

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM SOCIEDADE,
CULTURA E FRONTEIRAS - NÍVEL DE MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS

IZABEL DA SILVA

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM UM CONTEXTO TRANSFRONTEIRIÇO:
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O PACTO NACIONAL PELO
FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO - PNEM

FOZ DO IGUAÇU – PR

2016

IZABEL DA SILVA

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM UM CONTEXTO TRANSFRONTEIRIÇO:
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O PACTO NACIONAL PELO
FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO - PNEM**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, para obtenção do título de Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras, área de concentração: Sociedade, Cultura e Fronteiras.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Identidade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos

FOZ DO IGUAÇU – PR

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca do Campus de Foz do Iguaçu – Unioeste
Ficha catalográfica elaborada por Miriam Fenner R. Lucas – CRB-9/268

S586 SILVA, Izabel da
Políticas linguísticas em um contexto transfronteiriço:
representações de professores sobre o Pacto Nacional pelo
Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM / Izabel da Silva. - Foz
do Iguaçu, 2016.

146 f., il., tabs.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Elena Pires Santos

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em
Sociedade, Cultura e Fronteiras - Universidade Estadual do Oeste
do Paraná.

1. Tríplice Fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai) – Educação.
2. Linguagem e Línguas Estudo e ensino. 3. Políticas linguísticas. 4.
Educação e Estado. I. Título.

CDU 37(81:82:892)
37.014.5

IZABEL DA SILVA

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM UM CONTEXTO TRANSFRONTEIRIÇO:
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O PACTO NACIONAL PELO
FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO - PNEM**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras, nível de mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, em 31 de março de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof(a). Dr(a). Eliana Alves Greco (UEM)

Membro efetivo (convidado)

Prof(a). Dr(a). Denise Rosana da Silva Moraes (UNIOESTE)

Membro efetivo (da Instituição)

Prof(a). Dra. Maria Elena Pires Santos (UNIOESTE)

Orientadora

Foz do Iguaçu, 31 de março de 2016.

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa aos alunos, professores e pedagogos que vivem na(s) fronteira(s), em especial aos interlocutores do Colégio Estadual Ipê Roxo de Foz do Iguaçu/PR.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha enorme gratidão às lindas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa de mestrado. Esta dissertação não seria possível sem os sábios conselhos da Professora Dra. Maria Elena Pires Santos, que mesmo nos finais de semana, nas férias, nos eventos (e foram muitos) ou por e-mail, não deixou de orientar-me quando eu estava transformando “um ratinho num rinoceronte” ou de brindar-me com lindas palavras de ânimo, regadas a café fresco e deliciosos pães de queijo.

Agradeço também às queridas Professora Dra. Eliana Alves Greco e Professora Dra. Denise Rosana da Silva Moraes, por aceitarem a gentileza de compor a Banca examinadora e por contribuírem, enormemente, com a construção e qualidade deste texto dissertativo.

Aos protagonistas da minha pesquisa, professores e pedagogos do Colégio Estadual Ipê Roxo, os quais me permitiram fazer ecoar suas vozes e ver a dura realidade por trás de suas práticas. Vocês são valentes!

Quero agradecer, ainda, aos grandiosos professores que fizeram parte da minha formação educacional, que souberam guiar-me para superar os obstáculos encontrados e com os quais amadureci, academicamente e como pessoa:

Agradeço, gentilmente, ao querido Professor Dr. João Roberto Barros II, por acreditar em mim e por incentivar-me a realizar a inscrição em uma pós-graduação de mestrado.

Em especial, às lindezas de pessoas, Professora Dra. Neiva Maria Jung e Professora Dra. Regina Coeli Machado e Silva. Agradeço imensamente às duas, pela humildade e abertura para ajudar sempre, desde a criação de um grupo de estudos (onde aprendi que os significados se constroem na ação social), ao convite para participar de momentos de interação de grande aprendizado.

À Professora Dra. Mariângela Lunardeli Garcia, pela buniteza da sua prática, com quem muito aprendi na condução do estágio na graduação ou nos lindos encontros do grupo de estudos (que me permitiram aprender mais do mundo e da vida, pelo olhar de Bakhtin, Paulo Freire e Gasparin).

Aos sábios professores do Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras, que redirecionaram meu olhar “*hacia una perspectiva interdisciplinaria y transfronteriza*”, em especial aos professores Samuel Klauck, Eric Gustavo Cardin, Josiele Kaminski Corso Ozelame e Silvana Aparecida de Souza.

Ao Fabio Rodrigo Malikoski de Souza, pela paciência e compreensão nos muitos momentos de minha ausência e nas minhas precárias presenças, mas que soube caminhar e compartilhar comigo um mundo novo, sem esperar nada em troca. Não há palavras que expressem minha gratidão e meu amor!

Não menos importante, agradeço, também, à minha família “buscapé”, que amo mais do que tudo! Mãe (Dona Estelita), Neta, Nanda e Ryan, vocês são meu alicerce e meus momentos mais felizes, sou eternamente grata por tê-los em minha vida!

Agradeço, por último, às/aos amiga(o)s mais que especiais que habitam o meu coração: Gil, André, Jô, Mer, Cidoka, Lucy, Vivi, Mirtha, Edilson, Ana Tarini, Priscila, Paola, Grazi, Vanessa, Manu e os demais que o espaço não permite citar, meu percurso teria sido muito solitário se não fosse a amizade e o carinho de vocês: muito obrigada! Não poderia deixar de agradecer à minha querida companheira de política linguística, nos momentos mais alegres e nas horas de mais desespero, Marlene (Nega linda), muito obrigada por ser minha interlocutora e por lindamente fazer a tradução do meu resumo para o Guarani. Gracias y Aguyje!

EPÍGRAFE

*“A realidade é muito mais que os discursos que dela dizem.
Mas, de tanto ouvir, acabamos tomando-a pelos discursos.
Por outro lado, embora não sendo a realidade, os discursos a
compõem,
Revelando-a, ocultando-a, orientando as ações que a conservam
ou a transformam.
Portanto, importa fazer e importa dizer.
Mas quem foi que disse?
Não podemos continuar ditos apenas pelos outros.
É urgente que, de nós, digamos nós mesmos!”*

*(Paulo Roberto de Souza Silva – Professor, no Ceará,
15/04/2014).*

SILVA, Izabel da. **Políticas linguísticas em um contexto transfronteiriço: representações de professores sobre o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNEM**. 2016. 000 páginas. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Foz do Iguaçu.

Orientadora: Maria Elena Pires Santos

Defesa: 31 de março de 2016.

RESUMO

Esta pesquisa buscou investigar como o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM – se inscreve nas políticas linguísticas e educacionais e quais representações os interlocutores da pesquisa constroem, localmente, sobre essa formação continuada, em um contexto escolar transfronteiriço da cidade de Foz do Iguaçu/PR. No intuito de concretizar o objetivo proposto, procurei responder a duas perguntas de pesquisa: 1) Como as políticas linguísticas, aliadas às políticas educacionais, foram construídas historicamente no Brasil, entre estas o PNEM? e 2) Quais representações de um grupo multidisciplinar de professores e pedagogos são evidenciadas localmente, por meio de suas práticas discursivas, sobre a política de formação continuada do PNEM? A pesquisa em questão procurou realizar uma interface entre o campo teórico-metodológico da Linguística Aplicada (doravante LA) e a Educação (KLEIMAN, 1998; PENNYCOOK, 1998; BAKHTIN (VOLOCHINOV) ([1929] 2006; RAJAGOPALAN, 2006, 2013; entre outros). Dessa forma, fiz um recorte que abrangeu a Política Linguística e a Política Educacional na fundamentação teórica da pesquisa (HAMEL, 1993; CALVET, 2002; SHOHAMY, 2006, 2010; SAVIANI, 2008, 2011; JAFFE, 2009; SHIROMA et. al., 2011; MAHER, 2013; entre outros). Portanto, optei por uma metodologia de natureza qualitativa/interpretativa e de cunho etnográfico (ERICKSON, 1989; DENZIN e LINCOLN, 2006; FLICK, 2009). A dissertação foi organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentei o percurso teórico-metodológico da pesquisa; contextualizei a realidade linguístico-cultural e superdiversa da região transfronteiriça que circunscreve a cidade de Foz do Iguaçu/PR e o Colégio Estadual Ipê Roxo; bem como, a reordenação do PNEM localmente. A constituição do *corpus* consistiu em: notas de campo da observação participante dos encontros coletivos realizados no colégio durante o ano de 2015; os Cadernos de Formação I, II e IV da Etapa 2 do PNEM e suas respectivas Atividades de Produção Textual coletiva; e em excertos das práticas discursivas dos participantes de um Grupo Focal. O segundo capítulo tentou responder a primeira pergunta de pesquisa. Os resultados indicaram que junto à colonização do território brasileiro, também se empreendeu uma colonização linguística (MARIANI, 2004), e com ela aparecem as primeiras ações de políticas linguísticas e educacionais como os “Regimentos” de D. João III, a Reforma Pombalina, com a imposição da língua portuguesa por meio do *Diretório do Índios*, em 1757 (SOARES, 2004), ou ainda, no século XX, a repressão linguística estabelecida aos imigrantes e seus descendentes, no governo do Estado Novo; entre tantas outras. No capítulo 2, observei também, que diferentes concepções de língua(gem) estiveram subjacentes ao ensino e às políticas linguísticas de cada momento histórico, no Brasil. O terceiro capítulo procurou responder à segunda pergunta de pesquisa. A análise e interpretação dos dados evidenciou, entre outras questões, que os interlocutores apresentaram representações, às vezes, contraditórias com relação à formação continuada do PNEM. Pois ao mesmo tempo, em que pareciam assumir um posicionamento de agentes de política linguística, resistindo à política “de cima para baixo” (*top-down*) (SHOHAMY, 2006); em outros, acabavam reivindicando que a formação também fosse realizada para os professores do Ensino Fundamental II. Com efeito, percebi que a falta de debate nos encontros coletivos, impossibilitado pela reordenação do PNEM localmente, fez com que questões importantes para a realidade local, a exemplo da diversidade linguístico-cultural, fossem minimamente discutidas. Além disso, a análise dos documentos que regem o PNEM e os Cadernos de Formação, bem como, a interpretação das práticas discursivas dos interlocutores revelaram focos de atenção distintos. Por um lado, as representações dos interlocutores sobre os alunos do Colégio Estadual Ipê Roxo se mostraram, quase sempre, de forma estereotipada negativamente; com a afirmação de que a diversidade da realidade local determina *a priori* os problemas de aprendizagem dos educandos. Por outro lado, os documentos mostram maior preocupação com os direitos à aprendizagem do aluno, porém, não citam quais poderiam ser os direitos dos professores. Embora, os cadernos explicitem como exigência que o professor articule teoria e prática, no contexto da sala de aula, os autores da formação continuada do PNEM acabam negligenciando esta articulação em sua parte metodológica.

Palavras-chave: PNEM, política linguística e educacional, contexto escolar transfronteiriço.

MOMBYKYKUE

Ko jeikuaaha ohechaukase mba'eichapa pe 'Pacto Nacional' omombareteve haguâ pe Enseñanza Média oñehenoiva – PNEM- oñeme'ê umi políticas lingüísticas ha educacional ryepýpe há mba'eichapa mbo'eharakuéra ehechakuaa ko kuaareka peteî mboehaópe 'transfronterizo' oîva tava Foz de Iguazupe/PR. Ambopaha haguâicha ko tembiapo, amba'apo mokõi mba'e porandu ári: 1) Mba'eichapa umi políticas lingüísticas oñeme'êva políticas educacionales ndive oñeme'ê ára pukukúe jave Brasilpe, hi'ari, ko PNEM? ha 2) Mba'eichagua jehechauka oñeme'êva aty 'multidisciplinar' mbo'eharakuéra rehegua ñe'ênguéra rupive ko política kuaareka mbopukukue jave há'eva PNEM? Ko jeikuaaha oñeha'â ojapo ñe'ênguasú teórico-metodológico Lingüística Aplicada há Educación rupive (KLEIMAN, 1998; PENNYCOOK, 1998; BAKHTIN (VOLOCHINOV) ([1929] 2006; RAJAGOPALAN, 2006, 2013; ambuenvendi avei). Peicha, ajagarra avei ahechauhaguâ teórico-metodológico Política Lingüística ha Política Educacional rehegua (HAMEL, 1993; CALVET, 2002; SHOHAMY, 2006, 2010; SAVIANI, 2008, 2011; JAFFE, 2009; SHIROMA et. al., 2011; MAHER, 2013; ambuenvendi avei). Peichakuejave, amboguata ko tembiapo há'eva cualitativa/interpretativa ha etnográfico (ERICKSON, 1989; DENZIN ha LINCOLN, 2006; FLICK, 2009). Ko tembiapo oñeme'ê mbohapy parterehe. Peteî hape, ahechauka umi teoría há metodología aipuruva rehegua ko jeikuaahape; ahechauka añeteguava lingüístico-cultural há ituichakuejave oñeme'êva tava transfronteriza Foz do Iguaçu/PR ha Colégio Estadual Ipê Roxogui, há upeichante avei, mba'eichapa oñeme'ê pe PNEM ko atyhápe. Ko tembiapo ojehechauka ko tekoha ambue *corpus* rupive, há peva oñembyaty koicha: registros há observação participativa oñeme'êva umi jetopaguasupe mbo'eharakerandive tava colégiope ára 2015 pukuejave; umi Cuaderno Formación rehegua I, II ha IV pe Etapa 2 PNEM rehegua ha umi tembiao Produção Textual aty rehegua; há um techaukarâ tembiapo oñeme'êva participantes ndive. Mokõi hape aheka ambohovai haguâ pe mba'eporandu oîva peteî hape. Ko tembiapo ohechauka que pe colonización tava brasilpeojapovaekue ogueru hendivei avei peteî colonización ñe'ê rejegua (MARIANI, 2004) há hendivei ou umi mba'eporandu há tembiapo políticas lingüísticas ha educacional ári, há'eva pe "Regimentos" D. João III mba'eva, pe Reforma Pombalina, omomba'eguasúhape pe ñe'ê portugues *Diretório do Índios* rupive, ára 1757 pe (SOARES, 2008), peicha avei, siglo XX pe, ojeguroguata peteî repressión lingüística oñeme'êva umi imigranteskuerape pe gobierno Estado Novo jave; ambueveichagua avei. Mokõi capitulohape, ahecha avei, ojeguerokañy hague ambue concepción ñe'êrehegua ñembo'ehápe terá políticas lingüísticas oñeme'êvaekue ambueha ará pukukue jave tava brasilpe. mbohapy hape aheka ambohovai haguâ pe mba'eporandu oîva mokõi hape. Omoaranduhápe jave umi datos peva ohechauka umi avá oguerome'ê terá o representa ambueve mba'echa pe kuaareka PNEM rehegua. Peva há'e, oassumi jave agentehaicha política lingüística há política "ivyiotogua mba'evagui" (*top-down*) (SHOHAMY, 2006); ambue hape omba'eporandu terá omba'e herure pe kuaareka ojejapohaguaicha avei umi mbo'ehákuera Enseñanza básica peguarâ. Peicha, ahechakuaa tekoteveha oñeñe'êve ko'â aty hape jave há ojeguru haguâ avei ojediscuti haguâ umi diversidad lingüístico-cultural oîva ñande jerere, peva ndojepoguasui pe PNEM ndopermituigui. Tekotevê avei jahechauka que oñentendehagui umi documentos PNEM rehegua, umi cuaderno kuaareka rehegua há umi jehechauka ogueruva umi mbo'eharakuera tekoteve oñemaña porâ. Umi mbo'eharakuera ohechauka umi temimbo'ekuera colégio Estadual Ipê Roxo pegua otro tesape, ndaha'eiva jehechaporâme, ambueve katu, umi documento kuera ohechauka tuicha jepyapy temimbo'ekuera aprendizaje ári, pero ndoguerui mba'eichaguapa mo'eharakuera derecho rehegua. Umi cuaderno igueru há he'i umi mo'eharakuera omoñe'êhagua teoría practicandive, pe clasepe pero haekuera há'eva kuaareka PNEM rehegua nomomba'apoi ko ojerureva.

Ñe'ê momba'etéva: PNEM, política lingüística y educacional, tava mboehaó transfronterizo.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo investigar cómo el *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio* - PNEM - se inscribe en las políticas lingüísticas y educativas y lo que las representaciones de los interlocutores de la investigación construyen, de forma local, sobre ese curso de formación continua, en un contexto escolar transfronterizo de la ciudad de *Foz de Iguaçu/PR*. Con el fin de alcanzar el objetivo propuesto, he tratado de responder a dos preguntas de investigación: 1) ¿Cómo las políticas lingüísticas, combinadas con las políticas educativas, históricamente, han sido construidas en Brasil, entre ellos el PNEM? y 2) ¿Qué representaciones de un grupo multidisciplinario de profesores y pedagogos se evidencian, a nivel local, a través de sus prácticas discursivas, acerca de la política de formación continua del PNEM? La investigación en cuestión pretendió hacer una interfaz entre el campo teórico y metodológico de la lingüística aplicada (en adelante LA) y la Educación (KLEIMAN, 1998; PENNYCOOK, 1998; BAJTÍN (VOLOCHÍNOV) ([1929] 2006; RAJAGOPALAN, 2006, 2013; entre otros). Por lo tanto, he hecho un recorte que cubre la política educativa y la política del lenguaje en el marco teórico de la investigación (HAMEL, 1993; CALVET, 2002; SHOHAMY, 2006, 2010; SAVIANI, 2008, 2011; JAFFE, 2009; SHIROMA et al., 2011; MAHER, 2013; etc.). Así que opté por una metodología cualitativa/interpretativa y de naturaleza etnográfica (ERICKSON, 1989; DENZIN y LINCOLN, 2006; FLICK, 2009). La disertación fue organizada en tres capítulos. En el primer capítulo, presenté el enfoque teórico y metodológico de la investigación; contextualicé la realidad lingüístico-cultural y superdiversa de la región fronteriza que circunscribe la ciudad de *Foz de Iguaçu/PR* y el *Colégio Estadual Ipê Roxo*, así como la reorganización del PNEM localmente. La constitución del *corpus* consistió en: Notas de Campo de la observación participante de las reuniones colectivas en la escuela, durante el año de 2015; en el análisis de los Cuadernos de Formación I, II y IV de la Etapa 2 del PNEM, así como sus respectivas Actividades de Producción Textual colectiva; y también extractos de las prácticas discursivas de los participantes en un grupo de enfoque. El segundo capítulo se ha tratado de responder a la primera pregunta de investigación. Los resultados indicaron que con la colonización de Brasil, también llevó a cabo una colonización lingüística (MARIANI, 2004), y con ella vienen las primeras acciones de políticas lingüísticas y educativas como los “Regimientos” de *D. João III*, la *Reforma Pombalina*, con la imposición de la lengua portuguesa por el Directorio de Índios, en 1757 (SOARES, 2008), o, en el siglo XX, la represión lingüística a los inmigrantes y sus descendientes establecida, en el gobierno del *Estado Novo*; entre muchos otros. En el capítulo 2, he observado también que diferentes concepciones de lenguaje estuvieron subyacentes a las diferentes políticas de enseñanza y lingüísticas de cada momento histórico, en Brasil. En el tercer capítulo, traté de responder a la segunda pregunta de investigación. El análisis e interpretación de los datos mostró, entre otras cosas, que interlocutores tenían representaciones, a veces, contradictorias con respecto a la formación continuada del PNEM. Pues, en el mismo momento en que parecían asumir una posición de agentes de política lingüística, con la resistencia a la política de “arriba hacia abajo” (*top-down*) (SHOHAMY, 2006); en otros, terminaron cuestionando por qué la formación también no se llevó a cabo para los profesores del *Ensino Fundamental II*. De hecho, me di cuenta de que la falta de debate en las reuniones colectivas no fue posible debido al reordenando del PNEM localmente, y por eso, cuestiones importantes para la realidad local, tales como la diversidad lingüística y cultural, se discutieron mínimamente. Por otra parte, el análisis de los documentos que rigen la formación del PNEM y, así como la interpretación de las prácticas discursivas de los interlocutores reveló distintos focos de atención. Por un lado, las representaciones de los interlocutores sobre los estudiantes del *Colégio Estadual Ipê Roxo* resultaron, casi siempre, de forma estereotipada negativa; con la afirmación de que la diversidad de la realidad local determina *a priori* problemas de aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, los documentos muestran una mayor preocupación por los derechos de aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, no mencionó cuáles podrían ser los derechos de los maestros. Aunque los cuadernos expongan como requisito que que el profesor articule la teoría y la práctica en el contexto del aula, los autores de la formación continuada del PNEM terminan descuidando su parte metodológica.

Palabras clave: PNEM, política lingüística y educativa, contexto escolar transfronterizo.

ABSTRACT

This research aimed to investigate how the *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNEM* - is inscribed in language and education policies and what representations the research partners build, locally, on this continuing education in a cross-border school context of the city of *Foz do Iguaçu/PR*. In order to achieve the proposed objective, I sought to answer two research questions: 1) How language policies, combined with educational policies, historically, have been built in Brazil, among them the PNEM? and 2) What representations of a multidisciplinary group of teachers and pedagogues are evidenced locally through their discursive practices, on the continuing education policy PNEM? The research in question sought to achieve an interface between the theoretical and methodological field of Applied Linguistics (hereinafter LA) and Education (KLEIMAN, 1998; PENNYCOOK, 1998; BAKHTIN (VOLOCHINOV) ([1929] 2006; RAJAGOPALAN, 2006, 2013; etc). Thus, I made a cutout covering Linguistic Policy and Educational Policy in the theoretical foundation of the research (HAMEL, 1993; CALVET, 2002; SHOHAMY, 2006, 2010; SAVIANI, 2008, 2011; JAFFE, 2009; SHIROMA et. al., 2011; MAHER, 2013; among others). So I opted for a methodology of qualitative / interpretative and ethnographic (ERICKSON, 1989; DENZIN & LINCOLN, 2006; FLICK, 2009). The dissertation was organized into three chapters. In the first chapter, I presented the theoretical and methodological approach of the research; I contextualize the linguistic and cultural reality and superdiversity the border region that circumscribes the city of *Foz do Iguaçu/PR* and the *Colégio Estadual Ipê Roxo*; as well as the reordering of PNEM locally. The constitution of the *corpus* consists of: field notes from participant observation of collective meetings at school, during the year 2015; the formation of books I, II and IV of Step 2 of the PNEM and their production activities collective textual; and excerpts from the discursive practices of participants in a focus group. The second chapter has attempted to answer the first research question. The results indicated that with the colonization of Brazil, also undertook a linguistic colonization (MARIANI, 2004); and with it come the first actions of linguistic and educational policies as "Regiments" of D. João III, the Pombaline Reform, with the imposition of the Portuguese language by the *Directorio do Índios* in 1757 (SOARES, 2008); or, in the twentieth century, the linguistic repression established to immigrants and their descendants, in the government of the *Estado Novo*; among many others. In Chapter 2, I noted also that different concepts of language were underlying the teaching and language policies of each historical moment in Brazil. The third chapter sought to answer the second research question. The analysis and interpretation of the data showed, among other things, that the parties had representations sometimes contradictory regarding the continuing education of PNEM. For the same time they seemed to assume a position of language policy agents, resisting the *top-down* policy (SHOHAMY, 2006); at other times, they end up claiming that the training was also conducted for teachers of *Ensino Fundamental II*. In fact, I realized that the lack of debate in collective meetings, unable by reordering the PNEM locally, made important issues to local realities, such as the linguistic and cultural diversity, were minimally discussed. Furthermore, the analysis of the documents governing the PNEM and Training books, as well as the interpretation of the discursive practices of the interlocutors revealed distinct focus of attention. On the one hand, the representations of the parties on the students of *Colégio Estadual Ipê Roxo*, proved almost always negatively stereotypical way; with the statement that the diversity of the local reality determines *a priori* the students learning problems. On the other hand, the documents show greater concern for the rights to student learning, however, did not mention what could be the rights of teachers. Although the contract clearly define as a requirement that the teacher articulates theory and practice in the context of the classroom, the authors of the continuing education of PNEM end up neglecting their methodological part.

Keywords: PNEM, linguistic and educational policy, cross-border school context.

LISTA DE TABELAS, QUADROS E FIGURAS

Tabela 1 - Convenções de Transcrição	37
Tabela 2 - População indígena por unidade político-administrativa na região da Tríplice Fronteira.	40
Tabela 3 - Evolução das matrículas do Ensino Médio	46
Tabela 4 - Notas do Ensino Médio no IDEB	47
Tabela 5 - Alunos matriculados – Colégio Estadual Ipê Roxo.....	58
Quadro 1 - Atribuições dos Três Setores – PNEM	48
Quadro 2 - Valores e Atribuições dos Bolsistas – PNEM	52
Quadro 3 - Organização das Etapas do PNEM	54
Quadro 4 - Perfil dos interlocutores da pesquisa – PNEM (2015).....	63
Quadro 5 - Síntese das Concepções de Linguagem	73
Figura 1 - Plataforma GER.....	55
Figura 2 - Calendário PNEM antes da greve do Estado.....	60
Figura 3 - Calendário PNEM após a greve do Estado	61
Figura 4 - Caderno III Ciências da Natureza.....	105
Figura 5 - Caderno IV Linguagens.....	108
Figura 6 - Caderno I Organização do Trabalho Pedagógico	117

LISTA DE SIGLAS

CELPE-Bras - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CONSED - Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação
CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EM – Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística
LA – Linguística Aplicada
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PEIF - Programa Escolas Interculturais de Fronteira
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL – Política Linguística
PNEM - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PPP – Projeto Político Pedagógico
UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-americana
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
VOC - Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO</u>	<u>15</u>
<u>1. CAPÍTULO I - O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</u>	<u>22</u>
1.1. LINGUÍSTICA APLICADA: PONTO DE PARTIDA DE UM CAMPO INTERDISCIPLINAR	22
1.2. PRINCÍPIOS TEÓRICOS DA PESQUISA QUALITATIVA/INTERPRETATIVA E DE CUNHO ETNOGRÁFICO.....	27
1.3. CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> E OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	33
1.4. CONHECENDO O CONTEXTO DA PESQUISA: A SUPERDIVERSIDADE TRANSFRONTEIRIÇA	38
1.5. O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO	44
1.5.1. O COLÉGIO ESTADUAL IPÊ ROXO E A REORDENAÇÃO DO PNEM	57
1.5.2. OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA	62
<u>2. CAPÍTULO II - POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS</u>	<u>65</u>
2.1 POLÍTICA E POLÍTICAS: ALGUMAS TEORIZAÇÕES PRELIMINARES.....	65
2.2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM): TENDÊNCIAS SUBJACENTES À POLÍTICA LINGUÍSTICA E EDUCACIONAL.....	68
2.3 O CAMPO TEÓRICO-CONCEITUAL DA POLÍTICA LINGUÍSTICA.....	74
2.4 DIMENSÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LINGUÍSTICAS NO BRASIL.....	80
<u>3. CAPÍTULO III – O QUE REVELAM AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES E OS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNEM</u>	<u>92</u>
3.1. O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO VISTO POR UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR	93
3.2 REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNEM	98
3.3 CADERNO IV <i>LINGUAGENS</i> E AÇÕES DE POLÍTICA LINGUÍSTICA NAS REPRESENTAÇÕES DOS INTERLOCUTORES	107
3.4 A REPRESENTAÇÃO DA DIVERSIDADE PELOS INTERLOCUTORES E PELO PNEM.....	116
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	<u>126</u>
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</u>	<u>132</u>
<u>ANEXOS.....</u>	<u>142</u>

INTRODUÇÃO

“A jornada nos cria. Nós nos transformamos nas fronteiras que atravessamos”.

(Salman Rushdie, 2007, p. 340)

A intensificação do processo de globalização, a porosidade das fronteiras e a mobilidade e variabilidade dos fluxos migratórios estabeleceram conexões entre o local e o global. Os efeitos dessas mudanças têm contribuído para uma diversificação da diversidade (VERTOVEC, 2007) e para o aumento de cenários cada vez mais plurilíngues e multiculturais. A dissolução das fronteiras e continuidades rompidas, no mundo contemporâneo, levantam a “possibilidade de que a globalização possa levar a um fortalecimento de identidades locais ou à produção de novas identidades” (HALL, 2006, p. 84), resultado de migrações e diásporas. Do mesmo modo, o fenômeno da migração relativizado pela diminuição do espaço-tempo, faz com que as identidades culturais estejam em constante (re)significação. Além disso, os novos fluxos migratórios contribuíram para a formação de “enclaves” étnicos minoritários nos Estados-nação, levando a uma pluralidade cultural.

Consequentemente, também podemos estender estas questões para a pluralidade linguística, pois, nas palavras de Rajagopalan (2006, p. 41), “o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua”, pois as identidades estão em permanente estado de fluxo. A linguagem tem um papel constitutivo nas configurações identitárias, nos saberes e nas relações sociais, que como pontua Kleiman (2013, p. 43), são relações “que formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos”.

Esta pesquisa considera as questões acima levantadas e também os pressupostos dos estudos pós-coloniais, que segundo Sousa Santos (2010, p. 239), contestam a ideia de homogeneidade cultural, implícita ou explicitamente, presente na ideia de nação ou de nacionalismo. Para o autor, o desafio é “encontrar uma dosagem equilibrada de homogeneidade e fragmentação, já que não há identidade sem diferença e a diferença pressupõe certa homogeneidade que permite identificar o que é diferente nas diferenças” (Idem, 2010, p. 239).

Do mesmo modo, é importante questionarmos a ideologia¹ da homogeneidade linguística, prática ainda comum no Brasil, assim como argumenta Pires-Santos (2010). Isto porque, quando projetamos o olhar para o cenário em que esta pesquisa se desenvolve, - a cidade de Foz do Iguaçu – PR, região transfronteiriça (Brasil, Paraguai, Argentina) - percebemos que este contexto “evidencia uma multiplicidade linguística e cultural que desmitifica a crença no Brasil como um país monolíngue e monocultural” (PIRES-SANTOS, 2010, p. 35).

Trata-se de uma cidade marcada pelas mais diversas (i)migrações, onde transitam e circulam diferentes línguas e culturas. Nesta região, convivem “diversas realidades sociais, políticas, econômicas e culturais” (SOUZA, 2011, p. 168), mas também é palco de conflitos identitários e transculturais, marcados por relações de poder. Isto porque, o espaço físico é também espaço social, cultural e político, como afirma Blommaert (2012). O espaço físico pode ser um lugar de controle e vigilância, mas também é “um espaço que oferece, permite, desencadeia, convida, prescreve políticas ou impõe certos padrões de comportamento social; um espaço que não é terra de ninguém, mas sempre espaço de alguém (...)” (Idem, 2012, p. 8), ou seja, o espaço é sempre histórico.

Compreendemos que não só o espaço pode prescrever políticas, mas também as transformações da sociedade podem constituir-se como formas de agência ou enunciar ideologias e práticas linguísticas diversas. O problema é quando uma dada política linguística² ou educacional, explícita ou implicitamente, visa eliminar a diversidade e legitimar a homogeneidade linguística e cultural a fim de atender a uma ideologia dominante.

Nas últimas décadas, algumas ações empreendidas pelo Estado têm se preocupado com formulação de políticas linguísticas e educacionais, às vezes, voltadas para questões acerca da diversidade, no Brasil. Garcez (2013) cita algumas que envolvem, de algum modo, a participação de linguistas aplicados como agentes de políticas linguísticas. Uma delas foi a criação do certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros – CELPE-Bras. Para o autor, esta é uma política linguística que se aproxima de sua definição inicial, pois traz “metas políticas expressas, planejamento sistemático e participação de diversos atores, com

¹ O termo *ideologia* aqui é entendido no sentido de Thompson (1990) citado por Kumaravadevelu (2006, p. 142) como o “significado a serviço do poder”. Segundo Thompson, estudar a ideologia é então estudar modos pelos quais o significado serve para estabelecer e sustentar relações de dominação.

² No capítulo 2, trazemos uma ampla explicação sobre o campo das Políticas Linguísticas. Por hora e de forma bem simplificada, entendemos que *políticas linguísticas* são as **intervenções na língua** ou **nas relações entre as línguas**. Tais intervenções podem partir diretamente do Estado, mas também podem partir de ações de indivíduos ou de grupos (CALVET, 2007). Grifo meu.

destaque para linguistas aplicados na condução de aspectos técnicos dos temas envolvidos” (*op. cit.*, p. 81).

Reconhecemos como políticas linguísticas explícitas voltadas à internacionalização da língua portuguesa, o Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa - VOC e o Acordo Ortográfico. De acordo com Carvalho (2012), o VOC “tem por objetivo a elaboração de um instrumento linguístico comum para a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), abrangendo léxico de áreas especializadas” (Idem, 2012, p. 463). Enquanto que o Acordo Ortográfico visa unificar as duas ortografias existentes da língua portuguesa, no âmbito da CPLP.

Garcez (2013) cita a criação da Universidade Federal da Integração Latino-americana - UNILA - como um caso de política linguística e educacional, ao mesmo tempo. Esta IES, localizada em Foz do Iguaçu, nasce oficialmente bilíngue em português e espanhol. Com a chegada massiva de estudantes estrangeiros, vindos de vários países da América Latina para estudar na UNILA, os conflitos e a xenofonia são atualizados e ganham corpo em práticas discursivas preconceituosas. Daniel e Ricoeur (1999), ao dialogarem sobre a estranheza do estrangeiro, dizem que ela pode instituir uma fascinação ou uma aversão pelo “Outro”. A relação com o Outro “pode transformar-se em conflito (...), quando as diferenças, após terem sido vividas como complementaridades, são sentidas como incompatibilidades” (*op. cit.*, p. 13).

A criação do Programa Escolas Interculturais de Fronteira – PEIF foi um grande avanço para uma política linguística voltada ao diálogo intercultural fronteiriço. O PEIF, instituído pela Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012, apresenta como objetivo “contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações que visem à integração regional por meio da educação intercultural das escolas públicas de fronteira (...)” (BRASIL, 2012, p. 2). Contudo, segundo o site oficial do PEIF³, apenas uma escola municipal de Foz do Iguaçu aparece na lista das escolas de fronteiras que participam do programa, o que nos leva a concluir que o programa ainda não abrange as demais etapas da Educação Básica, como o Ensino Médio, na fronteira de Foz do Iguaçu.

Algumas ações governamentais voltadas à formação de professores podem também ser consideradas como programas de políticas linguísticas, como o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD - e o Programa Nacional da Biblioteca Escolar - PNBE. Segundo Garcez (2013), um exemplo de sucesso de um programa de grande escala é a Olimpíada de Língua

³ Cf. Site oficial do PEIF. Disponível em: < <http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>>. Acesso em 22 ago. 2015.

Portuguesa *Escrevendo o Futuro*. Trata-se de uma iniciativa público-privada que desenvolve ações de formação de professores com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino da leitura e escrita de alunos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio nas escolas públicas brasileiras.

Outra ação governamental voltada para a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos foi a criação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM, escolhido como objeto de estudo desta pesquisa. O PNEM, instituído em 2013 e implementado em várias escolas de todo o país, a partir de 2014, está articulado ao Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI. Ambos consistem em estratégias da política educacional do Governo Federal voltadas para o redesenho do currículo do Ensino Médio com foco na formação humana integral, isto é, relacionando as dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia, conforme apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM.

A longa lista de ações de políticas linguísticas/educacionais e programas governamentais nos mostra que muito tem sido feito e investido para a melhoria da qualidade da educação e da formação continuada dos professores, nas últimas décadas. No entanto, concordo com Garcez (2013), quando afirma que há uma grande escassez de estudos sistemáticos na área de políticas linguísticas no âmbito da Linguística Aplicada (doravante LA).

Do mesmo modo, são pouco exploradas as relações dos professores que participam de uma formação continuada com os documentos que regem estas formações e com a política educacional em sentido amplo. Entendo que apenas a proposição de uma dada política educacional ou linguística não garante que ela se efetive de fato na escola. Como aponta Canagarajah (2005 *apud* MACIEL, 2013), toda proposta de política linguística pode ser passível de resistência ou de rejeição, pois “subestimam a agência humana no processo de elaboração e implementação das políticas” (*op. cit.*, p. 238).

Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo: investigar como o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM – se inscreve nas políticas linguísticas e educacionais e quais representações os professores constroem localmente sobre essa formação continuada, em um contexto escolar transfronteiriço.

De forma a concretizar o objetivo proposto, busco responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como as políticas linguísticas, aliadas às políticas educacionais, foram construídas historicamente no Brasil, entre estas o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio?
- 2) Quais representações de um grupo multidisciplinar de professores e pedagogos são evidenciadas localmente, por meio de suas práticas discursivas, sobre a política de formação continuada do PNEM?

A proposição desse objetivo se alinha a Cavalcanti (2013) sobre a necessidade de “ênfatar a formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística” (Ibid, p. 212).

A motivação para iniciar uma pesquisa, nesta área, partiu das reflexões sobre a minha prática docente e a realidade de ser professora de língua portuguesa e espanhola em um contexto transfronteiriço e superdiverso como a cidade de Foz do Iguaçu/PR. Desde a minha formação inicial já me incomodavam os discursos pejorativos sobre os sujeitos transfronteiriços, principalmente com relação aos paraguaios, inclusive dentro das escolas, o que me levou a pesquisar, em 2006, na graduação do curso de Letras Português-Espanhol, questões de diversidade linguístico-cultural e o ensino do professor, especificamente de língua espanhola, para atuar neste contexto. Para minha surpresa, na época, a pesquisa de campo monográfica indicou que a maioria dos professores entrevistados reproduzia ainda a crença na ideologia da língua única e, desse modo, a diversidade fronteiriça indicava um problema a ser neutralizado nas aulas de espanhol.

Essa preocupação em abordar a diversidade linguístico-cultural da fronteira e a formação dos professores motivou-me a propor um projeto de pesquisa de mestrado que refletisse tais questões. E a escolha do objeto de pesquisa – o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - se deu por este motivo. Primeiro, por configurar-se como um programa de formação continuada interdisciplinar que visa a discutir questões de diversidade; segundo, porque a primeira etapa do PNEM, já em andamento nas escolas do Paraná, em 2014, estava gerando várias discussões entre os professores do Ensino Médio, participantes da formação. Neste sentido, minha intenção foi acompanhar mais de perto esta relação entre os professores e uma formação continuada pensada a larga escala como o PNEM. Escolhi, então, o Colégio Estadual Ipê Roxo como *locus* de pesquisa, devido sua caracterização como uma escola “de periferia” criada para atender a um bairro resultante de

desfavelamento das áreas de risco do centro da cidade; e também por ser um colégio que possui um histórico de participação em projetos e outras formações na universidade (UNIOESTE), na qual desenvolvo esta pesquisa de mestrado.

Como as perguntas de pesquisa envolvem diferentes ações e sujeitos e dado o caráter político e social do objeto desta pesquisa – o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio -, procuro, nesta dissertação, realizar uma interface entre o campo teórico-metodológico da Linguística Aplicada, enquanto campo essencialmente interdisciplinar, e a Educação, pois parto de um recorte que abrange a Política Linguística e a Política Educacional para fundamentar esta investigação. Neste sentido, optei por uma metodologia de pesquisa de natureza qualitativa/interpretativa e de cunho etnográfico. A escolha por esta perspectiva metodológica se deve ao fato de que, antes de tudo, esta abordagem consegue combinar uma análise detalhada do comportamento e dos significados na interação social cotidiana, com uma análise em um contexto social mais amplo (ERICKSON, 1989).

Assim, esta dissertação está organizada em três capítulos descritos, resumidamente, na sequência; por hora, gostaria de esclarecer que, apesar de o terceiro capítulo ser voltado à análise e interpretação, optei também por apresentar e interpretar alguns dados nos capítulos anteriores. Antes de apresentar a síntese dos três capítulos, a introdução desta pesquisa buscou contextualizar, de forma sucinta, a pluralidade da sociedade contemporânea e mapear brevemente que políticas linguísticas e educacionais que têm sido desenvolvidas no âmbito nacional para atender tais demandas. Em seguida, apresentei o objetivo da pesquisa e a justificativa para a escolha do tema, do objeto de pesquisa e do *locus* do trabalho. Por último, propus responder a duas perguntas de pesquisa, considerando o viés teórico-metodológico da LA em intercessão com a Educação, por meio da pesquisa qualitativa/interpretativa e de cunho etnográfico.

No primeiro capítulo, apresento o campo epistemológico da Linguística Aplicada e sua relação com a interdisciplinaridade; exponho, na sequência, os princípios da pesquisa qualitativa/interpretativa e explico a natureza da pesquisa etnográfica. No mesmo capítulo, contextualizo a realidade linguístico-cultural e superdiversa da região transfronteiriça que circunscreve a cidade de Foz do Iguaçu, no Estado do Paraná. Em seguida, descrevo amplamente a organização do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, no âmbito nacional e estadual. Depois, contextualizo o Colégio Estadual Ipê Roxo e mostro como o PNEM foi reordenado localmente. Ainda, neste primeiro capítulo, introduzo os interlocutores da pesquisa e, também, detalho a constituição do *corpus* e quais instrumentos foram utilizados para a geração de dados da pesquisa.

Como o segundo capítulo objetiva responder à primeira pergunta de pesquisa, primeiro, introduzo algumas noções gerais sobre política e política pública; depois, discuto a formação teórica e conceitual da política linguística, como um dos campos de estudo da Linguística Aplicada. Com a finalidade de interpretar quais políticas linguísticas são evidenciadas no PNEM, especialmente no Caderno IV *Linguagens*, examino, neste capítulo, diferentes concepções de língua(gem), inclusive nas políticas linguísticas e educacionais que foram historicamente constituídas no Brasil.

O terceiro capítulo tenta responder à segunda e última pergunta de pesquisa. Neste sentido, analiso as representações dos professores sobre a formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, no que tange às questões acerca da diversidade linguístico-cultural. A análise é feita a partir do referencial bibliográfico apresentado, numa perspectiva interdisciplinar, com base nas notas de observação do Diário de Campo; nos excertos do Grupo Focal; e dos demais documentos que organizam o PNEM. Finalizo esta dissertação tecendo algumas considerações provisórias sobre o percurso e o objeto de pesquisa.

Ótima leitura, querido(a) interlocutor(a)!

1. CAPÍTULO I - O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

“Nos sonhos começam as responsabilidades. A maneira como vemos o mundo afeta o mundo que vemos”.

(Salman Rushdie, 2007, p. 372)

Assim como as palavras de Salman Rushdie, também acredito que o modo como concebemos a linguagem em sociedade condiciona a escolha que fazemos da metodologia. Desse modo, a concepção de linguagem que assumo pressupõe uma metodologia diversificada e interdisciplinar, própria do campo da Linguística Aplicada e da pesquisa qualitativa e interpretativa, pois parte da realidade social concreta, isto é, concebe a linguagem como um conjunto aberto e múltiplo de práticas dialógicas e sociointeracionais desenvolvidas por sujeitos cultural e historicamente situados.

Neste sentido, neste primeiro capítulo, abordo teoricamente a perspectiva metodológica escolhida e organizada, respectivamente, nas seções e subseções, a saber: **a)** a Linguística Aplicada e a pesquisa interdisciplinar; **b)** os princípios da pesquisa qualitativo-interpretativista e a natureza da pesquisa etnográfica; **c)** a constituição do *corpus* e os instrumentos usados na geração de dados; **d)** a contextualização do cenário investigado; **e)** a apresentação do objeto de pesquisa – o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio; sua reordenação no Colégio Estadual Ipê Roxo e quais são os interlocutores da pesquisa.

1.1. Linguística Aplicada: ponto de partida de um campo interdisciplinar

A Linguística Aplicada é conhecida como um campo de pesquisa e de prática interdisciplinar que visa entender e resolver problemas sociais de comunicação em contextos específicos (KLEIMAN, 1998). Celani (1998) confirma o caráter multi/pluri/interdisciplinar da LA e ressalta que os linguistas aplicados precisam “buscar explicações para os fenômenos que investigam em outros domínios do saber que não os da linguagem *stricto sensu*” (Idem, p. 116).

Desse modo, o campo de estudos da LA é amplo e envolve pesquisas com diferentes problemas e aspectos preocupados com o social como: bilinguismo/multilinguismo, aquisição

e aprendizagem de primeira ou segunda língua, socioconstrução da aprendizagem, variação linguística, comunicação intercultural, conflito linguístico e identitário, análise do discurso pedagógico, elaboração de material didático, letramento, política linguística, pedagogia crítica, etc. (KLEIMAN, 1998; MENEZES *et. al.*, 2009; KUMARAVADIVELU, 2006; PENNYCOOK, 1998). Por este motivo, partimos do escopo da LA para fundamentar nossa pesquisa, o que justifica o objetivo desta seção em mapear o campo teórico e metodológico da LA e discutir sua relação com a interdisciplinaridade.

Entretanto, a reflexão sobre o paradigma interdisciplinar não tange apenas ao campo da Linguística Aplicada; trata-se de uma discussão que ganhou espaço nas ciências humanas e sociais, a partir da segunda metade do século XX. As discussões que suscitaram, neste período, a condição da interdisciplinaridade têm relação com a polêmica do que seja “ciência”, na maioria das vezes, entendida, segundo Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011, p. 25-26), “sob um olhar positivista segundo o qual, sob vários aspectos, cada ciência deve ater-se a seu objeto de estudo e a seu método de abordagem, ambos devidamente delimitados e especificados”.

Pennycook (1998), a partir do ponto de vista pós-moderno, avalia que as críticas feitas ao positivismo devem-se, principalmente, à “invasão dos métodos científicos naturais no território dos estudos das ciências humanas” (p. 33), tornando-nos sujeitos do olhar normalizador. A perspectiva positivista, no entanto, foi influenciada pelo modelo de ciência moderna do século XVII. A ideia que se construiu sobre a natureza, com os primeiros cientistas modernos, concebia o mundo como uma grande máquina, que para ser compreendida precisava ser desmontada, e de um método científico que possibilitasse sua fragmentação. Esta ideia mecanicista do mundo acaba determinando uma visão utilitária e funcional da produção do conhecimento, pautada na “disciplinaridade” (SOUSA SANTOS, 2010a). Dessa forma, tais características converteram a ciência moderna num modelo científico hegemônico, adotado, inclusive, pelas ciências humanas e sociais.

A consciência filosófica da ciência moderna também contribuiu para as ideias precursoras dos iluministas, no século XVIII, e teve suas primeiras formulações no racionalismo cartesiano e no empirismo baconiano, vindo a condensar-se no positivismo, como apontou Sousa Santos (2010a). A Revolução Industrial foi uma grande propulsora da divisão do trabalho intelectual e manual, fazendo surgir novas disciplinas e especialidades. Assim, segundo Casanova (2006), foram criadas “disciplinas inclusive dentro de cada especialidade, fenômeno que se acentuou em fins do século XIX e durante o século XX” (Idem, p. 16). De certa forma, a divisão intelectual do trabalho, nos diferentes campos do

conhecimento, contribuiu para o avanço do conhecimento científico. Embora o mesmo não possa ser dito da proliferação das disciplinas, visto que graves problemas suscitaram delas, como a falta de comunicação entre diferentes especialistas, afetando o conhecimento da própria realidade (CASANOVA, 2006).

Esta delimitação rigorosa dos campos do conhecimento estabelecia objetos precisos e autônomos, assim como fez Saussure ao instituir a “língua” como o objeto da Linguística, no início do século XX. Segundo Fiorin (2013), a atitude científica comum era a divisão do objeto, com a finalidade de examinar seus elementos constituintes, para, então, compreender sua totalidade. No caso do objeto da Linguística, a língua passou a ser dividida “dos períodos em orações; estas, em palavras; estas, em morfemas; estes, em sílabas; estas, em fonemas” (FIORIN, 2013, p. 14). Em outras palavras, a ciência estruturalista saussuriana não se preocupava em descobrir o *porquê* dos fenômenos linguísticos, mas sim o *como*, ou seja, o funcionamento das partes.

No entanto, o alto grau de cientificidade, na ciência linguística, foi principalmente reivindicado pelo formalismo gerativista de Chomsky. Rajagopalan (2006) explica que para Chomsky a Linguística só podia reivindicar o *status* de verdadeira ciência se conseguisse atingir, além da objetividade da linguística descritiva, uma adequação explanatória que implicava em cravar a competência linguística em princípios ainda mais abstratos (RAJAGOPALAN, 2006).

A Linguística Aplicada surge, no final da década de 1950, num período pós-guerra, com o objetivo de oferecer soluções científicas para problemas relacionados ao ensino de línguas estrangeiras; e passa a coexistir com linguística teórica/gerativista de Chomsky, contra a qual se rebelou. Embora coexistentes, afirmam Cerutti-Rizzatti et. al. (2008), que o foco da teoria gerativista na cientificidade da linguagem dificultou o processo de consolidação da LA, “cujo objeto era a *língua(gem)* em uso, em situações reais de interação, ou seja, o foco oposto dos estudos saussurianos e chomskyanos” (op. cit., p. 16).

A Linguística tida como teórica não se preocupava com os problemas concretos relativos à linguagem, pois, em nome da cientificidade, defendia uma rigorosa neutralidade e isolamento de fatores externos como *sociedade, cultura e história*, o que a aproximou bastante das ciências naturais. Argumenta Rajagopalan (2006b, p. 154) que “suas teorias passaram a ser cada vez mais abstratas, formais e distantes da realidade vivida por cidadãos comuns”; conseqüentemente, os linguistas se ausentaram cada vez mais das questões práticas relativas à linguagem, como o planejamento linguístico, e, sobretudo, daquelas que envolviam juízos de valor, como a política linguística (RAJAGOPALAN, 2006b).

Por outro lado, dado o *status* da abordagem formalista, a Linguística Aplicada, em sua fase inicial, encontrou dificuldades para legitimar-se como campo produtor de teorias, sendo relegada à aplicação de teorizações da Linguística voltadas para as questões de métodos e técnicas de ensino de línguas. Embora, Cavalcanti (1986) (*apud* MENEZES *et. al.*, 2009) aponte para uma inadequação na denominação da área, naquela época, indicando que a LA vai além da aplicação de teorias, pois já começava a desenvolver seus próprios modelos teóricos⁴.

A situação de crise da ciência moderna, ilustrada pelos limites do seu modelo analítico, institucionalização e especialização da ciência, assim como, a denúncia das suas consequências trágicas pelos homens, de acordo com Pombo (2008), configuram os problemas que se encontram nos limites dos campos de conhecimento, que justificam a invocação do conceito de interdisciplinaridade.

Por sua vez, esclarece Rojo (2006) que, por volta da década de 1980, o campo da Linguística Aplicada tenta ultrapassar as fronteiras da disciplinaridade e desloca-se em direção à interdisciplinaridade, a partir da importação de teorias de outras áreas das ciências humanas e sociais. Desse modo, a LA passou a buscar em outras disciplinas (como a psicologia, a sociologia, a sociolinguística, a etnografia, a antropologia, entre outras) seus fundamentos e métodos.

Conforme discute Pombo (2008), não há nenhuma estabilidade na definição do conceito “interdisciplinaridade”, o que ainda provoca discussões em distintas perspectivas teóricas. Mesmo em meio a diferentes definições, a interdisciplinaridade é usada em muitos contextos, por isso, é uma palavra que permeia os campos de pesquisa universitária e pedagógica escolar. O termo também passou a ser usado pelas redes de comunicação e pelo contexto empresarial e tecnológico; ou seja, a interdisciplinaridade “cobre um conjunto muito heterogêneo de experiências, realidades, hipóteses, projectos” (POMBO, 2008, p. 11). Contudo, a autora define a interdisciplinaridade como uma convergência de pontos de vista, uma combinação ou complementaridade de perspectivas.

Neste viés, a interdisciplinaridade precisa ser construída a partir dos limites da sua própria disciplina e da superação de seus desafios para dar conta da complexidade do mundo atual. Por outro lado, Raynaut (2011) argumenta que a interdisciplinaridade é sempre um processo compreendido como a inter-relação entre vários campos do conhecimento

⁴ As pesquisas em LA, no Brasil, sofreram diferentes mudanças de foco, na segunda metade do século XX: nos anos 1970, focava a análise contrastiva; na década de 1980, a leitura; na década de 1990, há sinais de diversificação nas pesquisas e a LA se consolida no país (CAVALCANTI, 2004 *apud* MENEZES *et.al.*, 2009).

estabelecidos em sua identidade teórica e metodológica, embora se deva ter consciência de seus limites e do caráter parcial do recorte da realidade trabalhada, o que, segundo o antropólogo, implica por parte dos pesquisadores em:

(...) respeitar o saber produzido por outras disciplinas, recusando qualquer hierarquia *a priori* entre elas, relativa ao poder explicativo dos fatos sobre os quais trabalham. Implica também, fundamentalmente, o desejo de aprender com os outros e na ausência de toda postura defensiva de um território de poder simbólico ou institucional (RAYNAUT, 2011, p. 103).

Os obstáculos apresentados por Raynaut (2011) indicam que não há uma receita pronta para conduzir a interdisciplinaridade, pois se trata de um caminho que deve ser percorrido e construído pessoalmente. Mas, independente de onde a interdisciplinaridade esteja sendo introduzida e trabalhada, é necessário o esforço de uma reflexão epistemológica e histórica crítica.

O olhar interdisciplinar no campo da Linguística Aplicada, como pontuam Cerutti-Rizzatti et. al. (2008, p. 35), “implica uma compreensão do mundo de forma holística, em sua rede infinita de relações, em sua complexidade”, o que sugere a análise de um problema social ou de um fenômeno específico considerando as dimensões naturais, sociais, históricas e culturais.

Na perspectiva de Celani (1998), o paradigma multi/pluri/interdisciplinar em LA compreende uma situação de *integração*, na qual diferentes disciplinas colaboram na investigação de um objeto. Por outro lado, uma visão transdisciplinar “tenta destacar nessa colaboração de disciplinas um *fio condutor* e até mesmo uma filosofia epistemológica, a “filosofia” da descoberta” (CELANI, 1998, p. 117). Segundo a autora, no paradigma transdisciplinar em LA, novos espaços de conhecimentos são originados onde a interação inicial das disciplinas motivam a interação dos conceitos; estes, por sua vez, implicam na interação das metodologias.

Os paradigmas da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade têm permeado as discussões sobre o fazer do linguista aplicado, desde o início do século XXI, dada à complexidade dos problemas sociais com os quais a LA tem buscado contribuir, seja na perspectiva das “minorias” ou das ideologias “alternativas”, como as “teorias feministas, as relações de gênero, as narrativas étnicas e raciais, as teorias *queer*, o pós-modernismo, pós-estruturalismo e pós-colonialismo, os estudos culturais” (ROJO, 2013, p. 65). Ainda assim,

alerta Kumaravadivelu (2006, p. 139) que o campo “continua a ignorar a proposição fundamental de que a investigação em LA deve ser intercultural, interlinguística e interdisciplinar”.

Nesta investigação, as reflexões apresentadas são de grande importância para fundamentar nosso objeto de pesquisa - o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNEM, ao passo que articula com diferentes perspectivas e áreas do conhecimento, em especial com a política linguística, a política educacional, a pedagogia crítica⁵, o letramento, a sociologia, a antropologia e a etnografia.

Em síntese, tentei mostrar, nesta seção, que a ciência moderna com suas ferramentas metodológicas e epistemológicas, por mais de três séculos, contribuiu para o distanciamento entre as diversas áreas do conhecimento (ciências naturais, sociais, exatas e humanas), e ainda hoje, as especialidades, historicamente construídas, permanecem cristalizadas como algo natural. As fronteiras demarcam inclusive o interior das próprias disciplinas, apresentando diversos desafios para as tentativas de transpor este paradigma. Nesta perspectiva, a interdisciplinaridade e/ou a transdisciplinaridade, com abordagens que dialogam diversos saberes na construção do conhecimento, passou a ser central na LA contemporânea, contribuindo para a construção de uma ciência engajada a partir de uma transformação qualitativa dos processos sociais. Na próxima seção e subseção, apresento os princípios teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa/interpretativa e da pesquisa de cunho etnográfico que orientaram nossa pesquisa de campo.

1.2. Princípios teóricos da pesquisa qualitativa/interpretativa e de cunho etnográfico

Tendo acompanhado, na seção anterior, o percurso teórico-metodológico da LA em sua intrínseca relação com a interdisciplinaridade, nesta seção e subseção que segue, discorro

⁵ Consideramos, nesta pesquisa interdisciplinar, as contribuições de diferentes perspectivas, como as da *pedagogia crítica*. Conforme Kumaravadivelu (2006) a pedagogia crítica deve ser também estudada no campo da Linguística Aplicada, pois este campo procura relacionar “a palavra com o mundo, a linguagem com a vida” (p. 137); o autor pontua que os pedagogos críticos (Paulo Freire, Henry Giroux, Alan Luke, Alastair Pennycook, entre outros) têm chamado a atenção da LA por mostrar como “o poder político, a estrutura social, o domínio e a desigualdade são representados, reproduzidos e contraditados no uso da linguagem” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 137). Pennycook (1998) explica que a pedagogia crítica é um campo que considera as escolas como arenas culturais e, portanto, busca compreender e criticar o contexto sociopolítico da escolarização, ao mesmo tempo em que desenvolve práticas pedagógicas para mudar a realidade da escolarização e da sociedade em geral.

sobre os princípios teóricos da pesquisa qualitativa/interpretativa e de cunho etnográfico, a fim de apresentar os princípios que nortearam a metodologia desta pesquisa.

A pesquisa qualitativa, como afirma Denzin e Lincoln (2006, p. 21), “é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas”. Além disso, trata-se de um campo com foco multiparadigmático e influenciado por diversas posturas éticas e políticas. Contudo, não significa que em uma pesquisa qualitativa não se possa combinar dados quantitativos. Isto seria reduzir a “pesquisa quantitativa” a uma perspectiva positivista de ciência, pois consoante André (2003, p. 24), “associar quantificação com positivismo é perder de vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas”.

A pesquisa qualitativa surge a partir de estudos interessados na organização da vida de grupos humanos, como a “escola de Chicago” nas décadas de 1920 e 1930, na área da sociologia, e na mesma época, os estudos de Franz Boas, Margaret Mead, Malinowski, entre outros, no campo antropológico (DENZIN E LINCOLN, 2006). Para eles, a pesquisa qualitativa na América do Norte recebe um significado diferente em cada momento histórico (citam sete momentos) que sobrepõem-se e funcionam de forma simultânea no presente.

Nós os definimos como o tradicional (1900-1950); o modernista ou da era dourada (1950-1970); gêneros (estilos) obscuros (1970-1986); a crise da representação (1986-1990); o pós-moderno, um período de etnografias novas e experimentais (1990-1995); a investigação pós-experimental (1995-2000); e o futuro, que é a atualidade (2000-) (Idem, 2006, p. 16).

O sétimo momento - o futuro -, segundo os autores, trata do discurso moral e deve desenvolver pesquisas nas ciências sociais e humanas sobre gênero, raça, democracia, globalização, etc. Embora existam diferentes abordagens sobre a pesquisa qualitativa e qualquer tentativa de conceituá-la deve partir de uma perspectiva histórica, Denzin e Lincoln (2006) apresentam uma definição inicial:

“a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes” (Ibid, p. 17).

Isto significa que os pesquisadores qualitativos tentam compreender ou interpretar o mundo a partir de uma abordagem naturalista, no sentido de buscar entender os significados que as pessoas conferem aos fenômenos em seus cenários naturais.

Entre as características essenciais da pesquisa qualitativa enumeradas por Flick (2009, p. 23) estão: 1) a apropriabilidade de métodos e teorias; 2) a variedade de abordagens e de métodos na pesquisa qualitativa; 3) as perspectivas dos participantes e sua diversidade e; 4) a reflexividade do pesquisador e da pesquisa.

A primeira característica apontada por Flick (2009) - a apropriabilidade de métodos e teorias - significa selecionar métodos que sejam adequados ao estudo do objeto de pesquisa. Este, por sua vez, é determinante para a adoção de um método na pesquisa qualitativa. Contudo, os objetos não devem ser reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos.

A variedade de abordagens e de métodos na pesquisa qualitativa, segunda característica apresentada pelo autor, parte da premissa de que a pesquisa qualitativa não deve se pautar em apenas um conceito teórico-metodológico unificado, pois pode tanto partir de pontos de vista subjetivos, estudar o curso das interações dos sujeitos, como reconstruir o significado das práticas sociais. Do mesmo modo, com relação aos paradigmas, pois segundo Erickson (1989), não deve existir uma competição entre paradigmas, ao contrário, os paradigmas tendem a coexistir na pesquisa qualitativa e interpretativa.

Com relação à terceira característica, Flick (2009) diz que a pesquisa qualitativa se concentra nas diferentes perspectivas dos sujeitos envolvidos na pesquisa sobre o objeto, partindo dos significados sociais e subjetivos a ele relacionados, isto é, “pesquisadores qualitativos estudam o conhecimento e as práticas dos participantes” (*op. cit.*, p. 24) em um contexto concreto.

Quanto à última característica, a pesquisa qualitativa considera a reflexividade do pesquisador e da pesquisa como parte explícita da produção de conhecimento, diferente da pesquisa quantitativa que a vê como uma variável que interfere em tal processo. Desse modo, a subjetividade do pesquisador também deve ser considerada como dados da pesquisa qualitativa.

As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc.; tornam-se dados em si mesmos, construindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto (FLICK, 2009, p. 25).

Do mesmo modo, Erickson (1989) reitera que a pesquisa de campo interpretativa deve exigir especial cuidado e reflexividade “para advertir e descrever os acontecimentos cotidianos no cenário de trabalho e para tratar de identificar os significados das ações desses acontecimentos a partir dos diversos pontos de vista dos próprios atores⁶” (Idem, 1989, p. 199). Considerar os pontos de vista dos próprios atores sociais e compreender como eles constroem significados sobre a própria realidade é considerar que a produção do conhecimento parte da interação entre os sujeitos, seus interlocutores e o mundo, em uma relação dialógica. Desse modo, o conhecimento, para a pesquisa qualitativa é um produto social, histórico e coletivo.

Além da reflexividade, o pesquisador que vai realizar uma pesquisa em uma situação que lhe é familiar - e eu me incluo, nesta situação - deve também ter o cuidado de não confundir sujeito com objeto de estudo. O grande desafio nesses casos é, conforme André (2003), saber diferenciar o envolvimento e a subjetividade, isto é, manter um certo distanciamento – que não é neutralidade – para conservar o rigor da pesquisa científica. Assegura a autora que o *estranhamento* pode ser uma saída.

Uma das formas de lidar com essa questão tem sido o *estranhamento* – um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha. Trata-se de saber lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta, sim, as experiências pessoais, mas filtrando-as com apoio do referencial teórico e de procedimentos específicos, como por exemplo a triangulação (ANDRÉ, 2003, p. 48).

Abordo com mais atenção a “triangulação metodológica” quando exponho a constituição do *corpus* da pesquisa, antes, porém, vale ressaltar que a triangulação, em sentido amplo, refere-se “ao uso de uma combinação de métodos para explorar um conjunto de questões de pesquisa⁷” (MASON, 2002, p. 190), cuja finalidade é geralmente compreender com mais profundidade e confiabilidade o fenômeno investigado.

Com a finalidade de melhor compreender a interação social dos grupos humanos, a pesquisa qualitativa sob a denominação interpretativa desenvolveu formas de investigar, ou de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), métodos e práticas, tais como: estudo de caso,

⁶ Todas as traduções desta pesquisa são de minha inteira responsabilidade. Citação no original: “(...) *para advertir y describir los acontecimientos cotidianos en el escenario de trabajo y para tratar de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los propios actores*” (ERICKSON, 1989, p. 199).

⁷ Citação no original: “*In its broadest sense, triangulation refers to the use of a combination of methods to explore one set of research questions*” (MASON, 2002, p. 190).

interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica, pesquisa construtivista, observação participante, pesquisa etnográfica, entre outros.

Quanto à observação participante e à pesquisa etnográfica, Denzin e Lincoln (2006), as apresentam como as principais estratégias de investigação, que envolvem tanto o foco sobre as questões da pesquisa, quanto os objetivos do estudo. Neste sentido, estas duas estratégias, em consonância com as bases teóricas, são de fundamental importância para responder às questões específicas desta pesquisa.

Na tentativa de compreender em que consiste a pesquisa etnográfica, partimos da seguinte definição de Guber (2001, p. 13): “a etnografia é o conjunto de atividades que se costuma chamar como ‘trabalho de campo’, e cujo resultado se emprega como evidência para a descrição⁸”. Segundo a antropóloga, a etnografia consiste em um método flexível de pesquisa, que abrange principalmente a observação participante e as entrevistas não dirigidas, assim como a residência prolongada com os sujeitos da pesquisa e deve ter por finalidade privilegiar as expressões e as práticas dos atores sociais sobre sua própria cotidianidade.

Em outras palavras, Flick (2009) caracteriza a pesquisa etnográfica pela participação prolongada do pesquisador em eventos - em vez de entrevistas e observações isoladas - combinada com o uso flexível de métodos, com entrevistas mais ou menos formais e com a análise de documentos. A etnografia, segundo o autor, visa compreender os “processos sociais de produção desses eventos a partir de uma perspectiva interna ao processo, por meio da participação durante seu desenvolvimento” (Idem, 2009, p. 31).

Por mais que eu tenha observado e participado ativamente de todos os encontros do grupo de formação continuada do PNEM em 2015, no Colégio Estadual Ipê Roxo; tenha lido todos os materiais do curso, assistido aos vídeos e realizado as atividades individuais e coletivas de todos os cadernos, do mesmo modo que os demais integrantes do grupo; ademais de interagir com os sujeitos da pesquisa em situações fora e dentro do campo a partir de entrevista (grupo focal); ainda assim, minha pesquisa não pode ser considerada estritamente etnográfica, portanto, a caracterizo como uma pesquisa de tipo/cunho etnográfico.

Isto porque, esta pesquisa não possui todos os critérios de uma abordagem etnográfica, segundo os critérios resumidos por Firestone e Dawson (1981) e citados por Lüdke e André (1986), como, por exemplo: 1) *o problema é redescoberto no campo*; 2) *o pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente*; 3) *o trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar*; 4) *o pesquisador deve ter tido uma experiência com outros*

⁸ Citação no original: “*la etnografía es el conjunto de actividades que se suele designar como "trabajo de campo", y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción*” (GUBER, 2001, p. 13).

povos de outras culturas; 5) a abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta e; 6) o relatório etnográfico apresenta uma grande quantidade de dados primários [Adaptado, p. 14. Grifo das autoras].

Esta longa lista de critérios para realizar uma pesquisa etnográfica é importante para os antropólogos estudarem uma cultura porque, conforme explica André (2003), o termo etnografia tem dois sentidos para eles: “(1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas” (*op. cit.*, p. 27). Como o foco da pesquisa em educação/linguagem é outro, certos requisitos da etnografia podem ser adaptados, o que leva a autora a concluir que fazemos pesquisa do tipo etnográfico e não a etnografia no sentido estrito.

Por outro lado, a pesquisa etnográfica representa uma dicotomia entre os paradigmas científicos baseados na experimentação e os paradigmas naturalísticos ou interpretativos (KLEIMAN, 1998). Este tipo de pesquisa objetiva construir descrições da realidade social que nos permitam ver com novos olhos os fenômenos cotidianos, e a etnografia, neste sentido, aspira construir uma ‘descrição teórica’ dos fatos. Diferente desse enfoque convencional, Kleiman (1998) pondera que a Linguística Aplicada “não tem mostrado de forma explícita as múltiplas perspectivas dos participantes nos contextos estudados” (*op. cit.*, p. 60), por isso as pesquisas em LA são geralmente referidas também como pesquisas “de cunho etnográfico”.

A pesquisa de cunho etnográfico no estudo das políticas linguísticas, como argumenta Canagarajah (2009 apud MACIEL, 2013), pode desenvolver teorias que informem como a língua é praticada em contextos localizados. Da mesma forma, a perspectiva etnográfica na pesquisa voltada à formação continuada pode abrir espaço para legitimar o conhecimento local do professor, ao passo que considera suas experiências. Além disso, a pesquisa de cunho etnográfico pode, como defende Maciel (2013, p. 243), “discutir os conflitos que podem emergir quando uma proposta institucional entra em contato com o conhecimento local”.

Em síntese, a pesquisa qualitativa e interpretativa adotada nesta pesquisa, segundo Erickson (1989), se pauta nos seguintes aspectos: o foco nos aspectos específicos do significado e ação da vida social que se desenvolve em cenas concretas de interação na sociedade que rodeia a cena de ação; implica uma observação participante e etnográfica, idealmente de longo prazo, seguida de uma reflexão deliberada sobre o que se observou; e essa reflexão implica, por sua vez, em uma avaliação do observador de seu próprio ponto de vista interpretativo e dos fundamentos quanto à teoria formal, modos de ver culturalmente aprendidos e valores pessoais.

1.3. Constituição do *corpus* e os instrumentos de geração de dados

Para responder às perguntas de pesquisa e concretizar o objetivo proposto nesta pesquisa - investigar ações de política linguística no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM, assim como as representações dos professores sobre esta formação continuada, a partir de um contexto escolar transfronteiriço – a interpretação dos dados toma como base um *corpus* amplo e diversificado. Por isso, esta seção tem a finalidade de explicar como o *corpus* desta pesquisa foi constituído e justificar a escolha dos instrumentos de geração de dados utilizados.

Como argumenta Erickson (1989), a negociação de acesso ao contexto de pesquisa é complexa; pode começar com uma chamada telefônica ao lugar, permanece no decorrer da pesquisa de campo e continua durante o processo de análise dos dados. Segundo o autor, uma pesquisa de campo pode ser prejudicada desde o começo por uma negociação inadequada de acesso ao contexto. Foi o que quase aconteceu com a minha proposta de pesquisa, pois no primeiro contato via telefone com o Colégio Estadual Ipê Roxo, foi-me negado o acesso à primeira etapa da formação continuada do PNEM. A preocupação da direção do colégio era com a realização de uma pesquisa meramente avaliativa dos professores e da escola. Neste sentido, realizei outras ligações telefônicas e fui pessoalmente ao colégio para esclarecer o objetivo da pesquisa, e depois, também com a visita da orientadora para conversar com a professora de português, foram estratégias de negociação para estabelecer a relação de confiança que nos permitiu acesso à segunda etapa da formação continuada do PNEM desenvolvida no colégio.

Erickson (1989) coloca, ainda, que a confiança e a harmonia na pesquisa de campo não são meramente uma questão de bons modos:

(...) é imprescindível que se estabeleça uma relação mutuamente satisfatória e não coerciva entre os informantes fundamentais e o pesquisador para que se possa ter uma ideia clara e válida do ponto de vista do informante. Conhecer a perspectiva do informante é essencial para o bom resultado da investigação, assim, é necessário ganhar sua confiança e conservá-la durante todo o transcurso do estudo (ERICKSON, 1989, p. 253).

Desse modo, com a intenção de estabelecer laços mais estáveis de confiança e ter uma visão a partir da perspectiva dos interlocutores da pesquisa, também me inscrevi como participante na Etapa 2 da formação continuada do PNEM, em 2015, tendo acompanhado e realizado todas as atividades dos Cadernos de Formação, juntamente com o grupo de professores do Colégio Estadual Ipê Roxo.

O grupo de professores consentiu na realização da observação participante após eu demonstrar explicitamente que a pesquisa se pautava numa responsabilidade ética e explicar que o objetivo não era avaliar sua prática docente, mas entender como uma formação continuada pensada a nível nacional se organizava localmente em um contexto específico como a fronteira de Foz do Iguaçu e qual era o posicionamento deles com relação a isto.

Assim, o método da observação participante me permitiu adentrar ao campo observado, a partir de uma perspectiva de membro (FLICK, 2009). São características da observação participante listadas por Jorgensen (1989, p. 13-14 *apud* FLICK, 2009, p. 207), entre outras:

- 1) Um interesse especial no pensamento e na interação humana vistos a partir da perspectiva de pessoas que são *insiders* ou membros de situações e de ambientes específicos;
- 2) Uma forma de teoria e teorização que enfatiza a interpretação e a compreensão da existência humana;
- 3) Uma abordagem e um plano de estudo de caso em profundidade e qualitativos;
- 4) Uma lógica e um proceso de investigação ilimitada, flexível (...) e que requer uma redefinição constante daquilo que seja problemático, baseada em fatos coletados em ambientes concretos da existência humana; (...).

Outra característica importante apontada por Jorgensen é o emprego da observação participante em conjunto com outros métodos de coleta de informações. Neste sentido, a observação participante permitiu gerar dados a partir do registro de notas de campo. Escolhi usar notas de campo, na coleta dos dados, por estar em consonância com a pesquisa de cunho etnográfico, que a vê como “elementos facilitadores de uma melhor compreensão do ponto de vista do participante a respeito do fenômeno estudado e garante informações contextuais” (...) (TAVARES, 2006, p.88). As anotações foram registradas em um Diário de Campo, desde o primeiro contato com o Colégio Estadual Ipê Roxo, em 2014, até dezembro de 2015, após a avaliação final da formação continuada do PNEM. Fizeram parte das notas de campo,

também, a observação da Formação Regional do Caderno IV *Linguagens* para os Orientadores de Estudo do PNEM, com a permissão da professora palestrante. As notas de campo foram selecionadas segundo o objetivo da pesquisa.

Além das notas de campo, os documentos oficiais ou não oficiais são considerados instrumentos pertinentes para a constituição de um *corpus*. De acordo com Flick (2009, p. 237), os documentos “podem representar um acréscimo vantajoso a outras formas de dados se forem considerados seus contextos de produção”, neste sentido, o pesquisador deve sempre questionar-se quem produziu o documento, para quem produziu e com qual objetivo. O autor sugere que a construção de um *corpus* com base em documentos seja feito por amostragem: “o objetivo é ter uma amostra representativa de todos os documentos de um determinado tipo” (FLICK, 2009, p.233). Apesar de eu já ter usado os documentos oficiais que instituem e organizam o PNEM, na seção de descrição do objeto de pesquisa, para a análise escolhi trabalhar com uma amostra de dois tipos de documentos: os Cadernos de Formação do PNEM e as Atividades de Produção Textual dos professores cursistas.

A Etapa 2 do PNEM consistiu no estudo de 5 (cinco) Cadernos de Formação. O Caderno I foi intitulado *Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio* e os demais correspondentes às Áreas de Conhecimento do Ensino Médio, assim intitulados: Caderno II *Ciências Humanas* (Sociologia, Filosofia, História e Geografia); Caderno III *Ciências da Natureza* (Química, Física e Biologia); Caderno IV *Linguagens* (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna) e o Caderno V *Matemática*. Devido ao foco desta pesquisa voltado às ações de política linguística, optei por realizar a análise documental apenas nos Cadernos I, II e IV, no que tange às questões de interdisciplinaridade e diversidade, e mais especificamente no Caderno IV *Linguagens*, no que se refere também às concepções de linguagem.

Cada Caderno de Formação encerra os capítulos com uma atividade de “Reflexão e Ação” gerando uma produção textual por grupo e, no último encontro coletivo de cada caderno, no Colégio Estadual Ipê Roxo, cada atividade gerava um único texto coletivo, para ser postado na *Wiki* da Plataforma GER. São as atividades de produção textual coletiva dos Cadernos I, II e IV que estou considerando também para compor o *corpus* da pesquisa.

Com a coleta dos documentos de produções textuais, percebi que o foco dos professores residia em cumprir a tarefa dos Cadernos de Formação. Assim, senti a necessidade de aprofundar as questões da formação para além do mero cumprimento das práticas de letramento. Propus, então, a realização de um Grupo Focal, no intuito de obter uma visão ampliada das representações dos professores sobre a formação.

O Grupo Focal foi realizado no dia 07 de novembro de 2015, data do último encontro coletivo do PNEM no colégio, e teve início às 11h20min e terminou às 13h02min, gerando 1 hora e 42 minutos de gravação em áudio. Nesta data, esclareci novamente aos interlocutores o objetivo da pesquisa, li em voz alta o Termo de Consentimento de participação no Grupo Focal e expliquei que seria como uma conversa, quando todos poderiam falar abertamente sobre suas opiniões e experiências com a formação continuada do PNEM, pois a identidade de todos estaria protegida por pseudônimos.

O Grupo Focal foi previamente organizado com base em Flick (2009). Conforme o autor, a marca que define o Grupo Focal é “o uso explícito da interação do grupo para a produção de dados e *insights* que seriam menos acessíveis sem a interação verificada em um grupo” (FLICK, 2009, p. 188). Assim sendo, antes de realizar o Grupo Focal, preparei um roteiro (em anexo) para direcionar a discussão e organizar a interação. Estabeleci quatro blocos de discussões no roteiro do Grupo Focal: o primeiro bloco foi pensado para a contextualização do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM, no intuito de ouvir as opiniões dos interlocutores acerca da formação; o objetivo do segundo bloco foi discutir questões relativas à diversidade da escola, do bairro, da região de fronteira, etc.; ficando o debate acerca da interdisciplinaridade para o terceiro bloco⁹; e o último buscou, mais especificamente, discutir o Caderno IV *Linguagens*.

Em síntese, a constituição do *corpus* que servirá à análise e interpretação foi gerada a partir de dados diversificados, a saber:

- **Notas de Campo:** da observação participante dos encontros da 2ª Etapa do PNEM e da observação da Formação Regional sobre o Caderno Linguagens para os Orientadores de Estudo;
- **Documentos:** os Cadernos de Formação I, II e IV da Etapa 2 do PNEM e suas respectivas Atividades de Produção Textual coletiva;
- **Grupo Focal:** Excertos das práticas discursivas dos professores participantes do PNEM no Colégio Ipê Roxo.

A posterior transcrição das gravações foi realizada com base nas convenções apresentadas na tabela a seguir:

⁹ No entanto, devido ao recorte feito nesta pesquisa, esse terceiro bloco não será abordado.

Convenções de Transcrição:	
/	Interrupção ou corte brusco da fala
...	Pausa de pequena extensão
/.../	Suspensão de trecho da transcrição original
::	Alongamento da vogal
“ ”	Leitura de texto
‘ ’	Discurso reportado
MAIÚSCULA	Alterações de voz com efeito de ênfase
[]	Interrupção de um interlocutor ou falas simultâneas
(())	Comentário do analista
()	Suposição de falas sem nitidez

Tabela 1 - Convenções de Transcrição (Fonte: VALSECHI, Marília Curado, 2009)

Tavares (2006) enfatiza a importância de se documentar a interação de forma mais precisa do que apenas por meio de observação, entrevistas e questionários, na pesquisa qualitativa. Entretanto, tais instrumentos devem ser utilizados como complementares na coleta de dados, considerando a tradição da pesquisa de cunho etnográfico defender uma triangulação dos dados, fornecendo, assim, informações que nem sempre são captadas por apenas um deles. Destarte, os dados coletados nesta pesquisa não serão apresentados separadamente, ao contrário, partirei da “triangulação metodológica” para interpretá-los de forma articulada. Nas palavras de Denzin (1984) citado por Leffa (2006), a triangulação metodológica é quando diferentes metodologias são usadas para o mesmo problema. O conceito de triangulação concebido por Mason (2002) como o uso de vários métodos incentiva o pesquisador a articular suas perguntas de pesquisa a partir de ângulos diferentes e seu objeto de uma forma arredondada e multifacetada.

Na próxima seção, contextualizo o cenário da pesquisa, a partir das particularidades da região transfronteiriça na qual se insere o Colégio Estadual Ipê Roxo, onde realizamos a pesquisa de cunho etnográfico.

1.4. Conhecendo o contexto da pesquisa: a superdiversidade transfronteiriça

A ideia de fronteiras estatuídas unicamente pelo limite geográfico do país, já se torna obsoleta, como apontam Abdala Junior (2002); Albuquerque (2010); Martins (2009). Para Abdala Junior (2002), os limites geográficos continuam importantes e constituem uma base sinérgica, mas não bastam, pois “cada vez mais o mundo torna-se uma realidade de fronteiras múltiplas, internas ou externas, são fronteiras que podem se abrir ou fechar, conforme a natureza da conexão desejada (...)” (Idem, 2002, p. 125).

As fronteiras nacionais podem então ser uma criação artificial humana, demarcadas conforme os processos de ocupação militar, econômica, política e cultural; dessa forma, a fronteira não se caracteriza apenas pelo seu desenho natural e geográfico, pois estes são criados e significados cultural e politicamente como produtos de atos jurídicos e disputas de poder. O estabelecimento da Colônia Militar de Foz do Iguaçu, em 1889, teve esse objetivo durante o período imperial, ou seja, ela foi instalada na cidade no intuito de proteger, demarcar e controlar a área transfronteiriça, cabendo à Colônia Militar a responsabilidade de representar o Poder Público nessa região.

Conforme relata Silva (2014) coube ao Exército Brasileiro a função de organizar a vida administrativa do lado brasileiro da fronteira, a começar pela distribuição de terras a quem se comprometesse em cultivá-las, na verdade, as terras foram distribuídas, preferencialmente, aos imigrantes europeus. A população de Foz do Iguaçu, de fato, começa a crescer a partir da instalação da Colônia Militar, e desde o começo, descreve o historiador, que a cidade já apresentava uma pequena diversidade cultural local: “ao chegar à foz do Rio Iguaçu, os militares fizeram uma contagem da população local. Havia 212 paraguaios, 95 argentinos, 9 brasileiros, 5 franceses, 2 espanhóis e 1 inglês, totalizando 324 pessoas” (Ibid., p. 33).

Ao compreender as fronteiras nacionais como espaços sociais de integração, tensão e poder, Albuquerque (2010) argumenta que as fronteiras não são somente a demarcação e delimitação do território, onde representam os limites da jurisdição do Estado, da cidadania e dos símbolos oficiais da pátria, já que podem ser lugares de controle e de movimento, mas também podem representar zonas de hibridismo linguístico e cultural. No período que seguiu à instalação da Colônia Militar na região, a língua que se falava em Foz do Iguaçu, confirma Lima (2010, p. 21), era “uma mistura de português, espanhol e guarani”. Apenas em 1930 o uso obrigatório da língua portuguesa foi imposto legalmente e, do mesmo modo, com a

circulação da moeda nacional no comércio, visto que as moedas que circulavam na região eram o peso argentino e o guarani.

Os primeiros estudos sobre fronteiras, de acordo com Cardin (2012), preocupavam-se com o controle estatal, ou seja, com a defesa da soberania do Estado e de seus interesses políticos e econômicos; os estudos mais recentes passaram a observar também as práticas sociais e os processos de construção identitária nestes cenários. O autor confirma a importância da pesquisa etnográfica para compreender as regiões de fronteira, “demonstrando que as zonas fronteiriças são lugares de cruzamento e diálogo, de fluxos de pessoas, capitais e mercadorias, mas também locais de conflito e estigmatização” (CARDIN, 2012, p. 210).

Neste sentido, afirma Cardin (2012, p. 210) que “a teoria da fronteira é uma teoria da cultura, pois é construída pelo reconhecimento e pela relação com o outro durante a práxis cotidiana”. Embora o autor tenha buscado analisar, em suas pesquisas, as relações sociais entre os sujeitos inseridos no *circuito sacoleiro*¹⁰, nesta pesquisa, considero a relação com o outro a partir da perspectiva da formação continuada do PNEM, neste cenário específico de fronteira.

Martins (2009), ao investigar a fronteira numa dimensão propriamente sociológica e antropológica, igualmente revela que a fronteira não se resume à fronteira geográfica, e indica sua multiplicidade: “fronteira da civilização (demarcada pela barbárie que nela se oculta); fronteira espacial; fronteira de culturas e visões de mundo; fronteiras de etnias; fronteira da história e da historicidade do homem. E, sobretudo, fronteira do humano” (MARTINS, 2009, p. 11), pois, segundo o autor, “é na fronteira que encontramos o humano no seu limite histórico; além disso, o autor reconhece que o conflito pode caracterizar a situação da fronteira, assim como pode representar um lugar de encontros e desencontros.

Mas em termos exteriores ao universo sociocultural, como se configura a demarcação territorial do que se convencionou chamar de “Tríplice Fronteira”?

Conforme as informações de Mendes da Silva (2011), a “Tríplice Fronteira” de Foz do Iguaçu/PR constitui as linhas demarcatórias de três nações, correspondentes ao “amplo espaço que envolve o oeste e o sudoeste do estado do Paraná (Brasil), a província de *Misiones* (Argentina) e o departamento de *Alto Paraná* (Paraguai)” (Ibid., p. 13). No entanto, este espaço geográfico já estava ocupado antes da chegada dos colonizadores no século XVI, por diversos grupos indígenas, dois deles - Guarani e Kaingang e seus subgrupos - ainda vivem

¹⁰ O termo *circuito sacoleiro* refere-se ao conjunto de relações sociais desenvolvidas durante o percurso realizado pelas mercadorias que saem do Paraguai e entram no Brasil de forma ilegal por Foz do Iguaçu (CARDIN, 2012, p. 212).

hoje na região fronteiriça. Na sequência, apresento uma tabela elaborada pelo autor, onde podemos observar como se configura a diversidade linguístico-cultural da população indígena atual, localizada na macrorregião da Tríplice Fronteira:

Unidade Político-administrativa (País)	População indígena por Unidade Político-administrativa	Grupos étnicos
Província de <i>Misiones</i> (Argentina)	4.800	Guarani <i>Mbya</i>
Estado do Paraná (Brasil)	9.000	Guarani <i>Mbya</i> Guarani <i>Nhandéva</i> Kaingang
Departamento de Alto Paraná (Paraguai)	4.765	Guarani <i>Mbya</i> Guarani <i>Nhandéva</i>

Tabela 2 - População indígena por unidade político-administrativa na região da Tríplice Fronteira (Fonte: MENDES DA SILVA, 2011, p. 20).

Observo que, apesar da representatividade da população indígena no Estado do Paraná (9.000 falantes entre Guarani *Mbya*, Guarani *Nhandéva* e Kaingang), pouco se sabe a respeito desses grupos linguísticos. A ausência dos grupos e o desconhecimento destes, na fronteira de Foz do Iguaçu, se deve a razões históricas. Até a década de 1950, outros grupos indígenas, como os *Xetá* (*Tupi-Guarani*) e os *Xokleng* (ou *Laklãno*) (Jê), viviam nesta região, mas foram praticamente exterminados pelas frentes colonizadoras. O grupo dos *Xetá*, por exemplo, “foram dizimados por completo em ações que envolveram genocídio, doenças transmissíveis e a expulsão violenta pelos colonizadores das terras que ocupavam” (MENDES DA SILVA, 2011, p. 21).

A macrorregião transfronteiriça - Argentina, Brasil e Paraguai - reflete uma porosidade e complexidade comum às regiões de fronteira, talvez de forma ainda mais acentuada quanto à superdiversidade¹¹, quando se refere à cidade de Foz do Iguaçu, pois neste contexto a “tensão, o encontro e o conflito entre a ilusão da homogeneidade e a evidência da heterogeneidade se entrecruzam e se espraiam, deixando emergir a complexidade social, linguística, cultural e local” (MACHADO e SILVA; PIRES SANTOS, 2011, p. 8).

Como vimos anteriormente, a acentuada diversidade e complexidade transfronteiriça podem ser percebidas já desde a demarcação do Estado nacional brasileiro com a instalação da Colônia Militar, mas também vem sendo constituída por um intenso trânsito cultural desde

¹¹ Introduzimos o significado do termo “superdiversidade” mais adiante nesta seção.

a segunda metade do século XX. Os dados do Instituto Brasileiro de Estatística (IBGE, 2000), da *Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos* (DGEEC, Paraguai, 2002) e do *Instituto Nacional de Estadística y Censos* (INDEC, Argentina, 2001), apresentados por SILVA (2014), mostram o aumento do grande número de habitantes na região:

Do lado brasileiro, a cidade saltou de pouco mais de 16 mil habitantes nos anos 1950 para 258 mil habitantes em 2000. Do lado paraguaio, construiu-se uma região metropolitana, composta por *Ciudad del Este*, *Hernandarias*, *Presidente Franco* e *Minga Guazu*, que atingiu 389 mil habitantes em 2000. Portanto, no início dos anos 2000, a cidade mais populosa da Tríplice Fronteira, *Ciudad del Este*, sequer existia nos anos 1950 (SILVA, 2014, p. 63).

O grande aumento populacional na região deve-se à construção da Ponte da Amizade, na década de 1970, que passou a ligar a cidade brasileira a *Ciudad Del Este* no Paraguai, mas principalmente, devido a mobilidade de diferentes (i)migrantes motivados pela construção da Hidrelétrica de Itaipu, tendo registrado um crescimento populacional de 385% em uma única década (OLIVEIRA, 2012, p. 25). Soma-se ao crescimento populacional local, a criação em 1985, da Ponte Internacional da Fraternidade, oficialmente denominada Ponte Tancredo Neves, dessa vez, conectando a fronteira física de Foz do Iguaçu com a cidade de *Puerto Iguazu*, na Argentina.

A infraestrutura ligando os três países possibilitou maior contato entre as línguas e culturas dos países vizinhos. É possível observar em Foz do Iguaçu a circulação de automóveis, sobretudo, com placas paraguaias; ou mesmo o consumo de produtos argentinos (azeitonas, empanadas, vinhos, azeites) e paraguaios (*chipa guazu*, sopa paraguaia, “tererê”¹²). Estes exemplos mostram que as fronteiras são zonas de flexibilidade e porosidade, deixando de representar, unicamente, a delimitação de território, onde são constituídos e demarcados os limites da jurisdição do Estado, dos símbolos oficiais da pátria, dos interesses políticos e econômicos ou da língua nacional (CARDIN, 2012).

De acordo com Vertovec (2007), a partir da década de 1990, diferentes fatores podem ser percebidos nos processos migratórios, como os distintos perfis de gênero e idade, experiências divergentes do mercado de trabalho, padrões de distribuição espacial e respostas locais variadas. A interação desses fatores mudou a noção de diversidade em direção à noção

¹² O tererê (ou tereré) é uma bebida de origem guarani, típica do Paraguai; é feita com a infusão da erva-mate em água fria e pode ser preparada com ervas medicinais, limão, hortelã, entre outros.

de “superdiversidade”, ou seja, a diversidade dentro da diversidade. A superdiversidade caracteriza-se, assim, pela convergência de diferentes fatores observados no processo de migração e no conjunto mais amplo das relações sociais e econômicas nos locais aos quais residem. Para citar alguns fatores:

País de origem (incluindo uma variedade de possíveis traços de subconjuntos, como etnia, língua(s), a tradição religiosa, as identidades regionais e locais, valores e práticas culturais), *canal de migração* (muitas vezes relacionados a fluxos de gênero e redes sociais específicos), *estatuto jurídico* (que determina a titularidade de direitos), *o capital humano dos migrantes* (particularmente a formação educacional), *o acesso ao emprego* (que pode ou não estar em mãos dos imigrantes), *localidade* (especialmente relacionado às condições materiais, mas também à natureza e a extensão de outro imigrante e à presença de minorias étnicas), *transnacionalismo* (enfatizando como as vidas dos migrantes são vividas com referência significativa para lugares e povos em outros lugares) e *as respostas geralmente verificadas por autoridades locais, prestadores de serviços e moradores locais* (que tendem a funcionar por meio de suposições baseadas em experiências anteriores com os migrantes e as minorias étnicas) (VERTOVEC, 2007, p. 1049)¹³.

Vale ressaltar que o autor remete ao *país de origem*, fenômenos como a etnia, a(s) língua(s), a tradição religiosa, as identidades regionais e locais, valores e práticas culturais, como apenas um dos fatores que caracterizam a superdiversidade. Mas considera também outros fatores que não se relacionam somente com questões culturais, como é o caso do fator econômico de *acesso ao emprego*.

O aumento dessa diversidade deve-se, segundo Blommaert (2012), ao efeito de duas forças diferentes, porém conectadas: as novas e mais complexas formas de migração e as novas formas de comunicação e circulação do conhecimento, como a internet. A interação destas duas forças afetou profundamente as formas com que as pessoas organizam suas vidas, gerando uma situação, em que duas perguntas tornaram-se difíceis de ser respondidas: quem é o Outro e quem somos Nós? Dessa forma, segundo o autor, a noção de superdiversidade tem

¹³ Citação no original: “*To recap, these factors include: country of origin (comprising a variety of possible subset traits such as ethnicity, language[s], religious tradition, regional and local identities, cultural values and practices), migration channel (often related to highly gendered flows and specific social networks), legal status (determining entitlement to rights), migrants’ human capital (particularly educational background), access to employment (which may or may not be in immigrants’ hands), locality (related especially to material conditions, but also the nature and extent of other immigrant and ethnic minority presence), transnationalism (emphasizing how migrants’ lives are lived with significant reference to places and peoples elsewhere) and the usually chequered responses by local authorities, services providers and local residents (which often tend to function by way of assumptions based on previous experiences with migrants and ethnic minorities)*” (VERTOVEC, 2007, p. 1049). Grifo do autor.

sido impulsionada por três palavras que passaram a organizar nossa vida: mobilidade, complexidade e imprevisibilidade.

Como estas palavras nos ajudam a compreender localmente o significado de superdiversidade?

A mobilidade dos sujeitos (nacional, internacional, transfronteiriça) tem contribuído para configurar a fronteira de Foz do Iguaçu a partir de diferentes discursos com relação à diversidade local. A dinâmica fronteiriça deve-se, em grande parte, às relações de trabalho e comércio. Além disso, muitos brasileiros moram no Paraguai há muitos anos, no caso dos “brasiguaios”¹⁴. A circulação também se deve ao turismo internacional para visitação dos pontos turísticos, grande parte dos visitantes é oriunda também da Argentina, assim como é comum os brasileiros cruzarem a fronteira de *Puerto Iguazu*, para abastecer os automóveis, comprar alimentos, visitar os pontos turísticos, etc.

Estima-se, de acordo com o site oficial da Prefeitura Municipal, que a cidade abriga, atualmente, cerca de 80 das 192 nacionalidades existentes no mundo, o que faz da cidade uma das mais “cosmopolitas” do Brasil, sendo os grupos mais representativos oriundos do Líbano, China, Paraguai e Argentina¹⁵. A grande quantidade de etnias gera controvérsias, já que não se tem conhecimento de um levantamento específico sobre a diversidade da cidade. Na maior parte das vezes, parece tratar-se apenas de um discurso criado para somar-se a um projeto de cidade voltada ao turismo e ao comércio.

Ainda assim, acredito que os diferentes fluxos (i)migratórios justificam a superdiversidade da região. Entre os diferentes grupos de imigrantes da cidade, os mais expressivos no tecido urbano de Foz do Iguaçu são os de origem árabe. A primeira geração de imigrantes árabes chegou à região nas décadas de 1970 e 1980 e, conforme Machado e Silva (2008), estão quase todos vinculados ao comércio, seja em Foz do Iguaçu ou em *Ciudad del Este*, no Paraguai. É possível observar, principalmente na região central, diversos restaurantes de comida árabe/libanesa, açougues *Halal*¹⁶ e mercearias, lojas de “arguile” (ou narguile), pessoas com vestimentas tradicionais árabes, etc.

¹⁴ Segundo Pires-Santos (2014), o termo “*brasiguaios*”, apesar de suscitar estereótipos negativos, é usado para se referir aos brasileiros transfronteiriços (Brasil/Paraguai) que ainda moram no país vizinho e também aos que retornaram ao Brasil (p. 118).

¹⁵ Cf. Site oficial da Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu. Disponível em: < <http://www.pmfi.pr.gov.br>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

¹⁶ A palavra *Halal* em árabe indica que o açougue vende carnes abatidas segundo os costumes da religião muçumana.

Nos últimos anos, a criação da UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-americana) deu início a um novo e diferente movimento (i)migratório. Os dados do Departamento de Informações Institucionais da universidade mostram que em 2014¹⁷, já são 11 nacionalidades latino-americanas distintas entre os acadêmicos. Os fluxos imigratórios têm provocado mudanças no sistema público de transporte e saúde, na habitação e nas relações sociais da comunidade, intensificando nesse espaço um cenário sociolinguisticamente complexo e rico.

A complexidade linguística e cultural fronteiriça, bem como, os fluxos (i)migratórios já vêm sendo estudados há algum tempo na região (PIRES-SANTOS, 1999, 2004, 2014; PIRES SANTOS e CAVALCANTI, 2008; GREGORY, 2002, 2011, 2012; MACHADO E SILVA, 2008, 2013; CARDIN, 2011, 2013, 2015, entre outros). As transformações sociais, políticas e históricas apresentadas sugerem, portanto, que a cidade transfronteiriça carrega marcas de multilinguismo e superdiversidade.

Nesta seção, procurei contextualizar historicamente a diversidade linguístico-cultural da cidade de Foz do Iguaçu/PR, também abordei temas como superdiversidade e questões sobre a complexidade que configura as regiões de fronteira. A próxima seção apresentará, mais amplamente, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Nas subseções seguintes, procuro mostrar como o Colégio Estadual Ipê Roxo reordenou a formação continuada e apresento quem são os professores participantes, ou seja, os interlocutores da pesquisa.

1.5. O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM, assim como outros programas que visam à formação continuada dos professores e demais profissionais da educação, são ações que correspondem à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. De acordo com Moraes (2013), “toda política voltada à formação de professores/as (...) está perfilada ao ideário do Programa de Desenvolvimento

¹⁷ Disponível em: <<https://www.unila.edu.br/noticias/nosotros-latino-americanos-presente>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

da Educação (PDE), lançado pelo MEC no ano de 2007” (*op. cit.*, p. 42); ou seja, com o foco voltado principalmente à qualidade do ensino da Educação Básica, no país.

O PNEM, especificamente, é um programa de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio, etapa final da Educação Básica da rede pública de ensino, nas áreas rurais e urbanas. Trata-se de programa formulado pela União em articulação com os governos estaduais, ou seja, a adesão à formação continuada é feita pela pactuação entre as Secretarias Estaduais de Educação e as Instituições de Educação Superior – IES com o Ministério da Educação.

Tanto o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM, quanto o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, de acordo com as informações do site oficial¹⁸, são estratégias da política educacional do Governo Federal voltadas para o Ensino Médio. O ProEMI objetiva induzir as escolas à elaboração do redesenho dos currículos do Ensino Médio com foco na formação humana integral, isto é, relacionando as dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Enquanto que o objetivo geral do PNEM, segundo o seu Documento Orientador (2014), propõe:

Formar em nível de aperfeiçoamento **todos** os professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio com vistas à **valorização da formação do professor e dos profissionais da Educação** a partir do diálogo entre conhecimentos teóricos e experiências docentes e de gestão pedagógica (BRASIL, 2014, p. 4-5. Grifo nosso).

O objetivo geral do PNEM pretende formar todos os professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio. A palavra *todos* nos parece contraditória no objetivo com relação à própria descrição do curso, ou seja, como formar todos se trata de uma formação continuada por adesão/pactuação?

O PNEM foi instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, em consonância com a LDBEN nº 9.394/1996 e com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM. Sobre as ações do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, o Art. 3º da Portaria apresenta os seguintes objetivos específicos:

¹⁸ Cf. Site Oficial do PNEM. Disponível em: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>>. Acesso em 29 set. 2014.

I - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio;

II - promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; e

III - discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2013, p. 1).

O lançamento do PNEM em rede nacional foi realizado em 2013, pelo então Ministro de Estado da Educação Aloizio Mercadante¹⁹, apresentando os objetivos e as justificativas para a criação desta política educacional específica para o Ensino Médio. Mercadante (2013) justifica que devido ao grande aumento de matrículas na etapa final da Educação Básica ficou difícil manter a qualidade no ensino.

Para o Documento Orientador (2013) o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio representa a articulação de ações entre a União e os governos estaduais na formulação e implementação de políticas com a finalidade de elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio, pautado na perspectiva de inclusão de todos que a ele têm direito. O documento também parte da justificativa de que o Ensino Médio teve a partir dos anos 1990 um aumento expressivo de matrículas, que foi possibilitado principalmente pelas políticas que levaram à universalização do Ensino Fundamental. Como se observa na Tabela 3:

Ensino Médio		
Evolução das matrículas, 1991-2013		
	1991	2013
Federal	103.092	138.194
Estadual	2.472.964	7.046.953
Municipal	177.268	62.629
Privada	1.019.374	1.065.039
Total	3.772.698	8.312.815

Tabela 3 - Evolução das matrículas do Ensino Médio (Fonte: MEC/INEP/DEED, 2013)

¹⁹ Cf. Discurso de Lançamento do PNEM proferido pelo Ministro da Educação Aloizio Mercadante. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=CBJA0sznNHM>>. Acesso em: 22 set. 2014.

O Ministro da Educação observa (conforme a tabela acima) que o aumento das matrículas no Ensino Médio foi de mais de 120% em 21 anos. Do mesmo modo, segundo Mercadante (2013), o aumento expressivo das matrículas no Ensino Médio contribuiu para a estagnação das notas do Ensino Médio, conforme apresentado pelo IDEB na Tabela 3:

Ensino Médio										
	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	5.2
Dependência Administrativa										
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.1	3.2	3.3	3.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.6	5.7	5.8	6.0	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.1	3.2	3.4	3.6	4.9

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Tabela 4 - Notas do Ensino Médio no IDEB (Fonte: IDEB, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e Projeções para o BRASIL)

Apesar do aumento de matrículas no Ensino Médio, os dados de reprovação somados aos de evasão, atualmente, correspondem ao total de 25,17% (BRASIL, 2013, p. 8). Os dados elencados, segundo o Documento Orientador do PNEM (2013), permite inferir que não houve mudanças significativas quanto à expansão do acesso, da permanência e efetiva aprendizagem dos estudantes, que são predominantemente urbanos.

Neste sentido, conforme Mercadante (2013), a formação continuada do PNEM foi pensada a partir do modelo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com o objetivo de promover a valorização do professor da rede pública estadual do Ensino Médio, visando, principalmente, superar as metas do IDEB e melhorar os índices de avaliação do PISA²⁰.

A formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio a que se refere a Portaria nº 1.140, compreende também a formação de orientadores de

²⁰ PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

estudo e a formação de formadores regionais e deve acontecer em cursos de aperfeiçoamento ou extensão nas IES públicas participantes do Pacto. A referida portaria também dispõe sobre as atribuições que cabem aos três setores envolvidos na formulação e implementação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio; organizei estas atribuições no seguinte quadro sinóptico:

MEC	IES	ESTADOS E DISTRITO FEDERAL
<p>I - promover, em parceria com as IES, a formação dos formadores regionais, dos orientadores de estudo, dos professores e dos coordenadores pedagógicos de ensino médio nas redes de ensino que aderirem ao Pacto;</p> <p>II - conceder, por meio do FNDE, bolsas de estudo para incentivar a participação dos formadores regionais, dos orientadores de estudo, dos professores e dos coordenadores pedagógicos de ensino médio nas atividades de formação nas redes de ensino que aderirem ao Pacto;</p> <p>III - conceder, por meio do FNDE, bolsas de estudo e pesquisa para formadores, supervisores, coordenadores adjuntos e coordenadores gerais das IES e secretarias estaduais e distrital participantes do Pacto; e</p> <p>IV - fornecer digitalmente os materiais de formação às redes de ensino que aderirem ao Pacto.</p>	<p>I - realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação;</p> <p>II - selecionar os formadores que ministrarão o curso de formação aos formadores regionais;</p> <p>III - assegurar espaço físico e material de apoio adequado para os encontros presenciais da formação;</p> <p>IV - certificar os formadores regionais, os orientadores de estudos, os professores e os coordenadores pedagógicos de ensino médio que tenham concluído o curso de formação; e</p> <p>V - apresentar relatórios parciais e finais sobre a execução da formação, no modelo e dentro dos prazos estipulados pelo MEC.</p>	<p>I - aderir ao PACTO;</p> <p>II - promover a participação das escolas públicas, urbanas e rurais, de sua rede de ensino;</p> <p>III - instituir e viabilizar o funcionamento do Comitê Estadual no âmbito do Estado ou Distrito Federal;</p> <p>IV - gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede;</p> <p>V - selecionar supervisor(es) para se dedicar(em) às ações do Pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais.</p>

Quadro 1 - Atribuições dos Três Setores – PNEM (Fonte: Adaptado Portaria nº 1.140. BRASIL, 2013)

O Art. 2º da Portaria nº 1.140 diz que cabe ao MEC, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, prestar apoio técnico e financeiro aos Estados e ao Distrito Federal neste âmbito.

§ 1º O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará a concessão de bolsas de estudos e pesquisa para profissionais da educação, na forma estabelecida

no art. 3º, § 7º, da Lei nº 5.537, de 1968, e o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, entre outras medidas.

§ 2º A formação a que se refere o caput ocorrerá em cursos de aperfeiçoamento ou extensão nas IES públicas participantes do Pacto (BRASIL, 2013, p. 1).

Dessa forma, o Conselho Deliberativo do FNDE instituiu a Resolução nº 51, de 11 de dezembro de 2013, a fim de estabelecer os critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da formação continuada do PNEM. A título de organização apresentamos os valores das bolsas juntamente com as atribuições de cada participante do Programa.

ATRIBUIÇÕES DOS PARTICIPANTES	VALORES DAS BOLSAS
I – Coordenador Geral da IES	R\$ 2.000,00
<p>a) articular e monitorar o conjunto das atividades necessárias ao desenvolvimento da Formação;</p> <p>b) encaminhar ao gestor nacional da Formação, na SEB/MEC, por intermédio do SisMédio, cópia de seu Termo de Compromisso do Bolsista e da portaria ou outro ato administrativo que o designou para exercer a função, para que estes sejam registrados nos sistemas informatizados do MEC e do FNDE;</p> <p>c) coordenar ações pedagógicas, administrativas e financeiras, responsabilizando-se pela tomada de decisões de caráter administrativo e logístico, incluindo a gerência dos materiais e a garantia da infraestrutura necessária para o desenvolvimento da formação;</p> <p>d) selecionar o(s) coordenador(es) adjunto(s) da Formação, com resultado a ser homologado pelo dirigente máximo da Instituição;</p> <p>e) coordenar o processo de seleção dos supervisores e formadores da IES no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, homologando os selecionados no SisMédio;</p> <p>Entre outras atribuições.</p>	
II – Coordenador(es) Adjunto(s) da IES	R\$ 1.400,00
<p>a) coordenar a implementação da formação e as ações de suporte tecnológico e logístico;</p> <p>b) organizar, em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados e Distrito Federal, os encontros presenciais, as atividades pedagógicas, o calendário acadêmico e administrativo, dentre outras atividades necessárias à realização da Formação;</p> <p>c) exercer a coordenação acadêmica da formação;</p> <p>d) homologar os cadastros dos orientadores de estudo, bem como dos professores e dos coordenadores pedagógicos de ensino médio nos sistemas disponibilizados pelo MEC;</p> <p>e) indicar ao coordenador geral da IES a manutenção ou o desligamento de bolsistas;</p>	

Entre outras atribuições.	
III – Supervisor(es)	R\$ 1.200,00
<p>a) apoiar o coordenador adjunto da IES na coordenação acadêmica da formação dos formadores regionais e no acompanhamento das atividades didático-pedagógica destes na escola;</p> <p>b) coordenar e acompanhar as atividades pedagógicas de capacitação e supervisão dos orientadores de estudo;</p> <p>c) realizar registro dos coordenadores pedagógicos quando estes não estiverem registrados como docentes de turmas e identificados por CPF no Censo Escolar 2013;</p> <p>d) assegurar-se de que todos os orientadores de estudo selecionados bem como os professores e coordenadores tenham assinado o Termo de Compromisso do Bolsista;</p> <p>e) averiguar mensalmente o preenchimento integral dos dados cadastrais dos orientadores de estudo, dos professores do ensino médio, bem como dos coordenadores pedagógicos do ensino médio, para que possam receber as bolsas a que fizerem jus;</p> <p>Entre outras atribuições.</p>	
IV – Formadores da IES	R\$ 1.100,00
<p>a) planejar e avaliar as atividades da formação dos temas para o (s) qual (is) foi designado;</p> <p>b) ministrar a formação aos formadores regionais;</p> <p>c) validar, junto ao coordenador adjunto, os cadastros dos formadores regionais, dos orientadores de estudo, dos professores do ensino médio e dos coordenadores pedagógicos do ensino médio nos sistemas do MEC e do FNDE;</p> <p>d) monitorar a frequência, a participação e as avaliações dos formadores regionais no SisMédio;</p> <p>e) organizar os seminários ou encontros com os formadores regionais para acompanhamento e avaliação da Formação;</p> <p>Entre outras atribuições.</p>	
V – Formadores regionais nos Estados	R\$ 1.100,00
<p>a) dedicar-se às ações do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e atuar na Formação na qualidade de formador dos orientadores de estudo e de gestor das ações;</p> <p>b) cadastrar os orientadores de estudo, e os professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio no SisMédio e no SGB;</p> <p>c) monitorar a realização dos encontros presenciais ministrados pelos orientadores de estudo junto aos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio;</p> <p>d) apoiar as IES na organização do calendário acadêmico, na definição dos polos de formação e na adequação das instalações físicas para a realização dos encontros presenciais;</p> <p>e) assegurar, junto à respectiva Secretaria de Educação, as condições de deslocamento e hospedagem para participação nos encontros presenciais dos orientadores de estudo, dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio, sempre que necessário;</p> <p>f) organizar e coordenar os encontros de formação dos orientadores de estudo em seu âmbito de atuação (estadual ou distrital);</p>	

<p>g) planejar e avaliar, junto aos orientadores de estudo, os encontros de formação dos professores e coordenadores pedagógicos;</p> <p>Entre outras atribuições.</p>	
<p>VI – Orientadores de Estudo</p>	R\$ 765,00
<p>a) participar dos encontros presenciais junto aos formadores regionais, alcançando no mínimo 75% de presença;</p> <p>b) assegurar que todos os professores sob sua responsabilidade assinem o Termo de Compromisso, encaminhando-os ao coordenador-geral da Formação na IES;</p> <p>c) ministrar a formação aos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio na escola pela qual foi selecionado;</p> <p>d) planejar e avaliar os encontros de formação junto aos professores coordenadores pedagógicos do ensino médio;</p> <p>e) acompanhar a prática pedagógica dos professores, bem como dos coordenadores pedagógicos do ensino médio;</p> <p>f) avaliar os professores e os coordenadores pedagógicos do ensino médio quanto à frequência, à participação e ao acompanhamento dos estudantes, registrando as informações no SisMédio;</p> <p>g) efetuar e manter atualizados os dados cadastrais dos professores e dos coordenadores pedagógicos do ensino médio;</p> <p>h) analisar os relatórios das turmas de professores e de coordenadores pedagógicos do ensino médio e orientar os encaminhamentos;</p> <p>i) manter registro de atividades dos professores em suas turmas;</p> <p>j) avaliar, no SisMédio, a atuação dos formadores regionais, bem como do suporte dado pelas IES; e</p> <p>k) apresentar ao formador regional relatórios das atividades referentes à formação dos professores e dos coordenadores pedagógicos do ensino médio;</p>	
<p>VII – Professores e Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio</p>	R\$ 200,00
<p>a) dedicar-se às atividades de formação;</p> <p>b) analisar os textos propostos nos encontros da Formação, registrando as questões a serem discutidas nos encontros posteriores;</p> <p>c) participar dos encontros presenciais com os orientadores de estudo, alcançando no mínimo 75% de presença;</p> <p>d) realizar em sala de aula as atividades planejadas nos encontros da Formação, registrando as dificuldades para debate nos encontros posteriores;</p> <p>e) colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e à formação;</p> <p>f) acompanhar o progresso da aprendizagem das suas turmas de ensino médio, registrando-o no SisMédio ou outras formas de registro pactuadas com o respectivo orientador de estudo;</p> <p>g) avaliar o trabalho de formação desenvolvido pelo orientador de estudo; e</p>	

h) participar do seminário final do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e apresentar relato de sua experiência.	
--	--

Quadro 2 - Valores e Atribuições dos Bolsistas – PNEM (Fonte: Adaptado do Documento Orientador do PNEM de 2013 e 2014)

Algumas das atribuições dos participantes bolsistas do PNEM serão retomadas na próxima subseção, quando trato da reordenação do Pacto localmente. Antes, porém, é preciso mostrar como a proposta do curso de formação foi pensada e organizada a nível nacional. Para tanto, me pautei no Documento Orientador do PNEM de 2013 e 2014 para apresentá-la.

A concepção de Educação Básica para o Ensino Médio, aparentemente se pauta nos princípios da interdisciplinaridade, pois segundo o Documento Orientador do PNEM (2013), esta última etapa de ensino deve ser “integral e integrada”, no sentido de que a formação dos sujeitos deve partir de uma concepção de ciência em que a particularidade e a singularidade se articulam dentro de uma totalidade, de modo a superar a fragmentação e a antinomia entre a formação geral e específica, humanista e técnica, política e técnica. Desse modo, o documento expressa que a educação integral a qual se refere compreende o desenvolvimento de todas as dimensões (omnilateral) do ser humano e as dimensões estruturantes do Ensino Médio como: a ciência, o trabalho, a tecnologia e a cultura. Este tipo de educação “implica na garantia das condições de acesso e permanência a um ensino de qualidade realizado como direito dos estudantes à aprendizagem e ao desenvolvimento” (BRASIL, 2013, p. 4).

Quanto ao conteúdo da formação continuada, Documento Orientador do PNEM (2013) diz expressar as discussões realizadas, nos últimos anos, no Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio, no Ministério da Educação, Secretarias de Estado da Educação, Universidades, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (CONSED), Conselho Nacional de Educação e Movimentos Sociais.

O Documento Orientador do PNEM de 2014 apresenta os dados gerais e a organização detalhada da formação continuada. Este documento ao descrever o curso, diz privilegiar a articulação entre teoria e a prática no processo de formação docente; além disso, propõe “considerar a escola como lócus de formação continuada e (re)construção coletiva do projeto político-pedagógico em suas articulações com as concepções de juventude e direito à qualidade social da educação” (BRASIL, 2014, p. 5). A metodologia expressa pelo documento descreve que as atividades que compõem a formação continuada devem ser realizadas de forma individual e coletiva e relacionando teoria e prática.

As temáticas serão trabalhadas, de forma individual, por meio de leituras e exercícios práticos dirigidos com duração de 3 horas e, de forma coletiva, em encontros semanais também com duração de 3 horas, **utilizando-se a hora-atividade**. As atividades coletivas terão como base o estudo dos Cadernos de Formação que serão disponibilizados aos participantes em *tablets*, já distribuídos aos professores do Ensino Médio (BRASIL, 2014, p. 5). Grifo meu.

O Documento Orientador (2014) estipula que o professor organize 50 horas de estudos individuais para as leituras e exercícios, a aplicação no contexto de sua sala de aula pelo menos uma das atividades propostas no material de estudo, ademais de registrar as reflexões realizadas durante as discussões coletivas na escola.

As atividades para o estudo coletivo dos Cadernos devem ser realizadas na escola, contemplando um total de 200 horas, divididas em duas etapas, sendo: 100 horas na primeira, destinadas ao estudo dos seis Cadernos da formação; e 100 horas na segunda etapa, destinadas ao estudo dos cinco Cadernos, o que inclui a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio e as quatro Áreas de Conhecimento definidas nas DCNEM, e distribuídas conforme a Quadro 3 que apresentamos abaixo:

Nome	Carga horária	Objetivos gerais	Descrição
1ª Etapa - Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral	100h	Compreender as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e refletir coletivamente sobre a prática docente no Ensino Médio.	A 1ª etapa compreenderá os seguintes campos temáticos: <ul style="list-style-type: none"> - Sujeitos do Ensino Médio e formação humana integral; - Ensino Médio e formação humana integral; O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; - Organização e gestão do trabalho pedagógico; - Avaliação no Ensino Médio; e Áreas de conhecimento e integração curricular.
2ª Etapa - Áreas de Conhecimento do Ensino Médio.	100h	Refletir sobre as áreas de conhecimento e as relações entre elas e seus componentes curriculares	A 2ª etapa compreenderá o estudo das áreas de conhecimento, considerando a diversidade na garantia da educação para todos, e suas articulações com os princípios e desenho curricular das DCNEM e dos Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento: <ul style="list-style-type: none"> - Organização do trabalho pedagógico no Ensino

		contextualizadas no Projeto Político Pedagógico da Escola.	Médio; - Ciências Humanas (Sociologia, Filosofia, História e Geografia); - Ciências da Natureza (Química, Física, Biologia); - Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna); e - Matemática.
--	--	--	--

Quadro 3 - Organização das Etapas do PNEM (Fonte: Documento Orientador. BRASIL, 2014, p. 6)

Segundo o Documento Orientador (2014) a Universidade Federal do Paraná – UFPR é a responsável pela produção dos Cadernos de Formação destinados às duas etapas do PNEM e também pelo processo de formação institucional constituída pelos Seminários Nacionais. Ainda assim, o Estado do Paraná foi o último a aderir à pactuação do referido Programa de formação continuada, por isso iniciou suas atividades em um período posterior às demais regiões do Brasil.

De acordo com o Ofício Circular nº 005 da Secretaria de Estado da Educação – SEED (2014), a proposta PNEM seria desenvolvida, então, entre o primeiro e o segundo Semestre de 2014 e o primeiro Semestre de 2015. A primeira Etapa da formação, assim como apresentado no quadro acima, visava contemplar os temas: Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral; deveria acrescentar, também, temas relacionados às especificidades do Estado, resultantes das discussões realizadas pela comunidade escolar durante as Semanas Pedagógicas de 2013 e de 2014, encaminhados à SEED.

Conforme o documento da SEED (2014), podem participar da formação continuada do PNEM todas as escolas (1.448) do Paraná que ofertam o Ensino Médio, envolvendo aproximadamente 35.000 professores docentes, tanto efetivos quanto PSS (em regime temporário de trabalho). Entre os procedimentos para o cadastro e a participação no PNEM, no Paraná, os professores devem estar registrados no Censo Escolar de 2013 e atuando em sala de aula do Ensino Médio, no exercício de 2014²¹.

²¹ Este foi um dos motivos pelos quais não pude acompanhar a formação na Etapa 1 do PNEM, pois não estava com aulas no Ensino Médio. O segundo motivo foi a dificuldade de entrar na escola para realizar a pesquisa, pois já no primeiro contato com o colégio, me apresentaram uma série de justificativas que negava a minha participação na formação. Desse modo, foi por meio do diálogo e transparência entre a pesquisadora, a orientadora e o colégio que possibilitou a minha participação na Etapa 2 (Áreas de Conhecimento do Ensino Médio) do PNEM.

De forma concreta, no Paraná, todas as atividades individuais e coletivas realizadas na formação continuada do PNEM deveriam ser postadas na Plataforma virtual do Grupo de Estudo em Rede – GER²². Neste ambiente virtual, cada participante da formação era cadastrado no Grupo do Orientador de Estudos da sua escola, como se observa na seguinte Figura 1:

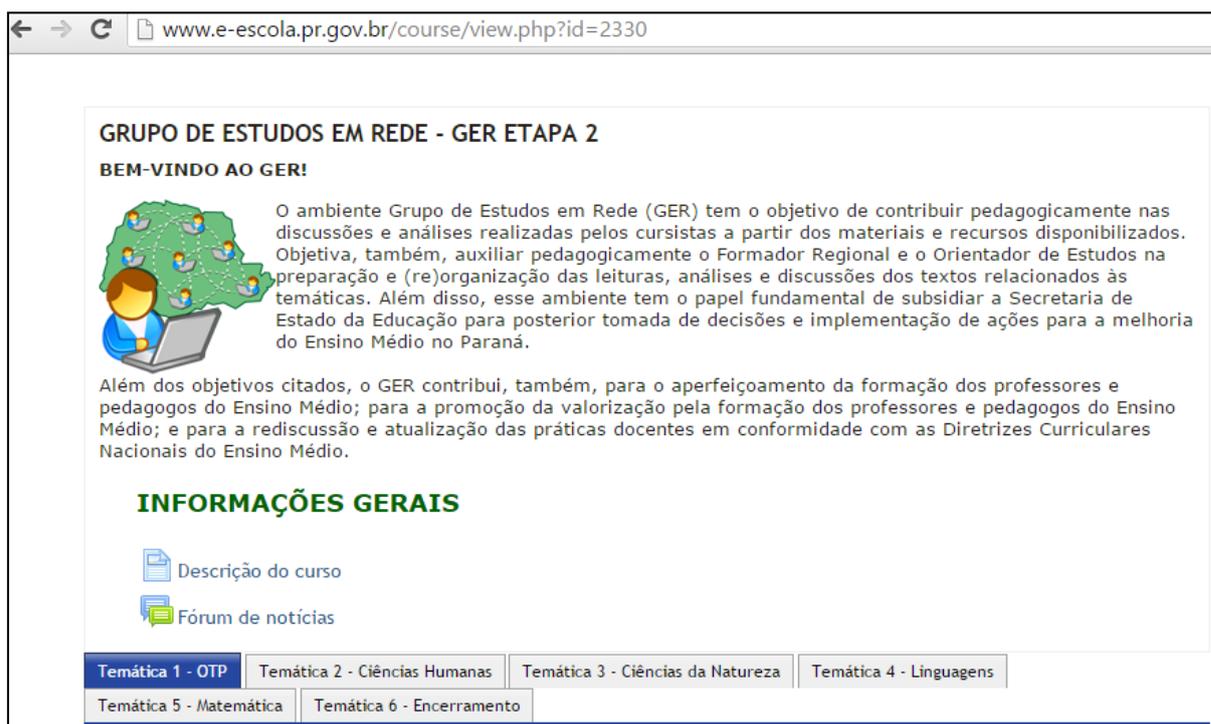


Figura 1 - Plataforma GER (Fonte: Disponível em: <http://www.e-escola.pr.gov.br/course/view.php?id=2330>. Acesso em: 04 dez. 2015).

Na Plataforma GER, o professor cursista tem acesso a todos os materiais de estudo da formação continuada. Na imagem acima, podemos observar os cinco Cadernos temáticos da Etapa 2: 1) Organização do Trabalho Pedagógico; 2) Ciências Humanas; 3) Ciências da Natureza; 4) Linguagens; e 5) Matemática. Para cada temática desenvolvida há a postagem de um vídeo correspondente. A avaliação individual e coletiva é feita pela realização de algumas

²² O GER é uma ação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná que integra o **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino** e se caracteriza pela interação virtual entre os professores da Rede Pública de Ensino que atuam no ensino médio. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1316>>. Acesso em: 04 dez. 2015.

atividades no ambiente virtual: “Reflexão e Ação”; *Wiki*; participação no Fórum; e Diário do cursista.

Todos os Cadernos de Formação da segunda etapa justificam, em sua apresentação introdutória, a consonância das temáticas de cada caderno - Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio e Áreas de Conhecimento do Ensino Médio – com as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM. Além disso, explicita que formação continuada propiciada pelo PNEM auxiliará no debate sobre a Base Nacional Comum do Currículo, “na perspectiva da garantia do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento humano dos estudantes da Educação Básica, conforme meta estabelecida no Plano Nacional de Educação” (Caderno I *Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio*, BRASIL, 2014, p. 4).

A apresentação dos Cadernos de Formação, a meu ver, se pauta nas DCNEM para determinar que a formação continuada do PNEM seja realizada na perspectiva da *interdisciplinaridade*, pois o termo “integração curricular” é recorrente em todos os Cadernos, com a exigência de que “os professores ampliem suas compreensões sobre a totalidade dos componentes curriculares, na forma de disciplinas e outras possibilidades de organização do conhecimento escolar” (BRASIL, 2014, p. 4), e estabelece quatro dimensões fundamentais:

a) compreensão sobre os sujeitos do Ensino Médio considerando suas experiências e suas necessidades; b) escolha de conhecimentos relevantes de modo a produzir conteúdos contextualizados nas diversas situações onde a educação no Ensino Médio é produzida; c) planejamento que propicie a explicitação das práticas de docência e que amplie a diversificação das intervenções no sentido da integração nas áreas e entre áreas; d) avaliação que permita ao estudante compreender suas aprendizagens e ao docente identificá-las para novos planejamentos (Caderno I *Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio*, BRASIL, 2014, p. 4).

Para materializar a perspectiva interdisciplinar, nesta segunda etapa, a apresentação dos materiais de estudo do PNEM destaca como ponto fundamental, que a leitura e a reflexão dos Cadernos de Formação de todas as áreas sejam realizadas por todos os professores cursistas, com o objetivo de aprofundar as discussões sobre a articulação entre os conhecimentos das diferentes disciplinas e áreas, a partir da realidade escolar.

Na subseção que segue, apresento o *locus* principal desta pesquisa de cunho etnográfico, o Colégio Estadual Ipê Roxo; também explico como a formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi reordenada localmente.

1.5.1. O Colégio Estadual Ipê Roxo e a reordenação do PNEM

O Colégio Estadual Ipê Roxo - Ensino Fundamental e Médio, *locus* desta pesquisa de cunho etnográfico, foi onde realizei a observação participante da formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. O Colégio Estadual Ipê Roxo, cujo nome foi uma homenagem à árvore símbolo da cidade, está situado no Bairro Cidade Nova, região periférica de Foz do Iguaçu, na fronteira com o Paraguai e a Argentina.

Conforme a apresentação de seu Projeto Político Pedagógico – PPP (2014), o colégio foi criado com o objetivo de atender à população do bairro Cidade Nova I e II e adjacências do Município de Foz do Iguaçu, no Estado do Paraná. O bairro Cidade Nova foi criado por meio de um projeto de desfavelamento do centro da cidade, que reconduziu as famílias de baixa renda, na sua grande maioria, sobrevivendo da catação de papel ou trabalhando como vendedores ambulantes, domésticas e “laranjas”²³, que viviam nas favelas da Marinha, Monjolo, OAB e Monsenhor Guilherme.

Segundo o PPP (2014) da escola, a população do bairro possui renda econômica baixíssima e muitos vivem apenas com o Bolsa Família. A maioria dos pais dos alunos possui apenas o ensino fundamental ou ensino fundamental incompleto. Conforme o documento escolar, na maior parte do tempo, os alunos ficam sozinhos em casa, sem um responsável para acompanhar as tarefas escolares e, por isso, acabam se envolvendo em más companhias e até mesmo em atividades ilícitas, prejudicando assim seu desenvolvimento e a sua formação.

Outro problema apontado pelo PPP do colégio é a rotatividade dos professores, funcionários de serviços gerais e administrativos PSS (em contrato temporário), devido a sua localidade, sobrecarregando, causando insegurança e dificultando o trabalho contínuo das atividades e projetos desenvolvidos.

Quanto à estrutura física, o Colégio Estadual Ipê Roxo possui doze salas de aula, 8 banheiros femininos e 8 masculinos para alunos no pátio sendo que 2 deles são acessíveis para cadeirantes, um masculino e um feminino. Todas as salas de aulas são climatizadas e equipadas com TvPendrive. O Colégio conta ainda com sala dos professores, sala de Hora Atividade equipada com quatro computadores para uso exclusivo dos professores e uma sala de Recursos Multifuncional; também um laboratório de informática com 38 computadores,

²³ Os “laranjas” são os trabalhadores contratados informalmente para transportar determinada quantia de mercadoria em troca de um valor previamente determinado, que é conhecido como “cota”. Esse serviço possui a função de auxiliar os sacoleiros na travessia dos produtos adquiridos pela Ponte da Amizade e pelos Postos de Fiscalização da Polícia e da Receita Federal (CARDIN, 2009, p. 1).

um laboratório de ciências, química e física, com equipamentos adequados. Todas as dependências do colégio são climatizadas com ar condicionado. O pátio é amplo e cercado e possui uma quadra poliesportiva coberta. A biblioteca conta com 6044 livros para realização de pesquisas, trabalhos e leituras. O acervo contém enciclopédias, livros didáticos, atlas, 363 dicionários, 98 mapas, revistas, gibis e jornais e uma pequena biblioteca destinada exclusivamente aos professores. A escola também tem 08 aparelhos de DVD para uso dos professores.

Em 2014, o Colégio Ipê Roxo atende à demanda de 1200 alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, implantação simultânea em 2012, Ensino Médio e na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, organizados de acordo com a faixa etária e distribuídos em 31 turmas de Ensino Regular e 17 turmas de EJA, conforme relação de turmas, horários e número de alunos descritos na Tabela 5 a seguir:

Ensino/ Modalidade Manhã 7h 30 às 12h		Tarde 13h 30 às 18h	Noite 19h às 23h	Total de turmas	Total de alunos
Ensino Fund. 6º ao 9ºano	Turmas 10	Turmas 11	-	22	691
Ensino Médio	Turmas 02	-	Turmas 06	08	270
EJA	-	-	Turmas 11	11	182

Tabela 5 - Alunos matriculados – Colégio Estadual Ipê Roxo (Fonte: PPP, Colégio Estadual Ipê Roxo, 2014)

Devido ao médio porte do colégio, há 1 Diretor (a) Geral (40 horas) e 1 Diretor (a) Auxiliar (40 horas). A equipe pedagógica é composta por 5 Pedagogas, o corpo docente é formado por 63 Professores e o corpo técnico pedagógico composto por 16 profissionais da educação.

Foi neste cenário que acompanhei e participei da Etapa 2 da formação continuada do PNEM, desenvolvida durante o ano de 2015. Os motivos pelos quais não participei da Etapa 1 já foram explicitados anteriormente, mas penso ser importante ressaltar que os obstáculos para adentrar à escola se deram apenas nos primeiros contatos, pois, quando esclarecemos de forma transparente o caráter ético da pesquisa, fui muito bem recebida pela equipe pedagógica

e pelos professores do colégio. Eles foram, inclusive, muito atenciosos em explicar-me a organização do PNEM, visto que já tinham realizado a Etapa 1, no ano de 2014.

Nas próximas seções apresento os interlocutores da pesquisa²⁴, os instrumentos de geração de dados e o *corpus* do trabalho que fundamentará a análise do terceiro e último capítulo. Entretanto, adianto alguns dados da pesquisa de campo aqui, com vistas a fornecer uma visão mais desenhada da reordenação do PNEM, no Colégio Estadual Ipê Roxo. Dessa forma, as notas do Diário de Campo do primeiro encontro da formação e alguns excertos do Grupo Focal nos permitem ter uma visão de como foi feita a organização do PNEM no colégio:

NOTAS DA OBSERVAÇÃO DE CAMPO

Hoje, no primeiro encontro do PNEM, a Coordenadora Pedagógica Olga apresentou a professora Carmen como sua substituta na função de Orientadora de Estudos do PNEM, no Colégio Estadual Ipê Roxo, pois estava assumindo o cargo de diretora auxiliar na escola. Em seguida, Olga informou que para a realização do Caderno I da Etapa II, que estava começando, haveria dois encontros coletivos: o primeiro, hoje (dia 18/04/2015) para a discussão do Caderno I e o segundo encontro (25/04/2015) para a produção escrita do mesmo. Ela pontuou a obrigatoriedade de uma **postagem coletiva** por caderno na *Wiki* da Plataforma do GER (Grupo de Estudo em Rede) e da realização do **diário individual** no ambiente virtual (Reflexão e Ação). Olga adverte que os professores, na etapa anterior, achavam desnecessário participar do Fórum, mas que também era obrigatória a participação. A coordenadora pedagógica informou, ainda, que os professores cursitas precisavam preencher uma Ficha de Avaliação no SIMEC, pois enquanto eles, o orientador de estudos e a coordenadora do PNEM no NRE não fizessem a avaliação, ninguém receberia a Bolsa de Estudos. Também avisa que os participantes da Etapa II receberão um certificado de participação na formação de 100 horas, emitido pela UNIOESTE. A nova Orientadora de Estudos, professora Carmen, disse que os fóruns poderiam ser realizados na hora-atividade dos professores. (...) Em seguida, a professora fez um **sorteio** para dividir as leituras e atividades do Caderno I - *Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio* da Etapa 2. Os professores se reuniram com os mesmos grupos da Etapa 1 para organizar as discussões e atividades da Etapa 2. Eu pedi para ser incluída no grupo da professora de português, Clarice, pois já tinha acordado com ela, no ano passado, para acompanhá-la na formação do PNEM e na aplicação das atividades em sua sala de aula (DIÁRIO DE CAMPO, 18/04/2015).

²⁴ Todos os interlocutores da pesquisa receberam nomes fictícios, salvo a pesquisadora.

Excerto 1

Izabel: *Como vocês se organizam para realizar as atividades do PNEM?*

Clarice: *Bem, sempre dividimos a leitura dos cadernos, pois nem todos têm tempo para fazer a leitura na íntegra. Nos unimos em pequenos grupos e respondemos as reflexões de cada caderno, depois juntamos todas as respostas e produzimos um texto só. Postamos no GER- que é um grupo de estudo em rede - como um diário do professor; além disso participamos das plataformas de discussões sobre os assuntos (GRUPO FOCAL, 07/11/2015).*

Excerto 2

Hortência: *Das 'Reflexões e Ações' que teve em todo o trabalho que a gente desenvolveu foi só 'reflexão', porque a AÇÃO mesmo, a gente não conseguiu concluir (GRUPO FOCAL, 07/11/2015).*

Observo, que já no primeiro encontro coletivo da Etapa 2, que a formação continuada estava sendo organizada, localmente, diferente das orientações gerais do PNEM, destaco cinco mudanças. Primeiro, os professores cursistas não receberam os *tablets* para a leitura e estudo individual dos Cadernos de Formação. Entretanto, todo o material de estudo foi disponibilizado na Plataforma GER, ao qual todos os bolsistas tinham acesso através do *login* cadastrado. Segundo, as atividades individuais e coletivas não foram realizadas na *hora-atividade* do professor, a opção se deu por realizar os encontros aos sábados, como se observa no Calendário abaixo:

MÊS	Dias (sábados)	Carga Horária
Abril	18 e 25	9h (sendo no dia 18 com 5h)
Mai	9, 23 e 30	12h
Junho	13 e 20	8h
Julho	11	4h
Agosto	01, 08, 22 e 29	17h (sendo no dia 29 com 5h)
Total	12 sábados	50h de encontros coletivos

Figura 2 - Calendário PNEM antes da greve do Estado (Fonte: PNEM/SEED, 2015)

A soma de 50h para a realização das discussões e estudo coletivo estava prevista na organização nacional do Pacto. No entanto, a escolha por realizar os encontros coletivos aos sábados e não na hora-atividade do professor foi uma decisão da organização do PNEM

estadual, com a justificativa para não prejudicar o “andamento escolar”. Por isso, com a greve dos professores do Estado do Paraná, em 2015, os encontros coletivos foram redefinidos, passando a acontecer conforme o Calendário abaixo:

MÊS	Dias (sábados)	Carga Horária
Abril	18 e 25	9h (sendo no dia 18 com 5h)
Agosto	01, 08, 22 e 29	17h (sendo no dia 29 com 5h)
Setembro	12 e 26	8h
Outubro	03 e 24	8h
Novembro	07 e 21	8h
Total	12 sábados	50h de encontros coletivos

Figura 3 - Calendário PNEM após a greve do Estado (Fonte: PNEM/SEED, 2015)

Dessa forma, a Etapa 2 da formação continuada que acabaria em Agosto de 2015 terminou em Novembro de 2015, no Paraná. Uma terceira mudança que observei na organização local do PNEM, especificamente no Colégio Ipê Roxo, foi o sorteio para a realização das atividades dos Cadernos de Formação por grupos, já estabelecidos na Etapa 1, como explica a professora Clarice: *“sempre dividimos a leitura dos cadernos, pois nem todos têm tempo para fazer a leitura na íntegra. Nos unimos em pequenos grupos e respondemos as reflexões de cada caderno, depois juntamos todas as respostas e produzimos um texto só”*. Assim, cabia à Orientadora de Estudos sortear uma atividade (Reflexão e Ação) para cada grupo responder. Cada grupo de professores realizava uma das atividades dos Cadernos, e sempre no último encontro coletivo de cada Caderno, eles juntavam os textos das atividades em um único texto; este, por sua vez, era postado no GER individual dos cursistas.

Esta forma fragmentada de realizar as atividades dos Cadernos facilitava a participação do bolsista na formação continuada, considerando a carga pesada de trabalho dos professores, mas ao mesmo tempo, dificultava, por exemplo, o conhecimento do todo e das diferentes áreas, pois ao realizar apenas uma atividade de cada Caderno, os grupos não liam todos os capítulos de cada material. Outro ponto que parece importante destacar é que esta reordenação local não possibilitava o debate e as discussões coletivas sobre os Cadernos e sobre a formação continuada, visto que os encontros coletivos eram utilizados apenas para a

produção do texto que seria postado no ambiente virtual do GER, com exceção do Caderno IV *Linguagens*, como detalharei mais adiante.

A quarta mudança remete à exigência do Documento Orientador (2014) que o professor aplicasse no contexto de sua sala de aula pelo menos uma das atividades desenvolvidas a partir das leituras e discussões do material de estudo. O que não aconteceu, de acordo com a fala da professora Hortência no Excerto 2 (*Das ‘Reflexões e Ações’ que teve em todo o trabalho que a gente desenvolveu foi só ‘reflexão’, porque a AÇÃO mesmo, a gente não conseguiu concluir*). Voltaremos a esta questão, posteriormente, na análise dos dados.

A reordenação anterior nos leva à quinta e última mudança realizada no PNEM, no Colégio Ipê Roxo, no que se refere às atribuições do Orientador de Estudos. Entre as principais atribuições do Orientador de Estudos constavam: participar dos encontros presenciais junto aos formadores regionais; para então, ministrar a formação aos professores e coordenadores pedagógicos na escola; planejar e avaliar os encontros de formação junto aos cursistas; acompanhar a prática pedagógica dos professores, bem como dos coordenadores pedagógicos do ensino médio; avaliar os bolsistas quanto à frequência, à participação e ao acompanhamento dos estudantes, registrando as informações no SisMédio; manter registro de atividades dos professores em suas turmas; etc. A longa lista de atribuições do Orientador de Estudos, na prática, resumiu-se em participar das formações regionais por eixos curriculares, sortear as atividades de cada Caderno e acompanhar a frequência por meio de uma lista de presença. A seguir vamos conhecer os atores sociais que participaram da formação continuada do PNEM no Colégio Estadual Ipê Roxo e que foram os interlocutores desta investigação.

1.5.2. Os interlocutores da pesquisa

Como vimos anteriormente, a formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM acontece com a realização de atividades individuais e coletivas. As atividades coletivas são realizadas no Colégio Estadual Ipê Roxo por um grupo de professores com formação em diferentes áreas e por coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio. Os professores podem escolher participar da formação continuada do PNEM na escola em que ministra as suas aulas ou em outra de sua preferência.

Na Etapa 2, realizada em 2015, 14 cursistas iniciaram a formação no colégio, 1 professor desistiu porque não conseguiu aulas no Ensino Médio dentro do prazo de cadastro. No total, participaram da formação 13 cursistas: 1 orientadora de estudos; 9 professores; 1 coordenadora pedagógica e 1 diretora geral, como bolsista e 1 professora voluntária. Como eu não participei da Etapa 1, fui classificada como cursista voluntária, portanto, eu não tinha acesso à Plataforma GER, mas receberei certificado de 100 horas por participar e realizar as atividades da formação. Usei pseudônimos para preservar a identidade de todos os interlocutores da pesquisa.

No quadro 4, apresento os participantes que realizaram a formação continuada no Colégio Estadual Ipê Roxo, conforme a função no PNEM, pseudônimo, disciplina que ministra e a carga horária de trabalho:

Função	Pseudônimo	Disciplina Específica	Carga Horária Semanal
Orientador de Estudos	CARMEN	História	26
Coordenador Pedagógico	OLGA	Pedagogia/Diretora Auxiliar	20
Professores	CLARICE	Língua Portuguesa	20
	TALES	Matemática	18
	JOANA	História	32
	HORTÊNCIA	Educação Física	16
	DULCE	Matemática	28
	ANITA	Artes	Outra escola
	MARIA	Biologia	Outra escola/NRE
	PAOLA	Matemática	4
	PRISCILA	Técnica Pedagógica/ Diretora Geral	20
	IZABEL	Língua Espanhola	Outra escola/Pesquisadora
MILTON	Geografia	21	

Quadro 4 - Perfil dos interlocutores da pesquisa – PNEM (2015)

No primeiro encontro da Etapa 2, a diretora auxiliar Olga me apresentou como pesquisadora e voluntária na formação, momento em que expliquei o objeto da pesquisa e todos concordaram, verbalmente, que eu realizasse anotações da observação participante, no Diário de Campo. Quanto à participação no Grupo Focal, serão apresentados apenas os excertos das falas dos interlocutores que assinaram ao Termo de Livre Consentimento da pesquisa, a saber: Clarice, Tales, Anita, Hortência, Maria, Paola e Olga. Na sequência,

discurso sobre como o *corpus* da pesquisa foi constituído e quais instrumentos foram usados na coleta de dados.

Neste primeiro capítulo, procurei mapear o percurso metodológico que forneceu as bases para a organização da pesquisa. Por isso, situei esta pesquisa no campo da Linguística Aplicada em sua intrínseca relação com a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Em seguida, introduzi os princípios teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa/interpretativa e de cunho etnográfico, bem como os instrumentos de geração de dados que lhes correspondem. Contextualizei a superdiversidade do cenário transfronteiriço a qual a formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio está sendo estudada. Descrevi o objeto desta pesquisa (PNEM) e como ele foi reordenado localmente no Colégio Estadual Ipê Roxo; além disso, apresentei os principais protagonistas desta investigação, os interlocutores que participaram da formação continuada neste contexto.

O objetivo do próximo capítulo é apresentar uma fundamentação teórica sobre o campo da Política Linguística e Educacional que contribua a responder a primeira pergunta de pesquisa.

2. CAPÍTULO II - POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (...). Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”
(Paulo Freire, 1996, p. 29)

1) Como as políticas linguísticas, aliadas às políticas educacionais, foram construídas historicamente no Brasil, entre estas o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio?

Para começar a responder a esta primeira pergunta de pesquisa, o caminho que percorro, neste capítulo, tem como ponto de partida compreender os conceitos e as teorizações sobre campo específico *política linguística* em relação com a política educacional. Por isso, primeiro introduzo as definições que envolvem a política e a política pública; e depois, as noções de concepções de língua(gem) que auxiliarão na análise das políticas linguísticas que envolvem o PNEM, na última seção. Nossa segunda parada, agora em terras brasileiras, faz uma viagem ao passado, no intuito de refletir sobre a dimensão histórica das políticas educacionais e das políticas linguísticas no Brasil.

2.1 Política e políticas: algumas teorizações preliminares

A palavra *política*, denominador comum das expressões *políticas linguísticas* e *políticas educacionais*, tem sua gênese na palavra grega *polis*, cujo significado “se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social” (BOBBIO *et. al.*, 2004, p. 954). O termo *política*, difundido a partir da obra homônima de Aristóteles foi, por muitos séculos, utilizado como reflexão sobre a atividade humana e para designar principalmente as coisas do Estado, sua natureza, funções e divisões.

As várias formas de Governo representavam desde intenções meramente descritivas, como as também normativas. Argumentam Bobbio et al. (2004) que, a partir da época moderna, o termo *polis* passa a ser usado para indicar a atividade ou conjunto de atividades relativas ao Estado, remetendo à esfera relacionada à Política, ações como: ordenar ou proibir alguma coisa com efeitos vinculadores para todos os membros de um determinado grupo social; legislar por meio de normas válidas; exercício de um domínio exclusivo sobre um determinado território; ações como a conquista, a manutenção, a defesa, a ampliação, a destruição do poder estatal, entre outros.

Neste sentido, percebemos uma relação intrínseca entre política e Estado. Dessa relação depreende-se que o Estado e a sociedade civil podem intervir no planejamento e funcionamento de *políticas públicas*. A partir destas considerações, Croce (2010) ressalta que cabe ao lado governamental, a implementação de programas voltados ao bem comum através de decisões políticas adequadas aos fins e meios disponíveis e, à sociedade civil, “cabe apoiar, acompanhar, fiscalizar e sugerir programas de âmbito nacional e local que propiciem a construção de um meio social menos excludente e mais justo” (Idem, 2010, p. 41).

Não existe, de acordo com Souza (2006), uma única definição para *política pública*, pois se trata de um campo multidisciplinar, que busca sintetizar teorias construídas no campo da Sociologia, da Ciência Política e da Economia. Podemos acrescentar também a área da Educação e da Linguagem, como veremos posteriormente. Em síntese, a autora define política pública como o campo do conhecimento

que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (...) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (...). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 26).

Assim, uma política pública implica em ações e decisões políticas, que como pontuado por Croce (2010), reúne esforços entre governo e sociedade civil com a finalidade de promover sua efetivação no meio social. As políticas públicas emanadas do Estado anunciam uma correlação de forças, conforme Shiroma et. al. (2011), e, desse confronto, se abrem às possibilidades para implementar políticas públicas de caráter social como: saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, habitação, entre outras.

A partir destes esclarecimentos, entendo que uma política pública decorrida do Estado pode compreender tanto a *política educacional* quanto a *política linguística*. A definição sucinta de política educacional proposta por Saviani (2008, p. 7) diz respeito “às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”. Do mesmo modo, a política linguística, em uma primeira definição de Haugen em 1966 (*apud* OLIVEIRA, 2004) referia-se a um conjunto de decisões, sobretudo do Estado, acerca do lugar e da forma das línguas na sociedade.

As diferentes acepções acima nos mostram que qualquer tentativa em definir o que é *política* acompanha um gesto decisório. Nesta perspectiva, concordo com Rajagopalan (2013, p. 34) que todo sinal de cunho político envolve uma questão de escolha. Conforme o linguista, não há decisão política sem atos políticos que a sucedem:

Tanto no nível das decisões tomadas nas mais altas instâncias do poder, com ou sem a consulta ao público a quem se destinam tais decisões ou até mesmo seu consentimento, quanto no nível das práticas linguísticas locais que ocorrem entre os cidadãos comuns, a questão da escolha salta aos olhos quando se discute a operacionalidade da política linguística (RAJAGOPALAN, 2013, p. 35).

No entanto, as ações políticas decorrem das decisões assumidas por *agentes* em sua consciência, que nem sempre é determinado só pelo Estado, já que as decisões políticas também podem ser tomadas por sujeitos “de carne e osso” segundo as palavras de Rajagopalan. Como nos lembram Shiroma *et. al.* (2011), as políticas públicas expressam, em grande parte, “a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo” (Idem, 2011, p. 8), mas elas não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, elas são estrategicamente mediadas por lutas e conflitos sociais. Neste sentido, concordo com as autoras quanto à afirmação de que, para compreender os sentidos de uma política pública, é necessário transcender sua esfera específica e entender os significados e contradições do projeto social do Estado no momento histórico de sua concepção. Por isso, o que pretendo neste capítulo dois, é discorrer sobre algumas políticas sociais – linguísticas e educacionais – considerando não apenas a forma como foram gestadas, mas também os complexos processos sociais que as envolvem.

A próxima seção conceitual versará sobre as concepções de linguagem, a fim de fornecer indícios para uma compreensão contextualizada de como se pensa(va) a língua nas políticas linguísticas/educacionais em diferentes momentos históricos.

2.2 Concepções de língua(gem): tendências subjacentes à Política Linguística e Educacional

Nas próximas seções, passaremos a examinar como as políticas educacionais e as políticas linguísticas foram historicamente constituídas no Brasil e como as concepções de língua(gem) estão subjacentes a elas e também à formação continuada do PNEM por meio do Caderno IV *Linguagens*. Isto porque concordo com Doretto e Beloti (2011, p. 90) quanto à argumentação de que “as concepções teóricas e metodológicas de cada documento norteador estão diretamente relacionadas às tendências pedagógicas e correntes linguísticas, às quais embasam o estudo e o trabalho com a linguagem”. Antes, porém, é necessário esclarecer o que entendo por concepções de língua(gem).

Nas palavras de Geraldi (2012), toda metodologia de ensino articula uma opção política que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade, isto é, envolve tanto uma *concepção de linguagem* quanto um posicionamento com relação à educação. O autor destaca três concepções de linguagem: (i) *linguagem como expressão do pensamento*; (ii) *linguagem como instrumento de comunicação* e; (iii) *linguagem como forma de interação*, e as relaciona às seguintes correntes linguísticas: à gramática tradicional; ao estruturalismo e à linguística da enunciação. Na sequência descrevemos as três concepções de linguagem apresentadas por Geraldi (2012, p. 41):

(i) *linguagem como expressão do pensamento* - essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

(ii) *linguagem como instrumento de comunicação* - essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

(iii) *linguagem como forma de interação* - mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Diversos autores têm abordado as concepções de linguagem no ensino de Língua Portuguesa, embora ainda de forma sucinta. Perfeito (2005) cita um desses autores, Castilho (1998), por fazer referência às três concepções de linguagem apresentadas por Geraldi (2012), a partir de três grandes modelos teóricos de interpretação da linguagem humana: “a *língua como atividade mental* (linguagem como expressão do pensamento); a *língua como estrutura* (linguagem como instrumento de comunicação); a *língua como atividade social* (linguagem como meio/forma de interação)” (PERFEITO, 2005, p. 25. Grifo meu).

De acordo com Fuza *et. al.* (2011), as concepções de linguagem, estudadas e difundidas no Brasil por Geraldi, foram renomeadas a partir das concepções defendidas pelo Círculo de Bakhtin como: *subjetivismo idealista*, *objetivismo abstrato* e *concepção dialógica de linguagem*. Esta última concepção, geralmente, aparece nos documentos oficiais sob o termo de *interacionismo*.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento postula que as pessoas que não se expressam bem, logo não pensam. Este princípio, de acordo com Perfeito (2005), é sustentado desde a tradição gramatical grega até ser rompida, no início do séc. XX, com o estruturalismo de Ferdinand de Saussure. Nas palavras de Bakhtin (Volochinov) ([1929] 2006), esta concepção da expressão tem orientação subjetiva individualista, pois “a expressão se constrói no interior; sua exteriorização não é senão a sua tradução” (Idem, p. 114). Desse modo, a enunciação é monológica, visto que não é afetada pelo Outro e nem pelo contexto social onde ocorre a enunciação. Conforme Bakhtin, esta primeira orientação do pensamento filosófico-linguístico é falsa, pois não existe atividade mental sem expressão semiótica. O centro do conteúdo formador e organizador da expressão não se situa no interior da mente, porém no exterior. Assim, ele conclui que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é *a expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação” (op. cit. p. 114. Grifos do autor).

A concepção de linguagem como expressão do pensamento, em geral, se insere nas chamadas *gramáticas normativas* ou *tradicionais*, já que conforme explicita Travaglia (2002), presume-se que as regras de organização lógica do pensamento e, por consequência, da linguagem, constituem as normas gramaticais de escrever e falar “bem”. Esta concepção de linguagem preconiza a regularidade do *certo* e do *errado* na língua. Tal doutrina foi elevada, inclusive, a efeito de imposição política de uma língua sobre outras, como exemplifica Perfeito (2005) quanto ao caso da imposição do Latim nas conquistas do Império Romano.

A segunda concepção renomeada por Geraldi, a linguagem como instrumento de comunicação, pode ser compreendida a partir da segunda orientação racionalista do pensamento filosófico-linguístico, que Bakhtin chamou de objetivismo abstrato, ou seja, a ideia de língua como sistema de signos arbitrários e convencionais, tendo sua maior expressão com o surgimento do estruturalismo linguístico de Saussure.

Apesar de conceituar a dicotomia “diacronia” e “sincronia” em sua obra póstuma (Curso de Linguística Geral), Saussure ([1916] 2004) registra a prioridade do estudo sincrônico da língua pois, para ele, a língua é um sistema cujas partes podem e devem ser consideradas em sua solidariedade sincrônica, na qual o linguista deve estudar principalmente o sistema da língua, observando como se configuram as relações internas entre seus elementos em um determinado momento do tempo. Esse tipo de estudo é possível, de acordo com o linguista, porque os falantes não precisam ter informações acerca da história de sua língua e sua etimologia para usá-la no seu dia a dia. Saussure diz que para os falantes, a realidade da língua é o seu estado sincrônico, pois independente do conhecimento evolutivo e histórico da língua; somos capazes de dominar seus princípios e regras.

Neste sentido, a expressão “a Linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma” (SAUSSURE, 2004, p. 271) nos faz inferir que, para ele, a língua enquanto sistema de signos deve ser reconhecida como um sistema autônomo. Isto significa que a estrutura da língua deve ser descrita apenas a partir de suas relações internas, excluindo qualquer relação extralinguística. Desse modo, as relações língua e sociedade, língua e cultura, entre outras, não são consideradas.

Saussure não desconsidera que a *língua* é um fenômeno social, isto é, que ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo e que ela não existe senão em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade. No entanto, Saussure não estava interessado no lado individual da linguagem, ou seja, na *fala*, e sim nas relações internas da língua entre os *signos linguísticos*. A crítica que faz Bakhtin à teoria linguística de Saussure está justamente na sua separação entre língua/fala e sincronia/diacronia. Marina Yaguello, na introdução do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, argumenta que Bakhtin “valoriza justamente a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual: a fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais” (BAKHTIN (VOLOCHINOV), [1929] 2006, p. 15).

Ainda sobre a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, Travaglia (2002), inclui o *transformacionalismo* a partir teoria mentalista de Chomsky, o qual

compreende a língua como um código virtual, isolado de sua utilização. O gerativismo de Chomsky, conforme escrevem Martellota e Palomanes (2013, p. 177):

considera a linguagem um sistema de conhecimento autônomo, depositado no cérebro dos indivíduos e constituído de uma série de princípios inatos referentes à estrutura gramatical das línguas. Esses princípios, por hipótese, restringem as possibilidades de variação na estrutura das línguas, que se manifestam como dados universais, ou seja, presentes em todas as línguas do mundo.

Esta perspectiva, também formalista, afasta o indivíduo falante do processo de produção daquilo que é social e histórico na língua, ao passo que limita seu estudo ao funcionamento interno da mesma.

Oliveira e Wilson (2013), citam, também, o tratamento da linguagem como fenômeno de *comunicação e expressão*, desenvolvido por Roman Jakobson, a partir do seu consagrado quadro das funções de linguagem que envolvem a situação comunicativa: emissor, receptor, código, mensagem, canal e contexto. Embora Jakobson, membro do Círculo Linguístico de Praga de tendência *funcionalista*, tenha contribuído para uma revisão da hipótese monolítica da linguagem nos estudos enunciativos, os materiais didáticos, a partir da década de 70, acabaram por restringir sua concepção de língua e código aos seis elementos constituintes da comunicação e às seis funções da linguagem (emotiva, conativa, metalinguística, poética, fática e referencial), “tratando-os estruturalmente e desvinculados dos aspectos interacionais, não superando a concepção *formalista* da língua” (OLIVEIRA e WILSON, 2013, p. 237. Grifo meu).

A concepção dialógica de linguagem defendida por Bakhtin, e que Geraldí chamou de linguagem como forma de interação, não vê a língua apenas como exteriorização do pensamento ou veículo para transmitir informações, mas como um lugar de interação humana ou, segundo Travaglia (2002, p. 23), “de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”. Neste viés, os sujeitos usam a língua para realizar ações e agir sobre o Outro, pois ocupam lugares sociais quando falam e ouvem desses lugares segundo as imagens que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais.

Para essa concepção, Fuza *et. al.* (2011), com base em Bakhtin, defendem que a língua não é um sistema estável de formas normativamente idênticas, pois se constitui em um processo ininterrupto, realizado através da interação verbal, social, entre interlocutores. Desse

modo, os interlocutores ou sujeitos são vistos como agentes sociais, já que é por meio de diálogos entre os sujeitos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos.

Nesta concepção dialógica de linguagem, Bakhtin propõe que a língua se desenvolva como instrumento de interação social, na qual se possa refletir criticamente sobre o mundo (FUZA *et. al.*, 2011). Destarte, segundo os autores, a reflexão sobre a língua é feita mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos, em que o discurso se manifesta.

A forma linguística, como mostra Bakhtin (2006), sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso, ou seja, “*a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*” (p. 96. Grifo do autor). Para o filósofo da linguagem, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, “mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.”(*op. cit.*), portanto, somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Mais especificamente sobre a *ideologia*, Faraco (2009) diz que a palavra geralmente é usada nos textos do Círculo de Bakhtin para designar a produção espiritual humana, ou seja, engloba o universo da arte, da ciência, da filosofia, da religião, da política, etc. Esclarece Faraco que a *ideologia* para o Círculo de Bakhtin não tem sentido restrito e negativo, por isso, seria inadequado ler a palavra em seus textos “com sentido de ‘mascaramento do real’, comum em algumas vertentes marxistas” (FARACO, 2009, p. 47).

O adjetivo *ideológico* é comumente usado pelo Círculo bakhtiniano como equivalente a *axiológico*, pois assumem que nenhum enunciado é neutro: “todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma toma de posição neste contexto” (FARACO, 2009, p. 25). Assim, para Bakhtin e o Círculo, qualquer enunciado é sempre ideológico, e em dois sentidos: a) qualquer enunciado se dá na esfera da atividade humana; b) e sempre expressa uma posição axiológica (avaliativa); neste sentido, o próprio argumento em defesa da neutralidade é também uma posição ideológica.

No intuito de fornecer uma visão panorâmica das principais questões subjacentes às três concepções de linguagem acima apresentadas, trago um quadro sinóptico adaptado de Doretto e Beloti (2011), para sintetizar suas principais características:

Conceitos Subjacentes	Concepções de Linguagem		
	Expressão do Pensamento	Instrumento de Comunicação	Processo de Interação
Função da Língua	Exteriorizar um pensamento, ou seja, materializá-lo gráfica ou fonicamente, com o predomínio do <i>eu</i> .	Transmitir (codificar) informações, portanto, há o predomínio do <i>tu</i> .	Realizar ações, agir sobre o outro e, dessa forma, o predomínio está nas interações verbais sociais.
Sujeito	A linguagem é considerada dom, o sujeito pode controlar o êxito e a boa comunicação, logo, é “consciente” e “individual”.	A linguagem é competência, o sujeito, determinado e assujeitado, ao codificar sua mensagem, espera que seu receptor decodifique-a exatamente da maneira que foi intencionalizada.	A linguagem é interação, o sujeito psicossocial, ativo na produção de sentidos, construído na e pela linguagem, passa a ocupar posições sujeito determinadas.
Texto e Sentido	Texto: produto pronto e acabado, dependente da capacidade de criatividade individual, ligado à retórica. Sentido: único.	Texto: modelo a ser seguido. Sentido: único.	Texto: é o próprio lugar da interação, produzindo sentido conforme a situação. Sentido: polissêmico.
Unidade Básica de Análise	Palavra	Frase	Texto
Oralidade	Não é considerada e é entendida como idêntica à escrita.	Começa a ser considerada, em uma abordagem sincrônica, mas ainda há uma predominância da língua escrita.	Tida como tão importante quanto a escrita, já que a adequação de ambas depende da situação real de interação comunicativa.
Variedades Linguísticas	Exclui, pois tudo o que foge à norma culta é considerado errado e deficiente.	Reconhece, apenas teoricamente, durante o uso da língua pelo falante.	Considera e entende, levando-se em conta o contexto, os objetivos e as circunstâncias.
Caráter da Língua	Homogêneo e invariável.	Homogêneo e invariável.	Heterogêneo e variável.
Critério de Avaliação	Certo x errado: norma imposta que reproduz o preconceito linguístico.	Certo x errado: acordo com os modelos a serem seguidos.	Adequado/ inadequado à situação de uso da língua.

Quadro 5 - Síntese das Concepções de Linguagem (Fonte: Adaptado de Doretto e Beloti, 2011)

Vimos, nesta seção, que existem diferentes abordagens para compreender o fenômeno linguístico, às vezes, contrastivas, outras, complementares, cada qual com sua validade. No entanto, há que ter claro que, conforme argumentam Oliveira e Wilson (2013), quando optamos por uma abordagem, fazemos mais que apenas uma escolha, pois “automaticamente estamos aderindo a determinadas práticas e metodologias, a um aparato teórico específico e a objetos de análise mais ou menos definidos” (Idem, 2013, p. 236). Compreendemos, assim,

que a escolha de uma ou mais concepções de linguagem é, antes de tudo, uma escolha política e ideológica.

Nas próximas seções, passo a observar que concepções de linguagem estão subjacentes às políticas linguísticas e educacionais historicamente constituídas no Brasil e como estas são evidenciadas na formação continuada do PNEM. No entanto, vale ressaltar que a relação que faço de modo algum significa que compreendo as concepções de linguagem de forma linear e/ou circunscrita em um tempo estático, pois mesmo as concepções usadas no passado, podem, ainda, estar presentes nas práticas discursivas pedagógicas de professores, na contemporaneidade. Antes, porém, na próxima seção, penso ser necessário apresentar os conceitos e teorizações referentes ao campo da Política Linguística.

2.3 O campo teórico-conceitual da Política Linguística

Os seres humanos conservaram relações de contato com outras sociedades linguística e culturalmente diferentes às suas desde que começaram a se organizar em sociedades e, segundo Hamel (1993), a expressão de políticas linguísticas tem existido desde então. Para o autor, na maioria destas relações, a língua possui um papel central, seja para dominar e organizar a hegemonia de um povo sobre outro, seja para servir de mecanismo de resistência à dominação. Do mesmo modo, afirma Calvet (2007), que a intervenção humana nas situações linguísticas não é novidade, visto que sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua. Por sua vez, “o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria” (CALVET, 2007, p. 11).

Embora a intervenção humana no uso das línguas não seja recente, o interesse em estudos voltados para a diversidade de contextos multilíngues faz parte do escopo da política linguística desde o seu surgimento na segunda metade do século XX, e têm crescido nos últimos anos, inclusive no Brasil.

Arnoux (2012) atribui como marco fundador as *políticas linguísticas* implementadas para impor o russo e o inglês como futuras línguas mundiais, quando se dividiram as áreas de influência entre a União Soviética e os Estados Unidos depois da guerra. Quanto ao *planejamento linguístico*, a autora relaciona o surgimento do termo aos estudos ligados aos

processos de descolonização de países da Ásia e África que, após a independência, tinham a função de escolher e impor uma língua nacional diferente das antigas metrópoles.

Desse modo, a partir da década de 1960, com o advento dos estudos da Sociolinguística, tem início uma reflexão sobre as atitudes e representações acerca das línguas minoritárias/minorizadas, assim como, acerca da função das línguas no processo de constituição dos Estados nacionais e de uma identidade nacional. Assim, na mesma década, Haugen define pela primeira vez o conceito de planejamento linguístico pautado na criação de uma gramática, uma ortografia e um dicionário para o contexto heterogêneo pós-colonial. Neste período, o movimento que surgiu a partir de suas pesquisas reclamava, desde a promoção de línguas minoritárias, até a “revitalização” ou salvaguarda da identidade cultural das mesmas²⁵.

Para uma primeira concepção do binômio *política linguística e planificação linguística*, Calvet (2007, p. 11), citando o modelo de Haugen (1966), define “política linguística” (*language policy*) como a determinação das grandes decisões, sobretudo do Estado, referente às relações entre as línguas e a sociedade; e o “planejamento linguístico” (*language planning*) como a implementação destas decisões, com vistas a modificar a realidade linguística, seja por meio do *status* de uma língua ou de aspectos de sua forma.

Apesar de existir um debate controvertido quanto à definição do termo política linguística, amplamente se entende que a “*planificación lingüística es un instrumento de la política del lenguaje*” (HAMEL, 1993, p. 8). Por isso, sou favorável à perspectiva de Maher (2013), que entende a política linguística e o planejamento linguístico como mutuamente constituídos, e, portanto, não devem ser vistos como processos independentes ou dissociados. Neste sentido, emprego o termo política linguística tanto para a determinação das grandes decisões referente às relações entre as línguas e a sociedade, como para a implementação destas decisões, com vistas a modificar a realidade linguística.

Entretanto, na década de 1960, o foco das pesquisas na área era voltado para o planejamento linguístico e a normalização das línguas (HAUGEN, 1966 citado em CALVET, 2007). Na década seguinte, as contribuições de Heinz Kloss (1969) para a política linguística a partir das concepções de “planejamento de corpus” (*corpus planning*) e “planejamento de status” (*status planning*) se distanciou da abordagem instrumentalista de língua presente no modelo inicial de Haugen. Conforme Calvet (2007), os novos termos estabelecidos por Kloss foram definidos como:

²⁵ Cf. Kirsten Süselbeck, Ulrike Mühlischlegel e Peter Masson, 2008.

O planejamento de *corpus* se relacionava às intervenções na forma da língua (criação de uma escrita, neologia, padronização...), enquanto o planejamento do *status* se relacionava às intervenções nas funções das línguas, seu *status* social e suas relações com as outras línguas (CALVET, 2007, p. 29. Grifos do autor).

O primeiro termo refere-se à mudança nas estruturas internas da língua, ou seja, sobre a ação na forma da língua, como a modernização de sua escrita ou a intervenção em seu léxico. Já o segundo atua sobre as funções sociais entre as línguas em relações externas, como a escolha ou promoção de uma língua oficial, nacional, em situações de plurilinguismo.

Os primeiros trabalhos realizados em política linguística - o modelo de planejamento linguístico de Haugen, e os conceitos de planejamento de *corpus* e de planejamento de *status* cunhados por Kloss - foram muito importantes para o desenvolvimento do campo. Contudo, a visão tecnocrática e desenvolvimentista presente nestes modelos iniciais desconsiderava o aspecto social da linguagem. Do mesmo modo, as formulações de política linguística desenvolvidas na década de 1970 receberam diversas críticas. O campo da política linguística, neste período, influenciado pelo ideário de uma nação monolíngue, pautava-se na racionalidade técnico-científica e com base em concepções estruturalistas da linguagem, assumia a diversidade linguística como um “problema” a ser resolvido (RIBEIRO DA SILVA, 2013).

Mesmo em contextos multilíngues, como nas recentes nações pós-coloniais, era evidente a preocupação com as soluções de “problemas” de comunicação relativos à heterogeneidade linguística, cabendo ao linguista propor soluções pautadas em parâmetros científicos, para sua resolução. Isto porque os estudos em política linguística, na época, ainda não concebiam a linguagem como prática social e desconsideravam as ideologias e as relações de poder (HAMEL, 1993).

Destarte, as críticas impulsionaram a elaboração de novos modelos de política linguística mais preocupados com o fator político e social, e a partir da década de 1980, passaram a incluir “*los sujetos sociales, sus intereses, prejuicios, los aspectos socio-económicos y políticos*” (HAMEL, 1993, p. 12). Nesta perspectiva, Cooper (1989) propõe um terceiro componente, o “planejamento de aquisição” (*acquisition planning*) que, de acordo com Ribeiro da Silva (2013), passou a considerar os processos de ensino/aprendizagem de línguas (ou de língua) na implementação de uma política linguística. Dessa forma, uma nova definição de política linguística foi esboçada por Cooper, a qual se refere “aos esforços

deliberados para influenciar o comportamento de outros no que concerne à aquisição, estrutura e alocação funcional de seus códigos linguísticos” (COOPER, 1989, p. 45 *apud* CARVALHO, 2012, p. 462).

O modelo triádico de Cooper (1989) passou a balizar o desenvolvimento das práticas e pesquisas em política linguística. E, na tentativa de romper com a divisão entre o binômio da política e planejamento linguístico, Spolsky (2004) retoma a proposta de Cooper e formula três elementos que se inter-relacionam em política linguística: “representações”, “práticas” e “gerenciamento” (RIBEIRO DA SILVA, 2013). Para Spolsky, as representações são as ideologias sobre a língua(gem) que derivam e influenciam as práticas; as práticas referem-se à ecologia linguística de um lugar e vão confirmar ou não a política linguística oficial; e o gerenciamento relaciona-se às ações específicas que visam manipular o comportamento linguístico de uma comunidade.

No que se refere ao gerenciamento de políticas linguísticas voltadas a contextos de diversidade linguística, Calvet (2002) introduz dois tipos de gestão do plurilinguismo: o “*in vivo*” e o “*in vitro*”. As políticas linguísticas *in vivo* referem-se “ao modo como as pessoas, cotidianamente confrontadas com problemas de comunicação, os resolvem” (Idem, 2002, p. 134). Neste caso, a língua é resultado da prática, não tendo relação com as decisões oficiais ou legislativas. Por outro lado, as políticas linguísticas *in vitro* se dão através da intervenção sobre essas práticas, a partir da análise e descrição de situações linguísticas em laboratórios e depois implementadas pelo Estado. São visíveis as diferenças entre as duas abordagens, o que causa, segundo o sociolinguista, relações conflituosas entre as duas, como os problemas surgidos ao se impor uma língua nacional em contextos diversos.

Por sua vez, as políticas linguísticas não são homogêneas, visto que os países podem formular e implementar diferentes políticas linguísticas. Do mesmo modo, as práticas linguísticas cotidianas, mesmo não sistematizadas, podem refletir uma política linguística implícita (SCHIFFMAN, 1996 citado em RIBEIRO DA SILVA, 2013). Na concepção de Schiffman, a política linguística explícita (*overt*) corresponde à legislação oficial acerca das questões linguísticas e a política linguística implícita (*covert*) refere-se às regras linguísticas que não são oficiais ou mesmo formalizadas, mas que, cotidianamente, manifestam-se em práticas e sanções sociais.

Shohamy (2006) amplia o modelo inicial proposto por Spolsky e desenvolve uma abordagem que visa explicar o funcionamento das políticas linguísticas *de facto* presentes na sociedade. No modelo desenvolvido por Shohamy, mesmo as políticas linguísticas oficiais podem não refletir as políticas *de facto*, pois muitas vezes, são apenas cartas de intenções do

Estado. Para a autora, as políticas linguísticas *de facto* são determinadas por vários mecanismos ou dispositivos políticos (*policy devices*), ou seja, por canais em que as políticas linguísticas são reproduzidas e manifestadas na sociedade.

Os mecanismos podem compreender agendas ocultas da política linguística e atuar em seu funcionamento de forma explícita e/ou implícita. Por exemplo, a política linguística oficial, expressa em um texto legislativo, seria um mecanismo explícito, enquanto os materiais didáticos podem configurar-se como mecanismos implícitos. A autora cita quatro mecanismos de políticas linguísticas: exames de língua (*language tests*); a língua nos espaços públicos (*language in the public space*); regras e regulamentações (*rules and regulations*) e políticas linguísticas educacionais (*language education policies*).

Os dois últimos mecanismos possuem maior relação com o foco desta pesquisa. O mecanismo “regras e regulamentações” é geralmente um dispositivo oficial gerado pelo Estado a fim de maximizar o controle relativo à(s) língua(s), pois sendo autoridade, argumenta Shohamy (2006), os governos têm as ferramentas que os capacitam para criar documentos políticos e leis que declaram as línguas oficiais a serem usadas na sociedade. Embora, outros grupos, como as comunidades religiosas, por exemplo, também possam desenvolvê-los. Por sua vez, o mecanismo “políticas linguísticas educacionais”, conforme explica a linguista, remete à execução das decisões relacionadas à política linguística nos contextos específicos das escolas e universidades, ao que se refere à língua materna ou às línguas adicionais. Shohamy argumenta que estes mecanismos servem para afetar, manipular e impor práticas de linguagem. Neste sentido, podem transformar ideologias (representações) em prática, e, portanto, são parte da visão mais ampla da política linguística.

Por último, é importante esclarecer a diferença entre políticas linguísticas *top-down* (de cima para baixo) e políticas linguísticas *bottom-up* (de baixo para cima), pois visam a contribuir com a análise do PNEM, neste trabalho. Ribeiro-Berger (2015) com base em Shohamy (2006, 2010) explica as duas definições:

verifica-se a distinção entre políticas linguísticas *top-down* – que chamarei aqui de **políticas linguísticas verticais**, subtendendo a verticalidade como aquilo que é determinado em um nível macro, por instâncias a serviço do Estado ou outros organismos nacionais ou supranacionais, devendo ser instituído em outras esferas – e *bottom-up* – que traduzo como **políticas linguísticas insurgentes**, no sentido de que emergem e são postas em prática a partir de demandas locais, por vezes, como formas de resistência às políticas verticais (SHOHAMY, 2006, 2010 *apud* RIBEIRO-BERGER, 2015, p. 49).

A definição de política linguística/educacional *top-down*, perceptível em documentos oficiais, indica que o Estado é geralmente o agente que formula e implementa as políticas linguísticas; no entanto, a política linguística *bottom-up* mostra que as práticas linguísticas e discursivas dos atores sociais podem também evidenciar ações de políticas linguísticas. E neste sentido, o comportamento linguístico, as representações ou as ideologias dos próprios usuários frente à língua podem, a partir das práticas linguísticas, conduzi-los a agir também como *policymakers* (SHOHAMY, 2006), isto é, como agentes de políticas linguísticas.

O estudo das práticas sociointeracionais, orais ou escritas, como relata Signorini (2011), tem examinado também a questão da “agentividade” (agência) como muito produtiva para a compreensão das ações dos sujeitos e dos grupos nessas práticas. A autora explica que a agentividade é um processo de natureza temporal e relacional, porque acontece em “contextos temporais-relacionais de ação”. Neste sentido, a agentividade é uma dimensão que resulta de “orientações agentivas” variáveis dos atores sociais no curso de suas ações, não é, portanto, uma capacidade individual.

Na seção 2.2, quando tratei de conceituar as concepções de linguagem, mostrei rapidamente que segundo Bakhtin não existe enunciado neutro e que toda tomada de posição é ideológica. Do mesmo modo, argumenta Jaffe (2009) do ponto de vista da sociolinguística, que os sujeitos podem assumir diferentes posições nas práticas linguísticas e discursivas, e estas posições não são nunca neutras, porque a própria neutralidade pode ser uma posição. A autora pontua que o discurso é sempre produzido e interpretado dentro de uma matriz sociolinguística, ou seja, ele é sempre socialmente situado, assim como a posicionalidade/tomada de posição (*stancetaking*) dos sujeitos.

Jaffe (2009) parte da definição de *stance* (posicionalidade) descrita por Du Bois (2007) como: “um ato público realizado por um ator social, alcançado dialogicamente através de meios comunicativos evidentes (como a língua, gestos e/ou outras formas simbólicas)” (Du BOIS, 2007, p.163 *apud* Jaffe, 2009, p.). Nesta perspectiva, os atores sociais, ao mesmo tempo, em que avaliam objetos, tomam posição de sujeitos a respeito deles mesmos e de outros, e se alinham com outros sujeitos, com relação a qualquer aspecto de destaque do campo sociocultural. Para a autora, o conceito de “tomada de posição” é uma maneira excepcionalmente produtiva de conceituar os processos de indexicalização que são o elo entre *performance* individual e significado social.

A partir do que foi examinado, nesta seção, é possível perceber uma estreita relação entre política educacional e política linguística, e que estas não são uniformes e tampouco

homogêneas. Na próxima seção, a dimensão histórica das políticas linguísticas e educacionais no Brasil mostrará que o estabelecimento de políticas linguísticas “não são nunca processos neutros, apolíticos ou isentos de conflito” (MAHER, 2013, p. 121).

2.4 Dimensão histórica das Políticas Educacionais e Linguísticas no Brasil

Esta seção intenciona mapear o quadro das políticas linguísticas e educacionais que foram historicamente constituídas no Brasil, e quando possível, tenta identificar que concepções de linguagem estavam subjacentes a tais políticas. Acredito que investigar o percurso histórico destas políticas implica iniciar pelo processo de constituição da língua portuguesa no país.

Entre as diversas línguas faladas no Brasil, hoje, cerca de 170 línguas (chamadas de autóctones) são faladas pelas nações indígenas; as comunidades de descendentes de imigrantes falam outras 30 línguas (chamadas de línguas alóctones), e as comunidades surdas do Brasil duas línguas: a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a língua de sinais indígena *Urubu-Kaapor* (OLIVEIRA, 2008). Todavia, a formação da língua portuguesa, no Brasil, recebeu contribuições de outras diversas línguas, mas teve seu número reduzido, devido a um processo politicamente assimétrico, que teve início com o projeto de colonização territorial português no século XVI, e possível devido a “um projeto de colonização linguística, constituído com base no catolicismo jesuítico (...)” (MARIANI, 2004, p. 21). O confronto linguístico que acompanhou o período colonial foi possível devido à coexistência de uma grande diversidade linguística na colônia, que incluía a língua portuguesa como língua da elite administrativa, outras línguas europeias, também o latim, a língua geral²⁶ somada às demais línguas indígenas e as línguas africanas.

Um dos primeiros documentos de política educacional que vigorou no país foram os “Regimentos” de D. João III, que conforme Saviani (2008, 2011) foi criado para orientar as ações do primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza, e dos primeiros jesuítas que aqui chegaram em 1549. Com vistas a atender a esse mandato, “os jesuítas criaram escolas e

²⁶ A língua indígena usada para a evangelização foi a língua tupi, mais falada na costa brasileira no século XVI. De acordo com Mariani (2004), o tupi, também chamado de língua geral ou língua brasilica, foi “resultante do uso e transformação que os missionários fizeram da língua tupinambá falada na costa, para fins catequéticos” (p. 22) e sua descrição gramatical funcionou como importante instrumento tecnológico para o avanço da evangelização.

instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território” (SAVIANI, 2011, p. 26). Assim, a colonização teve início com a obra educativa dos jesuítas centrada na catequese.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento era a vigente no período colonial e estava atrelada à tradição gramatical latina, como determinava o *Ratio Studiorum*, programa de estudos da Companhia de Jesus. Embora a primeira gramática da língua portuguesa tenha sido publicada já em 1536 por Fernão de Oliveira, Soares (2004) afirma que o português era usado pelos jesuítas apenas como instrumento para a alfabetização, e passava-se então, nos cursos secundário e superior, diretamente ao ensino da retórica e da gramática da língua latina.

Algumas ações dos jesuítas desenvolvidas para o processo de catequização, no final do século XVI, como a descrição gramatical da língua tupi levada a cabo pelo Padre José de Anchieta e a criação de dicionários monolíngues - reflexo da revolução técnico-linguística europeia da época – são processos históricos que configuram também a colonização linguística, como pontua Mariani (2004); e que, na minha percepção, também pode ter funcionado como mecanismos de política linguística.

É importante destacar que a diversidade das línguas faladas na Europa e no resto do mundo era imensa antes do surgimento da imprensa e do capitalismo. No século XVII, conforme pontua Anderson (2008), as línguas impressas lançaram as bases para a consciência nacional porque, em primeiro lugar, criaram campos unificados de intercâmbio e comunicação abaixo do latim e acima dos vernáculos falados; em segundo lugar, o capitalismo tipográfico conferiu uma nova fixidez à língua, o que, a longo prazo, ajudou a construir aquela imagem de nação; e em terceiro lugar, o capitalismo tipográfico criou línguas oficiais diferentes dos vernáculos administrativos anteriores; as línguas impressas acabaram se convertendo em modelos formais a serem imitados.

No século XVIII, o conceito de Nação, que se originou com a Revolução Francesa, passa a ser vinculado ao Estado moderno, deslocando o poder dos príncipes para o povo e, neste sentido, “a língua tem a importante função de *unificação* e de expressão dos valores democráticos”²⁷ (BERENBLUM, 2003, p. 33). Desse modo, como afirma a autora, foi com o surgimento dos Estados nacionais que se tornou necessária a imposição de uma língua oficial em meio a outras línguas ou variedades.

²⁷ Grifo no original.

A Revolução Industrial, a Revolução Francesa, a Reforma Pombalina, em Portugal, e as Inconfidências, no Brasil, foram movimentos fortemente influenciados pelas ideias iluministas²⁸. O sistema de “iluminismo português”, diferente dos movimentos europeus, não foi revolucionário, mas de acordo com Franco (2007), foi essencialmente reformista e pedagógico, progressista e nacionalista; e, no século XVIII, apresentava ações políticas e educacionais que pareciam se opor aos próprios princípios do Iluminismo, ou seja, “de um lado, Portugal era dominado pela Igreja (...), defendida pelo Santo Ofício e pela Companhia de Jesus e, de outro, sofria a pressão dos setores produtivos que aderiam ao espírito moderno científico” (Idem, p. 13).

É neste contexto que o Marquês de Pombal, ministro de D. José I, rei de Portugal, publica o *Diretório dos Índios* em 1757. O decreto determinava uma intervenção sobre os usos públicos das línguas e a escolha de qual língua deveria ser transmitida no Brasil, como podemos observar no Artigo 6º do Diretório:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, **introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes;** (...), nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, **estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa**, não consentindo por modo algum, que (...) usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa (...) (Grifo nosso. DIRETÓRIO dos Índios. Disponível em: < http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm>. Acesso em 02 fev. 2015).

A imposição da língua portuguesa logo nos primeiros anos da conquista do Brasil, não foi possível devido à grande diversidade de línguas faladas no território. A estimativa introduzida por Silva (2004) seria algo em torno de 1.175 a 1.500 línguas indígenas faladas na época. Atualmente, sabe-se da existência de apenas 180 línguas indígenas faladas por uma pequena parcela da população brasileira, um número bastante reduzido se compararmos com

²⁸ “O objetivo do Iluminismo era libertar o pensamento do domínio das ideias sobrenaturais para o homem conquistar a liberdade intelectual, política e religiosa, motivo pelo qual se condenava toda forma de pensamento pautado no absolutismo político e religioso” (FRANCO, 2007, p. 3).

o início da colonização. Os dados acerca das línguas africanas são quase inexistentes, resultado da “implantação pela Coroa portuguesa de uma política cultural obscurantista nas terras colonizadas” (BERENBLUM, 2003, p. 64), isto é, os milhares de escravos trazidos ao Brasil falavam diferentes línguas de origem banto, mas devido à política de separação dos escravos falantes da mesma língua, não foi possível a transmissão linguística desses falantes.

O texto do Artigo 6º do Diretório nos mostra ainda que, nesse período (século XVIII), acreditava-se na “organização da sociedade como naturalmente governada por pessoas com poderes divinos”²⁹, pois, concebia-se como certa a crença naturalizada das nações conquistadoras em salvar os conquistados da “barbaridade dos seus antigos costumes” por meio da imposição da língua da civilidade, no caso, a língua portuguesa.

Por outro lado, a diversidade linguística e a difusão do tupi como língua geral representava uma “ameaça para a propagação e afirmação do português, numa época marcada pela consolidação das línguas nacionais na Europa Ocidental” (BERENBLUM, 2003, p. 65). Desse modo, o decreto de 1757 e as instruções do governo português proibiram o uso da língua geral e das demais línguas e determinou a expulsão dos jesuítas da Colônia e da Metrópole. Coube, dessa maneira, a criação de uma rede de ensino leiga, que inspirada nas ideias iluministas, atribuiu ao Estado a responsabilidade da instrução, surgindo, desse modo, uma versão da “educação pública estatal” como hoje conhecemos. Com o fechamento dos colégios jesuítas, a organização do ensino, no Brasil e em Portugal, ficou sob a responsabilidade do próprio Marquês de Pombal. A determinação do Alvará de 28 de junho de 1759 introduziu as “aulas régias”, mantidas pela Coroa, e em 1772 foi instituído o “subsídio literário” como pagamento aos regentes (SAVIANI, 2008, 2010). As aulas régias tinham a função das escolas, mas correspondiam a aulas avulsas regidas na casa dos próprios professores, cada qual com sua cadeira (aulas de latim, de grego, de filosofia etc.)

Efetivamente, a unidade pretendida acaba sendo imaginária, isto porque a “formulação e execução de uma dada política linguística (...) não garante nem impede a circulação dos sentidos” das línguas (MARIANI, 2004, p. 44). Assim, o uso da língua geral e das demais línguas continuou independente das instruções pombalinas. Afirmam Heye e Vandresen (2006, p. 385): “na época da independência (...) o português era a língua da sala de visita, enquanto nos demais contextos se falava ainda a língua geral”.

Com a instalação do Primeiro Império, após a independência política do Brasil, foi instituída no país, em 1827 a lei que criava as “Escolas de Primeiras Letras”. Mas de acordo

²⁹ Cf. BERENBLUM, Andrea. **A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

com Saviani (2008, 2011) essa lei permaneceu “letra morta”, pois em 1834 o Ato Adicional à Constituição do Império colocou o ensino primário sob a jurisdição das Províncias, desobrigando, assim, o Estado nacional de cuidar desse nível de ensino. Por sua vez, como as províncias não estavam preparadas financeira e tecnicamente para promover a difusão do ensino, a educação pública não foi incrementada.

Consoante Soares (2004), da reforma pombalina até fins do século XIX, conservou-se praticamente intacto o ensino da língua pautado nos conteúdos de gramática e retórica. Mesmo com a introdução da gramática do português no ensino, a gramática do latim manteve-se presente até perder seu uso e valor social, no século XX. Vale ressaltar que por mais que o ensino tivesse introduzido a gramática do português, ainda assim compreendia o ensino de uma única modalidade da língua portuguesa, o que configurava um equívoco da política linguística adotada no Brasil e em Portugal, “com uma gramática única e uma ‘luta’ acirrada contra as variações até de pronúncia” afirma Houaiss (1985, p. 25-6 *apud* SOARES, 2004, p. 163).

A concepção de linguagem vigente no período colonial e também no império era ainda a linguagem como expressão do pensamento sustentada a partir dos princípios das gramáticas prescritivas. Como esclarece Perfeito (2005), esta concepção de linguagem só foi “teoricamente” rompida, no início do século XX, com o nascimento da Linguística a partir dos estudos de Saussure.

O campo educacional, ao longo da Primeira República, permaneceu quase estagnado, o que “pode ser ilustrado com o número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920” (SAVIANI, 2008, p. 10). A partir da década de 1930, com o incremento da urbanização e industrialização, o primeiro governo de Getúlio Vargas enfatiza a ideia de uma escolarização voltada à “questão social”, ou seja, pensada “para conter a migração do campo para as cidades e a formação técnico-profissional de trabalhadores, visando solucionar o problema das agitações urbanas” (SHIROMA et. al., 2011, p. 16). Dessa forma, a educação foi adaptada para atender às diretrizes do campo político. O objetivo, segundo Shiroma et. al. (2011), era “criar um ensino mais adequado à modernização que se almejava para o país e que se constituísse em complemento da obra revolucionária, orientando e organizando a nova nacionalidade a ser construída” (op. cit., p. 16). Com a exigência de mão de obra especializada, os estudos clássicos da retórica, poética e gramática ficaram em segundo plano no ensino da língua portuguesa.

Ainda na década de 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Após governar o país por quatro anos, em 1934, Getúlio Vargas promulga a terceira Constituição

Federal do Brasil, onde passa a constar pela primeira vez que a educação é direito de todos, cabendo à família e ao Estado sua efetivação; no entanto, em 1937, Francisco Campos retira o direito à educação da constituição e a nova forma de governo foi chamada de Estado Novo (ROMANELLI, 2013).

Relata Klauck (2004), que a partir da independência do Brasil e, mais precisamente, com a proclamação da República, tentou-se criar uma identidade nacional definitiva apesar da grande pluralidade do país; a partir das “matrizes” coloniais - índios, portugueses e negros, e com a crescente entrada de imigrantes a partir do século XIX, para suprir o problema da falta de mão de obra na produção agrícola, ocasionado pela abolição da escravatura em 1888. Com a instauração dessa política imigratória bastante agressiva, diferentes imigrantes, portando suas respectivas línguas maternas chegaram ao Brasil para trabalhar (MAHER, 2013, p. 123).

No entanto, no contexto da Segunda Guerra Mundial, o regime ditatorial do Estado Novo (1937-1945) criou várias leis e realizou reformas no ensino secundário e industrial, neste período, estabeleceu-se um grande cerco às línguas de imigração, por meio de políticas linguísticas restritivas como foi a nacionalização do ensino, reprimindo assim, as línguas dos imigrantes e de seus descendentes. Segundo Oliveira (2008):

Foi o caso, especialmente, do alemão e do italiano na região colonial de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Em regiões destes dois estados nas quais a estrutura minifundiária e a colonização homogênea garantiram condições adequadas para a reprodução das línguas, a repressão linguística, através do conceito jurídico de “crime idiomático”, inventado pelo Estado Novo, atingiu sua maior dimensão (OLIVEIRA, 2008, p. 6).

Apesar da repressão linguística do Estado Novo, muitos imigrantes e seus descendentes mantiveram certa unidade linguística e cultural com relação ao país de origem, devido ao isolamento dos governos central e local, pois, de acordo com Klauck (2004), esses imigrantes foram abandonados em regiões adversas, longe dos centros urbanos, sem possibilidade de integração via estradas e ferrovias, ou mesmo através de um sistema escolar nacional que expressasse a presença política e jurídica do Estado Nacional (Idem, p. 64-67). Esta situação muda após a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa, não obstante, a concepção de língua como *sistema* se mantinha no ensino da gramática, e a concepção da língua como *expressão estética*, prevalecia no ensino da retórica e da poética (SOARES, 2004, p. 168).

Com o fim do Estado Novo de Getúlio Vargas e a instauração da Nova República, uma nova Constituição Federal e de cunho liberal foi promulgada, na qual se determinava a obrigatoriedade do ensino primário. Este período ficou conhecido como a redemocratização da educação brasileira. Neste período inicia o processo de discussão para a criação da primeira LDB do país, sendo apenas promulgada em 1961 sob o nº 4.024. No entanto, no governo de Juscelino Kubitschek, no período, não priorizou a educação, onde o foco estava apenas na formação técnica para atender às demandas impulsionadas pelo desenvolvimento e industrialização do país. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova surgiu para reivindicar melhorias no sistema educacional da época, eles teceram várias críticas à vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pois seu caráter conservador e privatista não possibilitou que a distribuição de recursos públicos fosse direcionada à educação das classes populares (SHIROMA et. al., 2011).

Conforme descreve Shiroma et. al. (2011), em 1962, baseado nos estudos de Paulo Freire foi criado o Programa Nacional de Alfabetização juntamente com o Plano Nacional de Educação. As autoras colocam que os chamados “movimentos de educação popular” tiveram atuação surpreendente, neste período, atraindo intelectuais e militantes preocupados com a educação. Entretanto, com a instauração da ditadura militar, em 1964, o Plano Nacional de Alfabetização foi extinto. Os militares da ditadura estabeleceram um projeto educacional relacionado ao projeto de desenvolvimento do país.

A mudança que resultou da intervenção feita nesse transcurso histórico pelo governo militar instituiu uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692/71) que, segundo Soares (2004), reformulou o ensino primário e médio, colocando a educação a serviço a serviço da ideologia do regime militar.

A nova lei (...) punha a educação a serviço do desenvolvimento; a língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento. A própria denominação da disciplina foi alterada: não mais português, mas *comunicação e expressão*, nas séries iniciais do então criado 1º grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no 2º grau o foco em “comunicação” desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser *Língua portuguesa e literatura brasileira* (SOARES, 2004, p. 169).

Para atender tal ideologia o ensino da língua portuguesa teve grande influência da teoria da comunicação, na década de 1970. Com isso, há uma transposição da concepção de língua como sistema para a concepção de linguagem como *comunicação*. O foco era

meramente utilitário e pragmático, voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno como emissor e receptor de mensagens, pautada na compreensão de códigos diversos (verbais e não verbais). Assim, explicita Soares (2004, p. 169) que se tratava mais do estudo *sobre* a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua.

No que se refere à legislação educacional, Shiroma *et. al.* (2011) diz que uma série de leis e decretos foi implementada visando assegurar uma política educacional abrangente que garantisse o controle político e ideológico da ditadura militar. Além disso, o regime estabeleceu acordo como o MEC-USAID, entre o Brasil e os Estados Unidos, com o objetivo de criar mão de obra qualificada para a administração pública e para a indústria. Como consequência, relatam as autoras, educando e educador haviam se tornado capital humano.

Na década de 1980, com a abertura democrática e o fim da ditadura militar, foi possível implementar políticas educacionais pensadas na melhoria da educação pública nacional preocupadas, inclusive, com as diversidades regionais. No período de redemocratização do país, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil apresenta alguns avanços para a garantia dos direitos linguísticos. O Art. 210 em seu § 2º, apesar de dizer que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem; e o caput do Art. 231 reconhece às comunidades indígenas “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 2013, p. 46). No caso das línguas alóctones, afro-brasileiras ou línguas de imigração, Oliveira (2003) coloca que o Estado não agiu da mesma forma quanto à oficialidade e garantia dos direitos linguísticos e culturais destas comunidades.

O Art. 216 da Constituição nos permite compreender a língua como referencial de identidade e memória e, que, portanto, deve compor o patrimônio cultural imaterial a ser salvaguardado pelo poder público em colaboração com a comunidade. Ainda que a Constituição Federal de 1988 não defina claramente o que é patrimônio cultural, para entender a língua como objeto deste campo, é preciso segundo Chacon *et al.* (2014), compreender as relações existentes entre língua, cultura e sociedade.

É por meio dos usos que uma língua se mantém viva, que atua como meio de comunicação, como expressão e transmissão de conhecimentos, ideias e valores de uma geração para outra. E também é pelo estudo dos seus usos que se compreende, de

forma mais significativa, a dimensão identitária das práticas linguísticas (Ibid, 2014, p. 18).

Nesta perspectiva, o texto da Constituição possui fundamentação legal, para Soares (2008). Pois permite às diferentes comunidades indígenas, afro-brasileiras e de imigração, a “edição de normas e a implementação de medidas, instrumentos e ações que permitam que não somente se expressem em seus próprios idiomas nas relações de repercussão pública, mas que tenham a língua reconhecida como bem cultural brasileiro” (2008, p. 86), o que não altera a oficialidade da língua portuguesa, apenas abre a possibilidade de expressão em outra língua baseada na diversidade cultural.

Em 1995 tem início uma importante reforma educacional, a começar pela Lei 9.131/95 que estabeleceu a extinção do Conselho Federal de Educação e reestabeleceu o Conselho Nacional de Educação como órgão normalizador da educação no Brasil. A lei também atribuiu ao MEC as atribuições de formular e avaliar a política nacional de educação.

A Lei especifica que esse processo avaliativo se realizará anualmente, constará de exames nacionais baseados nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada disciplina e medirá os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos. Os resultados de tal avaliação deverão ser publicados anualmente, informando o *desempenho de cada curso* e serão utilizados para desenhar medidas tendentes a melhorar a qualidade do ensino e para avaliar a qualificação dos docentes (BERENBLUM, 2003, p. 136). Grifo da autora.

A avaliação anual do sistema educacional prevista na Lei 9.131/95, e apontada por Berenblum (2003), se referia exclusivamente à avaliação das IES, mas a partir dela, ganha extensão para os demais eixos do sistema educacional, cabendo à União a elaboração e execução da política de avaliação.

A autora ainda ressalta a importância da criação da Emenda Constitucional nº 14 aprovada em outubro de 1996, modificando a CF de 1988 com vistas a assegurar “a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental para toda a população”, substituindo assim, a “progressiva extensão da obrigatoriedade pela progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BERENBLUM, 2003, p. 137). Seguido de um longo e intenso debate, em dezembro de 1996 foi aprovada a Lei 9.394 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, abrangendo todo o sistema educacional brasileiro.

O texto da LDB informa que os conteúdos do ensino fundamental deverão ser ministrados em língua portuguesa, mas assegura às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas. O Art. 78 da Lei em suas Disposições Gerais assegura que o Sistema de Ensino nacional, em colaboração com as agências federais de fomento à cultura e à assistência aos índios, ofertará educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, LDB, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também especifica que o currículo do ensino fundamental e médio deve estar organizado por uma *base nacional comum* e complementada por uma *parte diversificada*, a fim de considerar as características locais e regionais do país. Vale lembrar, que foi apenas em 2009, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que o Ensino Médio passa a ser, de fato, obrigatório no Brasil e direito dos jovens de 15 a 17 anos.

Com base na LDBEN nº 9.394/1996, foi criada a Resolução CEB Nº 3, de 26 de Junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. As DCNEM se constituem num conjunto de definições, princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser considerados na organização pedagógica e curricular do Ensino Médio em todo o país. A lei determina que se vincule nesta última etapa da educação básica, a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.

Observo que o inciso V do Art. 4º das DCNEM, ao tratar das finalidades do ensino médio, nos fornece uma ideia da concepção de linguagem presente no documento: “V - competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas *como instrumentos de comunicação* e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania” (BRASIL, DCNEM, 1998, 2012). Apesar de versão de 1998, apresentar esta concepção de linguagem, o PNEM, na apresentação de cada

Caderno Formativo diz que se pautará nas DCNEM atualizadas pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 31 de janeiro de 2012.

A legalidade em torno da diversidade linguística brasileira começa a caminhar de fato, em 2002, com a criação da Lei nº 10.436 que dispõe sobre a oficialidade da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão. Neste mesmo ano, a câmara de vereadores do Município de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, cooficializou no município, as línguas indígenas Tukano, Baniwa e Nheengatu e, segundo Morello (2012), em 2006, a cooficialização destas línguas ganhou diretrizes para sua implementação no município, como resultado de ações conjuntas entre instituições em defesa dos direitos linguísticos e representantes das comunidades linguísticas.

Soma-se ao quadro de línguas indígenas cooficializadas, o Guarani no município de Tacuru, no Mato Grosso do Sul; a autora cita também, a cooficialização das seguintes línguas de imigração nos estados do Espírito Santo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul:

Pomerano, em Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Pancas, Laranja da Terra e Vila Pavão, no Espírito Santo e em Canguçu no Rio Grande do Sul; Talian, em Serafina Corrêa no Rio Grande do Sul; Hunsrückisch, em Antônio Carlos, Santa Catarina e Alemão, em Pomerode, Santa Catarina: oito diferentes línguas em onze municípios compõem o atual quadro das línguas cooficializadas por municípios brasileiros (MORELLO, 2012, p. 9. Grifos da autora).

De acordo com Maher (2013), outra importante iniciativa governamental e/ou da sociedade civil, que abriu espaço para pensar a salvaguarda das línguas minoritárias brasileiras, foi a publicação do Decreto nº. 7.387/2010, que institui Inventário Nacional da Diversidade Linguística – INDL. O INDL surge como “instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 2010, p. 1). O decreto, assinado pelos Ministérios da Cultura; da Educação; da Justiça; do Planejamento, Orçamento e Gestão e do Ministério de Ciência e Tecnologia e Inovação, configura-se como uma ação política interministerial; embora o Art. 1º atribua ao Ministério da Cultura sua gestão, sob a coordenação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN.

No capítulo anterior, já apresentei o objeto desta pesquisa, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Contudo, vale ressaltar, que o PNEM é uma ação governamental que se inscreve em uma política maior, ou seja, na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação, criado em 2007.

Não foi possível abranger a totalidade das políticas linguísticas e educacionais que se constituíram no Brasil, no entanto o recorte que fiz, possibilitou perceber um ponto comum entre elas: ambas estiveram condicionadas à política econômica segundo à ideologia dos diferentes governos instituídos no país, desde o período colonial. Logo, é muito recente, no país, políticas voltadas à valorização da diversidade social, linguística e cultural. Acompanhada às transposições políticas estiveram as mudanças de concepção de linguagem, assim, as preocupações contemporâneas têm possibilitado novos olhares para a questão linguística e educacional.

3. CAPÍTULO III – O QUE REVELAM AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES E OS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNEM

“(...) Na representação vivo outra vida sem sair dos limites de minha vivência e de minha consciência, sem lidar com o Outro como tal (...). Ora, o ato de contemplação está ausente dessas vivências (contemplo meu parceiro de representação com olhos de participante e não com olhos de espectador), e isso, esquece-se.”

(Bakhtin, 1997, p. 80-81)

Neste terceiro capítulo, partindo da triangulação metodológica, apresento e interpreto os dados descritos na constituição do *corpus*, na tentativa de responder à última pergunta desta pesquisa:

2) Quais representações de um grupo multidisciplinar de professores e pedagogos são evidenciadas localmente, por meio de suas práticas discursivas, sobre a política de formação continuada do PNEM?

Como pretende a segunda pergunta de pesquisa, o foco de análise, neste último capítulo, recai, principalmente, sobre as representações dos interlocutores participantes desta investigação. Neste sentido, acredito ser importante considerar suas representações, a fim de dar voz a este sujeito sociocultural inserido em um espaço específico, num momento histórico definido, por compreendê-lo como o principal agente de política linguística. Por isso, na próxima seção, apresento o conceito de representação a partir de uma perspectiva interdisciplinar, com vistas a contribuir com a análise de dados das seções seguintes.

Com base na teoria que foi fundamentada no decorrer da dissertação, tento responder à segunda questão da pesquisa a partir de uma discussão organizada em três eixos, evidenciados a partir das representações dos interlocutores, a saber:

- *Representações de um grupo multidisciplinar de professores e pedagogos evidenciadas em suas práticas discursivas, acerca da política de formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.*

- *Concepções de língua(gem) presentes no Caderno de Formação e nas práticas discursivas dos sujeitos participantes.*
- *Políticas linguísticas e educacionais manifestadas em leis e documentos de governo (como o PNEC) que acompanham as discussões acerca da diversidade linguística e cultural evidenciadas nas representações dos interlocutores.*

3.1. O conceito de representação visto por uma perspectiva interdisciplinar

A interdisciplinaridade para compreender a noção de representação amplia as possibilidades de interpretação deste conceito, que aqui parte das concepções da Sociologia (Durkheim, [1898] 2009; Bourdieu, 2008); da Psicologia Social (Moscovici, 2003 *apud* Sancovski, 2007); e dos Estudos Culturais (Silva, 2000; Woodward, 2000).

Apresento, a seguir, o conceito de representação a partir da perspectiva de dois sociólogos (Durkheim, [1898] 2009; Bourdieu, 2008). Argumenta Durkheim (2009) que a vida coletiva assim como a vida mental do indivíduo é feita de representações passíveis de comparação; desse modo, ele as diferencia em dois tipos: “representações individuais” e “representações coletivas”.

Para o sociólogo, então, as representações individuais são produzidas pelas ações e reações entre os elementos nervosos do indivíduo, elas têm sua origem nas sensações. Entretanto, como ele discorre na citação abaixo, os indivíduos apesar de possuírem representações psíquicas, suas ideias estão carregadas da realidade social:

Se as representações, uma vez que existam, continuam presentes por elas mesmas, sem que sua existência dependa perpetuamente do estado dos centros nervosos; se podem agir diretamente umas sobre as outras e se combinar de acordo com leis que lhes são próprias, eis que, portanto, elas são realidades que, mantendo com seu substrato relações estreitas, são, todavia independentes dele em certa medida. Certamente sua autonomia só pode ser relativa, já que não há reino na natureza que não dependa dos outros reinos; nada, portanto, seria mais absurdo que conceber a vida psíquica como uma espécie de absoluto que não viria de nenhuma parte e que não se associaria ao resto do universo (DURKHEIM, 2009, p. 36-37).

As palavras de Durkheim mostram que pode até existir certa independência entre a consciência individual e o que lhe é exterior, mas trata-se de uma autonomia relativa, visto que, a suposta propriedade individual das ideias, apenas adquire significado por meio do viés coletivo. Por sua vez, as representações coletivas são produzidas pelas ações e reações compartilhadas entre as consciências elementares que compõem e explicam a sociedade. Portanto, as representações, segundo o sociólogo, “emanam das relações que se estabelecem entre os indivíduos assim combinados ou entre grupos secundários que se intercalam entre o indivíduo e a sociedade total” (DURKHEIM, 2009, p. 37-38). A partir do conceito de representações coletivas o que fez Durkheim foi explicar como a sociedade se mantém coesa e como ela se conserva no social.

E, por conseguinte, afirma Durkheim que a vida social é toda feita de representações e, por isso, o conceito de fato social pode nos ajudar a compreender as particularidades das representações. Em poucas palavras, o fato social para Durkheim é “tudo o que se produz na e pela sociedade”, ou ainda “aquilo que interessa e afeta o grupo de alguma forma” (DURKHEIM, 2009, p. 28). O fato social, objeto da sociologia, segundo Durkheim, consiste em formas de pensar, maneiras de agir e sentir, que apresentam a notável propriedade de existirem exteriores às consciências individuais e configuram-se como tipos de conduta ou de pensamento dotados de uma força imperativa e coercitiva que se impõem a indivíduo, querendo ele ou não. Aquilo que aprendemos socialmente como a língua nacional, a moral, a religião, as práticas, etc. são fatos sociais, que exercem uma coerção sobre os indivíduos, seja de forma espontânea ou legal (DURKHEIM, 2009). Desse modo, segundo o sociólogo, quem tenta resistir às coerções empreendidas encontrarão obstáculos na forma de punições, advertências, censura ou até pelo riso, estas restrições sofridas são suficientes para indicar que estamos diante de algo que não depende de nós.

A perspectiva sociológica de Bourdieu (2008), ao tratar da economia das trocas linguísticas, mostra que as relações de comunicação estão também permeadas por relações de poder simbólico, nas quais as relações de força entre os agentes ou grupos são atualizadas. Neste sentido, o *habitus* desempenha um papel fundamental na configuração das representações onde o simbólico é fabricado, pois trata de compreender a realidade social como construções cotidianas e históricas de agentes individuais e atores coletivos. Em outras palavras, estão em jogo na realidade social, as lutas enfrentadas pelos agentes conforme a posição que ocupam no mundo social e que são evidenciadas a partir das representações.

Bourdieu (2008) situa as representações no entrecruzamento entre injunções materiais, políticas e simbólicas, assim, de acordo com ele, existem, no mundo social, estruturas

objetivas independentes da consciência e da vontade dos sujeitos, que são capazes de direcionar ou restringir suas representações. Em decorrência, o sociólogo mostra que a identidade se constitui, na prática social, com base em critérios que são objeto de representações mentais e de representações objetais, a saber:

(...) a língua, o dialeto ou o sotaque são objeto de *representações mentais*, quer dizer, de atos de percepção e de apreciação, de conhecimento e de reconhecimento em que os agentes investem os seus interesses e os seus pressupostos, e de *representações objetais*, em coisas (emblemas, bandeiras, insígnias etc.) ou em atos, estratégias interessadas de manipulação simbólica que têm em vista determinar a representação mental que os outros podem ter destas propriedades e de seus portadores (BOURDIEU, 2008, p. 112).

Com isso, Bourdieu mostra as representações mentais são formas simbólicas incorporadas subjetivamente, mas que não são determinadas no subjetivo e sim nas estruturas sociais construídas coletivamente. Ele traz a representação objetiva como concordância dos sujeitos, ou seja, trata-se de propriedades simbólicas difícil de serem ignoradas por funcionarem no consenso ou como signos de poder. Desse modo, sugere Bourdieu que esta oposição entre representação e realidade seja rompida a fim de “incluir no real a representação do real, ou melhor, a luta entre as representações, quer no sentido das imagens mentais, quer naquele outro sentido de manifestações sociais destinadas a manipular as imagens mentais (...)” (BOURDIEU, 2008, p. 108).

O conceito de representação social, proposta por Serge Moscovici, tem suas discussões inscritas no interior da Psicologia Social, mas ele nasce a partir das críticas que o autor faz ao conceito de representação defendida pela Psicologia Cognitiva da década de 1950. De acordo com Sancovski (2007) o conceito de representação para a psicologia cognitiva daquela época não considerava o social e nem o simbólico, aspectos essenciais para a definição da noção de representação social.

Neste sentido, Moscovici formula o conceito a fim de entender como o senso comum se apropria dos conhecimentos produzidos nas mais diversas áreas, conferindo-lhes sentido por meio das representações sociais (SANCOVSKI, 2007). Para o psicólogo, a representação é uma modalidade particular de conhecimento, cuja função é a constituição dos comportamentos e a comunicação entre os indivíduos. Apesar de Moscovici distinguir entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico, ele não estabelece uma relação hierárquica entre os dois. Segundo ele, “o conhecimento do senso comum não é um

conhecimento corrompido ou distorcido, mas é o lugar onde o conhecimento científico se junta ao senso comum produzindo redes de comunicação, tornando a sociedade viva” (MOSCOVICI, 2003, p. 310 *apud* SANCOVSCHI, 2007, p. 10).

Como esclarece Sancovschi (2007), Moscovici teve grande influência de Durkheim, pois seu conceito de representação social deriva do conceito de “representação coletiva”. Entretanto, Durkheim estava preocupado em estabelecer a sociologia como uma ciência autônoma e acabou defendendo uma separação radical entre representações individuais e representações coletivas; diferente de Moscovici, que “esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas, em que as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações” (DUVEEN, 2003, p. 15 *apud* SANCOVSCHI, 2007, p. 11). Para Moscovici, não existe uma fenda entre o mundo social e o universo do indivíduo; como explica Machado e Constantino (2010, p. 750) “ao mesmo tempo em que são constituídas as representações sociais, é constituído o sujeito, definindo o que ele é e o que não é”. Isto significa que a representação social é extensão do comportamento do indivíduo, construída ativamente em uma dinamicidade situada, na qual, “nem o sujeito é passivamente determinado por uma representação supostamente exterior a ele, nem a representação é meramente moldada na mente individual” (op. cit., p. 750).

A principal função das representações sociais, como afirma Moscovici, é estabelecer uma mediação entre o não familiar e o familiar. Não significa encontrar um acordo entre nossas ideias e a realidade de uma ordem introduzida no caos ou simplificar um mundo complexo, mas “a tentativa de construir uma ponte entre o estranho e o familiar; e isso à medida que o estranho pressuponha uma falta de comunicação dentro do grupo, em relação ao mundo, que produz um curto-circuito na corrente de intercâmbios (...)” (MOSCOVICI, 2003, p. 207 *apud* SANCOVSCHI, 2007, p. 12). Em síntese, o conceito de representação social para Moscovici e, logo, para a Psicologia Social, recusa a ideia de um mundo dado *a priori* e propõe a construção de um mundo comum por meio da comunicação.

O conceito de representação tem tido grande destaque também no campo da cultura. Para Stuart Hall (1997, p. 15), um dos teóricos dos Estudos Culturais, “a representação conecta o significado e a linguagem à cultura”³⁰. Em outras palavras, o autor entende a representação como um processo onde o significado é produzido e intercambiado entre os integrantes de uma cultura por meio do uso da linguagem, dos signos e das imagens. Segundo

³⁰ Citação no original: “Representation connects meaning and language to culture” (HALL, 1997, p. 15).

ele existem diferentes abordagens que partem do uso da linguagem para representar o mundo, e estabelece uma distinção entre três delas: a *reflexiva*, a *intencional* e a *construcionista*. De forma sucinta, a abordagem reflexiva da representação reflete um significado que existe exterior ao mundo dos objetos, dos sujeitos e dos eventos; por outro lado a abordagem intencional refere-se ao modo como a linguagem expressa o que o falante quer dizer, ou seja, seu significado pessoal dotado de intencionalidade; e a última abordagem construcionista, a qual Hall (1997) se debruça com mais atenção, entende que significado da representação é construído na e por meio da linguagem. Esta abordagem, conforme pontua Hall (1997) reconhece o caráter social da linguagem e defende que o significado não é inerente dentro de um objeto em si, em vez disso, nós construímos o que significa o uso de sistemas de representação por meio de signos e conceitos.

Silva (2000) explica que Stuart Hall recuperou para o pós-estruturalismo, o conceito da noção clássica de representação e a desenvolveu em conexão com uma teorização sobre a identidade e a diferença. Dessa maneira, os Estudos Culturais concebem a representação como um sistema de significação que rejeita qualquer injunção mentalista ou qualquer associação com uma suposta interioridade psicológica, como explicitam as palavras do teórico cultural:

No registro pós-estruturalista, a representação é concebida unicamente em sua dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como uma pura marca material. A representação expressa-se por meio de um texto, de uma expressão oral (...). A representação não é, nessa concepção, nunca, representação mental ou interior. A representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior (SILVA, 2000, p. 90-91).

A representação é um sistema linguístico e cultural estreitamente ligado a relações de poder, que como qualquer sistema de significação é indeterminado e ambíguo. Conclui Silva (2000) que é por meio da representação que a identidade e a diferença se conectam a sistemas de poder, visto que “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2000, p. 91).

Por último, trago o conceito de representação apresentado por Woodward (2000), ainda no interior das teorias culturais. Na concepção de Woodward (2000) a representação inclui “as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos” (Idem, p. 17). A autora ressalta que é através dos discursos e dos sistemas de representação que os sujeitos podem se posicionar e

como nós, enquanto sujeitos, podemos também ser posicionados no interior dos sistemas de representação.

Nesta seção, tentei lançar mão do conceito de representação a partir de uma perspectiva interdisciplinar, que envolveu, de forma introdutória, o campo da sociologia, da psicologia social e dos estudos culturais. Acredito que o ponto comum entre as diferentes noções de representação aqui apresentadas foi considerar a importância do social na constituição das ideologias, ou seja, das representações dos sujeitos originadas na prática social. Com o auxílio destas lentes e das demais teorias introduzidas anteriormente, pretendo, nas próximas seções, interpretar as práticas discursivas/de letramento dos interlocutores desta investigação pautando-me na diversidade de suas representações e no que nos revelam os Cadernos de Formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNEM.

3.2 Representações dos professores acerca da formação continuada do PNEM

- *Representações de um grupo multidisciplinar de professores e pedagogos evidenciadas em suas práticas discursivas, acerca da política de formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.*

Como vimos anteriormente, o PNEM foi um programa de formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio, que aconteceu em todo o país, sob o regime de pactuação entre o governo federal, as universidades e as secretarias de educação estaduais. Para tanto, os profissionais da educação que dele participaram receberam bolsas de estudo conforme o Quadro 2 apresentado na seção 1.4. O programa foi lançado em 2013 pela Portaria nº 1.140 e faz parte da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, instituída com base no Decreto nº 6.755/2009, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação. O PNEM foi organizado como forma de concretizar os pressupostos da formação humana integral proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, como descrevo no capítulo 2.

No Paraná e, por consequência, no município de Foz do Iguaçu, a formação aconteceu em 2014 (Etapa 1) e em 2015 (Etapa 2), com parte da carga horária na modalidade presencial e a outra à distância. Acompanhei a formação continuada, juntamente com um grupo multidisciplinar de professores e pedagogos, no Colégio Estadual Ipê Roxo, região periférica da cidade.

Como o PNEM visou concretizar a interdisciplinaridade proposta pelas DCNEM, a formação continuada consistiu no estudo de Cadernos Formativos organizados segundo os conteúdos relativos aos conhecimentos pedagógicos, na Etapa 1, e por eixo integrador das diferentes áreas de conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática), na Etapa 2. Todos os pedagogos e professores com formação em disciplinas específicas diferentes tinham que realizar o estudo e as atividades de todos os Cadernos de Formação, como indicado na Apresentação de cada Caderno de Formação:

Destacamos como ponto fundamental que nesta segunda etapa **seja feita a leitura e a reflexão dos Cadernos de todas as áreas por todos os professores que participam da formação do Pacto**, considerando o objetivo de aprofundar as discussões sobre a articulação entre conhecimentos das diferentes disciplinas e áreas, a partir da realidade escolar (BRASIL, Caderno I *Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio*, 2014, p. 4). Grifo meu.

Com essa descrição podemos inferir que o PNEM é um programa proposto pelo Governo Federal e operacionalizado localmente, o que justifica a repetição do termo **“de cima para baixo”** nos excertos da maioria dos interlocutores:

Excerto 3

Izabel: *Então gente, eu organizei nosso grupo focal em 4 blocos. Para gente falar de forma geral o que é o Pacto, da escola e da região, sobre a diversidade, e depois sobre a interdisciplinaridade e por último, especificamente do Caderno Linguagens. Mas a gente não precisa seguir essa ordem, e só para saber o que vamos falar. Então, primeiro assim, eu queria que vocês me falassem o que é o Pacto para vocês? Vocês começaram no ano passado, eu não estava aqui né! Mais ou menos o que vocês estudaram? (...) O que é essa formação, o que ela tem de diferente com relação às outras?*

Maria: *Eu acho que o Pacto é um faz de conta onde o governo quer que a gente é... fale de uma coisa que não existe. E mais uma vez é um programa de cima para baixo e fiquem felizes, ganhem a carga horária para subir de nível (risos), é o que eu acho. Porque assim, o que eles colocam no Pacto não é uma coisa que a gente consegue levar para a sala de aula. Você não consegue ter essa profundidade dentro de uma sala de aula com os alunos que nós temos hoje. Nós precisaríamos de alunos melhores para conseguir desenvolver as atividades que são propostas pelo Pacto (GRUPO FOCAL, 07/11/2015).*

Excerto 4

Tales: *Até mesmo porque o Pacto, ele é do Ensino Médio. Mas o Ensino Médio já é a saída. A porta é a fase 1, que também teve o Pacto no município, mas não está correlacionado com o nosso Pacto. (...) Eu não sei o que o município tá desejando, porque ele não me perguntou antes o que eu desejo lá no final. Então o produto tá vindo na linha de produção só que o “embutimento” – que nem a nossa colega falou – tá vindo pronto de cima* (GRUPO FOCAL, 07/11/2015).

Excerto 5

Olga: *Lembra que o ano passado eu era coordenadora, primeira conversa que a gente teve foi isso, por que tá tendo o Pacto do Fundamental e daí do Ensino Médio e tá desconsiderando toda essa gama do sexto ao nono ano? Que é, tão falando do Pacto em rever a questão da evasão, como que o professor vai dar melhor a sua aula, para instrumentalizar melhor o professor. Só que eles pensam a educação só como sendo uma relação unilateral: o professor a oferecer algo. E a educação é uma relação de troca, (...), ela é circular, ela não vem de cima para baixo, nem de lado, ela é circular. (...) Ai, onde que tá se perdendo esse aluno? Do sexto ao nono ano, é onde se perde o aluno do Ensino Médio (...)*(GRUPO FOCAL, 07/11/2015).

Os interlocutores reiteram que o Pacto é uma formação continuada organizada a nível macro (MARIA: “*E mais uma vez é um programa de **cima para baixo**”*; TALES: “*tá vindo pronto de cima*”; OLGA: “*E a educação é uma relação de troca, (...), ela é circular, ela não vem de cima para baixo*”) pronta para ser aplicada a nível local. A recorrência da expressão “**de cima para baixo**” na fala dos participantes indica, segundo eles, que o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio configura-se como uma política linguística/educacional *top-down* (SHOHAMY, 2006), já que foi determinada pelas instâncias a serviço do Estado, independente de seu regime de pactuação.

Mais que apontar o Estado como o formulador dessa política linguística/educacional, as representações dos interlocutores demonstram que o que “vem de cima” ou o que representa uma ação governamental pode não funcionar localmente. Por um lado, essa “tomada de posição” (JAFFE, 2009) dos interlocutores indica que eles reconhecem o poder legislador do Estado, mas, por outro lado, evidencia certa resistência à formação continuada do PNEM ou a outras instituições públicas (a universidade, por exemplo), como também se observa mais adiante.

Excerto 6

Izabel: *Deixa só eu perguntar para vocês então. Por que vocês acham que eles resolveram pular esta parte do Fundamental II? E já ir direto para o Ensino Médio. Qual é a justificativa do governo?*

Tales: *Porque segundo o MEC a gente está nos últimos três anos, quando teve a Prova Brasil, teve a prova de matemática, aquele provão do Paraná, o SAEB, é que a dificuldade eles identificaram que, assim, eles identificaram que o aluno do Ensino Médio não tem bagagem suficiente para passar num vestibular. Isso foi diagnosticado nas pesquisas e não teve nota boa no ENEM. (...) É diferente, por que? Porque eles entendem que é a soma de algo anterior e o governo pegou o final, não pegou o meio (...). (GRUPO FOCAL, 07/11/2015).*

Excerto 7

Cecília: *A gente busca sempre buscar os culpados. Ah a educação está na base, mas às vezes a gente não consegue observar, claro, o professor também teve um pouco de culpa, mas a gente sabe que tem outros fatores por trás. Porque, por exemplo, eu tenho eu tenho esse meu aluno no ensino fundamental, mas ele faz parte do mesmo bairro desta escola, né, do Ipê Roxo, eu trabalho na Jorge Amado, e esse aluno que tem problemas sociais, ele também é o mesmo aluno daqui. Então, as dificuldades que eu encontro lá, são as mesmas daqui. (GRUPO FOCAL, 07/11/2015).*

Nos excertos 4 e 6, as falas de Tales, professor de matemática, (“**Mas o Ensino Médio já é a saída. A porta é a fase I, que também teve o Pacto no município, mas não está correlacionado com o nosso Pacto**”). / “**Porque eles entendem que é a soma de algo anterior e o governo pegou o final, não pegou o meio**”) e as da coordenadora pedagógica Olga, no excerto 5 (“**por que tá tendo o Pacto do Fundamental e daí do Ensino Médio e tá desconsiderando toda essa gama do sexto ao nono ano?**”) levantam como questionamento o fato de o PNEM não estar acontecendo no Ensino Fundamental II, apenas no Ensino Médio e no Fundamental I do Município.

Nas falas destes participantes parece haver uma representação conflituosa com relação ao programa de formação do governo. Quando em um momento parecem contrários ao que “vem de cima”, ou seja, ao PNEM, e em outro, reivindicam a formação continuada para o “meio”, a “base”, questionando assim, o motivo de o Ensino Fundamental II não ter recebido a formação também. Conforme a teoria de Moscovici (2003 *apud* SANCOVSCHI, 2007), as representações sociais tornam-se uma questão quando as formas de legitimação dos conhecimentos e de produção de sentidos não estão garantidas por nenhuma instância totalizadora, como por exemplo, o Estado. Segundo o psicólogo, na medida em que não há

nada que sobrecodifique o mundo e garanta a ele uma ordem e um sentido, cabe ao social dotá-lo de sentido e de ordem.

Dessa forma, Tales, no excerto 6, (*“eles identificaram que o aluno do Ensino Médio não tem bagagem suficiente para passar num vestibular. Isso foi diagnosticado nas pesquisas e não teve nota boa no ENEM”*) e Olga, no excerto 5, (*“Que é, tão falando do Pacto em rever a questão da evasão, como que o professor vai dar melhor a sua aula, para instrumentalizar melhor o professor”*) acabam elaborando respostas à lacuna da formação no Ensino Fundamental II. Pois, mesmo inconscientemente, trouxeram para as suas práticas discursivas as mesmas justificativas expressas pelos formuladores do PNEM (como vimos na descrição do Pacto, na seção 1.4); e, ao fazê-lo, estão conferindo sentido e inteligibilidade às suas representações sociais. É por isso que Moscovici afirma que a principal função das representações sociais é tornar o não familiar, familiar. Segundo o autor, esse trabalho é feito socialmente, nas interações cotidianas.

A professora de português, Cecília, se posiciona diferente dos colegas: *“A gente busca sempre buscar os culpados. Ah a educação está na base, mas às vezes a gente não consegue observar, claro, o professor também teve um pouco de culpa, mas a gente sabe que tem outros fatores por trás”*. Ela toma uma posição reflexiva com relação à formação e à educação, transferindo a “culpa” do insucesso escolar também aos professores e a outros condicionantes sociais e locais. Esta representação ampliada da professora é facilitada pelo seu transitar entre o Ensino Fundamental I e o Ensino Médio, pois Cecília é professora efetiva há quase dez anos, tanto na escola municipal (Jorge Amado), quanto no Colégio Estadual Ipê Roxo. Por isso, conhece bem os problemas do bairro que vão além dos muros da escola, como mostro na seção 3.4, quando trato das questões de diversidade.

Ainda no excerto 3, Maria, a professora de biologia, acha *“que o Pacto é um faz de conta onde o governo quer que a gente é... fale de uma coisa que não existe”*, e quanto ao conteúdo da formação ela diz que *“o que eles colocam no Pacto não é uma coisa que a gente consegue levar para a sala de aula”*, pois para consegui-lo *“precisaríamos de alunos melhores para conseguir desenvolver as atividades que são propostas pelo Pacto”*.

Cecília, no excerto 8, diz que a formação do PNEM trouxe poucas mudanças para sua prática docente e que também não conseguiu *“colocar em prática toda a teoria abordada”*; segundo ela, o motivo disso, deve-se ao *“material fraco e com poucas sugestões metodológicas e pouco embasamento teórico”*. Do mesmo modo, a professora de educação física, Hortência, pontua no excerto 9, que teve grande dificuldade para *“conseguir conciliar essa teoria toda na prática”*, *“por N problemas que a gente vive na realidade aqui”*.

Excerto 8

Cecília: Bem, para mim houve poucas mudanças, pois **não conseguimos colocar em prática toda a teoria abordada**. Senti falta de um aprofundamento maior nas disciplinas, **achei o material fraco e com poucas sugestões metodológicas e pouco embasamento teórico**. Sinceramente, pra mim não serviu de muito. Mas, vale lembrar que criamos um grupo bacana, com algumas reflexões que devem ser consideradas. Sugerimos até continuarmos esse grupo de discussões. Ouvir a angústia do colega foi de grande valia. Entender que todos temos problemas e alegrias em nossas práticas; compartilhar isso foi muito bom! (GRUPO FOCAL, 07/11/2015).

Excerto 9

Hortência: Nós como professores, **nossa maior dificuldade é conseguir conciliar essa teoria toda na prática**. A gente NUNca consegue pôr em prática o que a gente lê, o que a gente estuda. A gente gostaria MUITO de fazer valer tudo o que a gente lê, mas a gente não consegue.

Izabel: Por quê?

Hortência: Por N problemas que a gente vive na realidade aqui (GRUPO FOCAL, 07/11/2015).

Na minha interpretação, entendo que, a princípio, a professora Maria, no excerto 3, manifesta uma representação simbólica de depreciação acerca do Pacto, nos termos de Bourdieu (2008), mas em seguida, ela acaba projetando essa representação à “falta de capacidade” dos seus alunos e construindo um estereótipo negativo dos mesmos, manipulando, assim, o significado inicial de depreciação para apreciação segundo o “alto nível” das atividades propostas no Pacto. A professora Cecília tem uma representação contrária à de Maria, pois segundo ela, os cadernos formativos não apresentaram sugestões práticas bem elaboradas, e, portanto, elas pouco contribuíram com uma efetiva melhoria da sua prática docente. Por outro lado, os problemas da realidade social foram determinantes para que a professora Hortência incorporasse uma representação subjetiva - não conseguir aplicar a teoria dos cadernos na sua prática de sala de aula - pautada nas dificuldades que perpassam as estruturas sociais que foram originadas no coletivo.

Apesar de as três professoras apresentarem justificativas diferentes, ambas apresentam uma “representação objetiva” (BOURDIEU, 2008) acerca do Pacto, ou seja, elas concordam entre si, que a prática desejada não se concretizou como foi exigido na formação continuada do PNEM.

Neste sentido, vejo aqui elementos de significação formulados no consenso ou como signos de poder que precisam ser melhor examinados. A anuência das professoras com a

relação “teoria e prática” tem relação com a descrição enfática apresentada na organização da formação continuada do PNEM, na qual: “o curso privilegia a articulação entre teoria e a prática no processo de formação docente, fundado no domínio de conhecimentos científicos e didáticos” (BRASIL, Documento Orientador, 2014, p. 5). Em seguida, o Documento Orientador diz compreender o professor como “sujeito epistêmico, que elabora e produz conhecimento com base na compreensão da realidade e nas possibilidades de transformação da sociedade” (*op.cit.*). Assim, a metodologia do curso detalha que a concretização da “teoria e prática” deverá seguir os seguintes passos:

As atividades do curso estão focadas no professor e foram organizadas em dois momentos distintos. O primeiro momento será composto por atividades individuais. O professor organizará seu próprio tempo institucional para a **leitura dos textos básicos do curso**. O professor deverá apresentar registros das reflexões realizadas durante as leituras nas discussões com o grupo na escola. Ainda como parte das atividades individuais, **o professor deverá realizar pelo menos uma das atividades propostas no material de estudo no contexto de sala de aula**. Todo o processo será orientado e acompanhado pelo orientador de estudo. O segundo momento será composto por atividades coletivas. (...) (BRASIL, Documento Orientador, 2014, p. 5). Grifo meu.

Destaco que o PNEM compreende que cabe ao professor elaborar e produzir conhecimento com base na compreensão da sua realidade; por isso, a “teoria” é apresentada ao cursista por meio da “leitura dos textos básicos do curso” e a “prática” consiste em que o professor realize “pelo menos uma das atividades propostas no material de estudo no contexto de sala de aula”. E, como mostrei acima, o PNEM exige que todos os professores realizem todas as leituras e atividades propostas nos Cadernos de Formação. Desse modo, aponto três reflexões aqui, que talvez corroborem com a explicação das interlocutoras para a não efetivação da articulação “teoria e prática”, na Etapa 2 do PNEM, a saber: a) a primeira se refere às atividades de cada Caderno de Formação; b) a segunda é com relação às áreas de conhecimento dos professores e; c) a terceira se relaciona com a reordenação do PNEM no Colégio Ipê Roxo.

A primeira reflexão tem relação com o caráter das atividades dos Cadernos de Formação. Os cadernos formativos da segunda etapa do PNEM possuem quatro capítulos cada um, onde são discutidos temas e conceitos relativos à Área de Conhecimento específica de cada caderno (por exemplo, Ciências da Natureza, Matemática, etc.). Ao final da teorização de cada capítulo, há um quadro denominado “Reflexão e Ação”, no qual se

apresentam as atividades a serem realizadas na prática de sala de aula. No entanto, a grande maioria dessas atividades está relacionada com a reflexão de dada discussão teórica e na hora de explicar como deveria ser a atividade prática, estende ao professor o trabalho de planejamento e execução, como no exemplo do Caderno III *Ciências da Natureza*, que segue:

REFLEXÃO E AÇÃO

Caro professor, cara professora, a partir das reflexões dessa unidade sugerimos que pensem no planejamento de uma atividade ou sequência de atividades de ensino desenvolvida de forma interdisciplinar a partir dos temas indicados a seguir, ou outro tema que o grupo achar pertinente. O planejamento deve considerar a sequência proposta pela figura 2 para uma abordagem CTS e também aspectos do ensino por investigação discutidos na unidade 1 deste Caderno.

Sugerimos que após o planejamento, discussão e reflexão sobre a realização da atividade, esta seja concretizada em sala de aula com seus alunos.

Temas: alimentos transgênicos; clonagem humana; construção de usinas nucleares; crise no fornecimento de água e energia; efeito estufa; enchentes; exploração espacial; fontes de energia e os possíveis impactos ambientais; meios de transporte; poluição em suas diferentes formas; utilização do aparelho telefônico celular na atualidade.

Figura 4 - (Fonte: BRASIL, do Caderno III Ciências da Natureza, p. 28)

Desse modo, os Cadernos de Formação, escritos na universidade, tinham a função de apresentar o conhecimento científico na perspectiva acadêmica. Enquanto que a função dos professores e coordenadores pedagógicos cabia planejar como esses conteúdos seriam aplicados a seus alunos do Ensino Médio. Concordo com Moraes (2013, p. 207) que “uma formação exequível precisa proporcionar aos/às professores/as o reconhecimento de seu papel de intelectual crítico, que pesquisa e reflete sua própria prática”. Entretanto, como bem pontua a autora, a formação continuada deve oportunizar aos docentes, espaço, tempo e condições para que se consolide na prática. Nesse sentido, acredito a formação continuada do PNEM não respeitou tais condições contextuais dos cursistas, visto que parecer haver uma grande distância, nos Cadernos de Formação, entre a proposição das discussões do conhecimento científico e sua relação com a parte metodológica. Isto porque, houve pouca articulação entre as teorias apresentadas e as atividades práticas a serem realizadas no contexto da sala de aula, cabendo, praticamente, ao professor cursista encontrar os meios para concretizá-las.

A segunda reflexão tem relação com as Áreas de Conhecimento dos professores. Todos os professores e pedagogos do Colégio Estadual Ipê Roxo tiveram uma formação universitária disciplinar e a exigência do PNEM era que todos eles realizassem pelo menos uma das atividades de “Reflexão e Ação” na prática da sala de aula, pautado no paradigma da interdisciplinaridade. No entanto, não foi pensado no trabalho por eixos integradores por Áreas de Conhecimento (por exemplo, nas Ciências da Natureza, a Química, Física e a Biologia). Como então um professor de Língua Portuguesa poderia aplicar em sala uma atividade de Química, por exemplo? Contudo, tais reflexões não foram pensadas e nem questionadas no contexto local e, neste ponto, acredito que o PNEM exerceu forte coerção sobre os cursistas do colégio.

Excerto 10

Cecília: Por isso que o PACTO de repente até poderia ser um curso bacana e tal, MAS ele desrespeita essa questão de tempo do professor, do momento do professor se encontrar, quer dizer, a gente está num sábado (...) tendo que discutir rapidamente, não aprofundando muito as discussões. O professor está cheio de aula. Então assim, é aquela coisa para inglês ver. Faz mal feito, não né, nós fizemos, nós garantimos a nossa hora. Mas e a reflexão efetiva? (...) Será que a gente vai conseguir com (...) um curso desse mudar as nossas práticas de sala de aula? Com esse pequeno tempo, com essa discussão superficial (GRUPO FOCAL, 07/11/2015).

A última reflexão sobre a não articulação da “teoria e prática” no contexto da sala de aula tem relação com a reordenação do PNEM, no Colégio Ipê Roxo (como mostrei no primeiro capítulo). A fala da professora Cecília, no excerto 10, explicita que o pouco tempo, a grande carga horária dos professores e as condições adversas da realidade local foram elementos que dificultaram o trabalho de leitura individual dos cursistas. Desse modo, os encontros coletivos dos sábados reservados para o debate, foram usados praticamente para o “cumprimento da tarefa”, ou seja, a escrita do texto coletivo para a postagem da Wiki da Plataforma do GER. Este movimento não dava tempo para que os professores de disciplinas diferentes ou integradoras discutissem como poderiam aplicar ou adaptar as atividades exigidas nos materiais, na sala de aula.

A preocupação dos interlocutores da pesquisa com a não efetivação da prática, ou mesmo, a exigência quase impositiva da política de formação continuada do PNEM para que esta articulação acontecesse, demonstra que é preciso repensar a relação do binômio “teoria e prática”, “reflexão e aplicação”, a partir de uma perspectiva crítica, como reflete Rajagopalan

(2003). Segundo o linguista aplicado, a postura crítica tem como ponto de partida a recusa deste binômio tal qual ele se encontra posto dentro da cultura positivista, em que se valoriza o conhecimento teórico em detrimento das possíveis aplicações do conhecimento. Tampouco há que pensar que o trabalho prático (ou aplicado) começa onde o teórico acaba. Portanto, concordo com suas palavras, em que “a procura de definições como pré-condição para desencadear qualquer tipo de explicação posterior é típico da tradição racionalista que também prega que a prática tem que suceder a teoria, jamais podendo ser conduzida de forma paralela ou independente” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 80).

3.3 Caderno IV *Linguagens* e ações de política linguística nas representações dos interlocutores

- *Concepções de língua(gem) presentes no Caderno de Formação e nas práticas discursivas dos sujeitos participantes.*

Nesta seção, passo à análise e interpretação do Caderno IV *Linguagens*, principalmente ao que se refere às concepções de língua(gem) subjacentes ao material e às representações do grupo multidisciplinar de professores e pedagogos participantes do PNEM, no Colégio Estadual Ipê Roxo.

O Caderno IV *Linguagens*, assim como os demais cadernos formativos da Etapa II do PNEM, foi produzido pelo Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR, em Curitiba, no ano de 2014, a pedido do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Básica. No entanto, o texto do caderno *Linguagens* foi escrito por um grupo interdisciplinar de professores pesquisadores de diferentes universidades brasileiras, das áreas de Artes (Magali Oliveira Kleber, UEL), Educação Física (Fernando Jaime Gonzalez, UNIJUÍ), Língua Portuguesa (Adair Bonini, UFSC; Claudia Hisdorf Rocha, UNICAMP) e Língua Estrangeira Moderna (Ruberval Franco Maciel, UEMS).

O Caderno IV *Linguagens* possui quatro capítulos e uma introdução. A introdução diz que o objetivo deste caderno é “oferecer subsídios para se pensar o currículo escolar e os respectivos componentes curriculares da área de Linguagens” conforme proposto pelas DCNEM (BRASIL, 2012). O primeiro capítulo faz uma contextualização da Área Linguagens, abordando a formação desta área, o conceito de linguagem como elo integrador e

descreve quais conteúdos devem ser mobilizados na área de Linguagens. No capítulo 2, é feita uma caracterização dos sujeitos do Ensino Médio e uma descrição de seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano dos educandos. O terceiro capítulo aborda as quatro dimensões da atividade educativa: o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia. No quarto e último capítulo, tem espaço as discussões sobre questões curriculares e o fazer pedagógico na área de Linguagens.

Como nosso foco principal, nesta seção, recai sobre a concepção de linguagem do PNEM, recortamos a seguir, o que me parece ser o conceito de linguagem expresso neste Caderno de Formação específico da área.

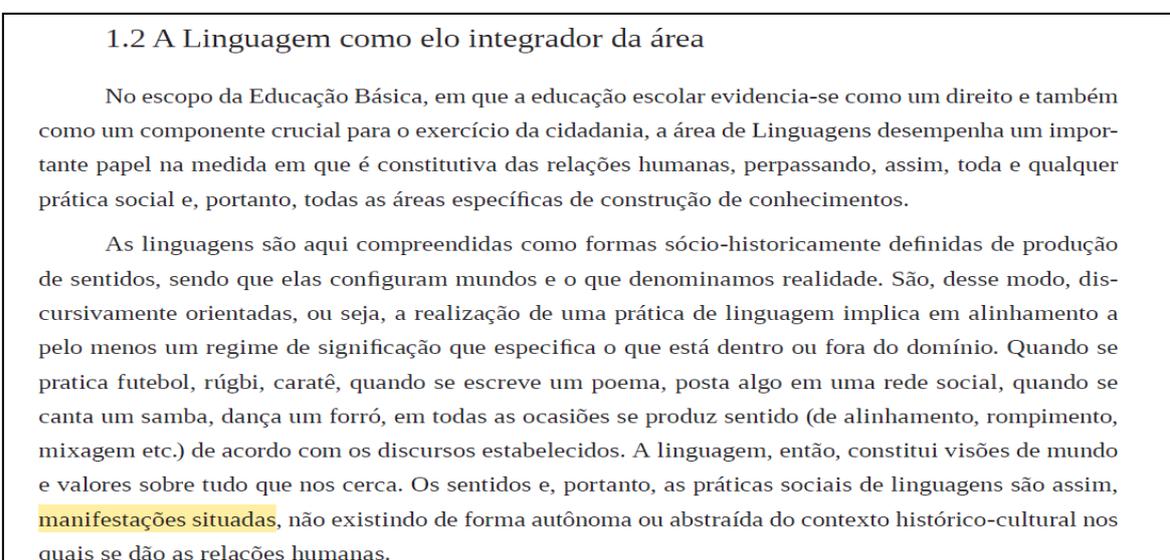


Figura 5 - (Fonte: BRASIL, Caderno IV Linguagens, 2014, p. 10)

O caderno apresenta um conceito de linguagem que procura abarcar todos os componentes curriculares (disciplinas) da área de conhecimento das Linguagens. Assim, entendo que a concepção de linguagem do PNEM compreende não apenas a língua, mas também as diferentes expressões e interações dos sujeitos. Além disso, pretende considerar as diferentes representações de mundo, as formas de ação e as manifestações de linguagens que constituem a prática social (BRASIL, Caderno IV *Linguagens*, 2014, p. 7). Dessa forma, diferentes formas de produção de sentido, como a escrita de um e-mail, a prática de um esporte ou a ação de fotografar e expor essa fotografia são práticas de linguagem, segundo os autores do Caderno IV do PNEM.

Por conseguinte, diferentes concepções de linguagem podem, também, ser visibilizadas nas práticas discursivas dos participantes da pesquisa, como as apresentadas nos excertos que seguem:

Excerto 11

Clarice: *Acredito que a linguagem é a base da interação social, é ideológica (...). É através da linguagem que exploraremos o pensar crítico, o refletir dos alunos. (...) Não existe postura neutra, toda forma de prática pedagógica é política, intencional. Desde a escolha do material didático até a escolha dos textos e exercícios. A prática do docente, mesmo que inconsciente, é ideológica (GRUPO FOCAL, 07/11/2015).*

No excerto 11, a professora de português do Ensino Médio, do Colégio Estadual Ipê Roxo, a partir da noção de que “*a linguagem é a base da interação social*”, possui uma concepção de linguagem que se aproxima à escolhida para compor o Caderno IV ou, especificamente, da concepção dialógica de linguagem defendida por Bakhtin, como discorri na seção 2.2. Assim como Bakhtin, a concepção da professora Cecília é de que na linguagem “não existe postura neutra” pois, segundo ela, “toda forma de prática pedagógica é política” e ideológica, da preferência pelo material didático à escolha dos textos e atividades.

Excerto 12

Izabel: *Bom, gente, e sobre o Caderno Linguagens mais especificamente, o que vocês professores de áreas diferentes acharam? Porque aqui nós temos uma professora de Língua Portuguesa, uma de Educação Física e uma de Artes...*

Hortência: *Eu não senti dificuldade não. (...) E de fato, eu particularmente, na minha grade eu não tive Língua Portuguesa, na minha formação na faculdade eu não tive português. O que é uma coisa inaceitável né! Porque a gente tem que fazer TCC, a gente tem que pesquisar, a gente tem que fazer um monte de coisa, e na hora de escrever, cadê o apoio? E eu procuro não fazer / não refletir dessa forma com as minhas aulas. Eu procuro SEMPRE orientar a pesquisa e corrijo, inclusive, os erros de português. (...) Assim, além de não sentir dificuldade, eu acho que tem que ser assim mesmo, foi válido essa troca. (...) (GRUPO FOCAL, 07/11/2015).*

Excerto 13

Cecília: *Eu acho que o caderno, ele contemplou assim, mais a área de português, acho que ele foi mais negligente com as outras áreas. Eu acho que ainda imperou mais língua, não sei. (...) / [Anita: De Artes foi pequeno o espaço, na verdade] (GRUPO FOCAL, 07/11/2015).*

Por outro lado, no excerto 12, a fala de Hortência, professora de educação física, indica que ela defende uma concepção mais tradicional de linguagem baseada na correção de erros gramaticais: **“Eu procuro SEMPRE orientar a pesquisa e corrijo, inclusive, os erros de português. (...) Assim, além de não sentir dificuldade, eu acho que tem que ser assim mesmo, foi válido essa troca”**. Entretanto, a professora de Educação Física, apesar de relatar que não teve dificuldade para compreender os conteúdos do Caderno IV, acaba confundindo a área de Linguagens com o componente curricular de Língua Portuguesa. Ao fazê-lo, ela parece hierarquizar a disciplina sobre as demais da mesma área de conhecimento de linguagem, inclusive a sua. A suposta hierarquia da Língua Portuguesa na formulação do Caderno IV *Linguagens* também foi percebida pela professora Cecília, de língua materna (**“Eu acho que o caderno, ele contemplou assim, mais a área de português, acho que ele foi mais negligente com as outras áreas”**) e pela professora de Artes, Anita (**“De Artes foi pequeno o espaço, na verdade”**).

Peres e Greco (2014) ao estudarem a construção da imagem do sujeito professor, especialmente, de língua portuguesa, argumentam que o professor se torna sujeito por meio do seu discurso e, quando o faz, “constrói uma imagem que não é individual, mas social” (Idem, p. 198). Contudo, explicam as autoras que o professor é sujeito do discurso porque representa suas posições ideológicas ou carregam marcas do social e do histórico. Nessa linha, observo que a professora Hortência, de educação física, possui uma imagem do professor de língua portuguesa como aquele que corrige os “erros de português”, além disso, ela não questiona esse modelo de professor, pois afirma: **“eu acho que tem que ser assim mesmo”**.

Por sua vez, as autoras ressaltam que o professor, às vezes, acaba incorporando outras vozes em seu discurso, que acredita ser o seu próprio discurso, quando na realidade ele está atravessado por diferentes discursos (PERES e GRECO, 2014). Por exemplo, quando a professora de português, Cecília, diz acreditar que **“a linguagem é a base da interação social, é ideológica”** (excerto 11), ademais de revelar sua escolha pela concepção interacionista de linguagem, evidencia, também, que acabou incorporando os discursos do Caderno de Formação IV ou das Diretrizes Curriculares Estaduais ou ainda das demais formações continuadas que já participou, no município e no estado. O mesmo, posso inferir da prática discursiva da professora Hortência, visto que mesmo ela sendo professora de educação física, parece ainda reproduzir as vozes dos professores de português que teve em sua formação educacional básica e, conseqüentemente, acaba reproduzindo a mesma

concepção de linguagem, pautada na gramática tradicional; confirmando assim, que os discursos são ideológicos, sociais e historicamente constituídos.

Como a formação continuada do PNEM foi organizada de modo a atender grupos multidisciplinares de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio, é interessante observar, localmente, as representações de diferentes sujeitos com formações disciplinares específicas sobre as questões de linguagem. Como mostro nas notas de observação de campo do dia 26 de setembro de 2015, no quadro abaixo.

NOTAS DA OBSERVAÇÃO DE CAMPO

Hoje foi o último dia de estudo do Caderno IV *Linguagens*. O encontro de hoje foi diferente, não foi apenas para juntar os textos de cada grupo e postar na Wiki do GER, pois os cursistas pareciam motivados ao debate. (...) Eu perguntei se eles tinham assistido ao filme “O enigma de Kaspar Hauser”, indicado na atividade de “Reflexão e Ação” da página 14; a pedagoga Olga ficou bem animada e iniciou o debate:

Olga: (...) ai quando você fala em linguagem, quem encaixa perfeitamente? **Vygotsky. Porque ele fala que você vai aprender a se comunicar na convivência social.** Ai você cai naquilo assim, o **aprender não é inato na pessoa por si só**, ela é totalmente por grupo. (...) Ai, você pode falar da linguagem, quando você encaixa **Paulo Freire que fala da leitura do mundo**. Que as LINGUAGENS é isso: **é você saber ler uma tela, ler uma música...**

Carmem: Por isso que nas LINGUAGENS entra a questão de Educação Física e Artes. Por quê? Porque você não tem só a linguagem... é a expressão. **Mas daí, como eu vou trabalhar isso? Que a Educação Física é uma linguagem?**

Olga ((Várias Vozes)): a **Linguagem do corpo, a dança, os jogos de capoeira...**

Cecília: Mas eu acho assim, Carmem, esta questão da linguagem, existe a regra padrão, mas ai você tem que falar para os alunos, tem que saber adaptar. **Não é que está certo ou errado.** Porque às vezes fala: **errado em relação a quê? Então, a uma classe dominante que impõe uma REGRA da norma culta, da concordância nominal e verbal.** Só que ele tem que dominar isso para se inserir na sociedade, mas ele pode adaptar. Por exemplo, lá na casa dele, os pais falam daquela forma... e os colegas dele? Então ali ele pode saber que ele pode ter uma linguagem mais descontraída, de repente com as gírias e tal...

Olga: Tem aquela novela que está passando agora, eu não assisto porque trabalho à noite, mas aquela novela tem uma linguagem que está no cotidiano da maioria dos nossos alunos, e tem gente com mais idade que assiste e não entende aqueles diálogos.

Carmem: E por que eles falam assim?

Cecília: Porque as gírias também se atualizam né? “Brotinho” era da nossa época, e agora eles já não usam mais... Então, assim, as gírias também se adaptam a um tempo, a uma época (...).

Izabel: Vocês viram aquele exemplo da placa, no Caderno Linguagens? Como era? Confeitaria do Império e depois Confeitaria da República...

Carmem: É, quando muda a forma de governo muda a placa! (risos)

Izabel: Então, também é uma questão política, né?

Olga: Então, e social. (...) Ele ((o aluno)) enquanto ser humano começa a se reconhecer enquanto ser humano pelo social. **Depois ele vai internalizando o que é do social, reelabora dentro dele e contribui para a construção do social. É uma círculo, não tem ruptura. É uma relação contínua. É dialética.**

Carmem: Ai surge a questão: **quando ele vai escrever, ele escreve com a gíria.**

Cecília: Por isso, é que ele tem que entender, que tem diferença da fala e da escrita. A FALA é descontraída, é rápida, não organizada, você não reflete, às vezes, sobre o que você fala. E a escrita já é mais reflexiva, você tem mais tempo.

Carmem: Mas ai se eles falassem menos gírias, seria mais fácil de escrever.

Cacília: Mas eu acho que as gírias, eu não sei, claro é o grupo social ali, **mas eu acho que é questão de VOCABULÁRIO.** Eu acho que de repente falta uma palavra ali e eles se utilizam de gírias, palavras mais simples para se expressar. Por exemplo, **a questão da tecnologia, do whats app** e tal, onde eles falam mais abreviado, já falei pra eles, que ali no *whats app* pode, porque este tipo de comunicação permite. **Até entre nós professores, não tem problema**, porque é uma linguagem rápida. Agora no momento em que você vai fazer uma resenha ou outro tipo de texto, você tem que adaptar àquela linguagem. Não vai usar a mesma do *whats app* (...).

Paola: Então gente, se nós voltarmos no tempo, falando em novela também, **voltando para a novela da 18hs que tem uma linguagem muito mais rebuscada.** Então assim, **a dificuldades que nós temos hoje de escrever, e eu me incluo nisso, é em função da linguagem livre que nós temos.** Essa linguagem livre que você pode falar o que você quiser, da forma que você quiser, e se é entendido tem comunicação, que DIFÍCIL na hora que você tem que escrever. ((Várias vozes)) Ai quando você precisa da linguagem formal, você não consegue encontrar as palavras adequadas para escrever (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2015).

Observo, nas notas de observação participante que, para a coordenadora pedagógica Olga, a linguagem “*é você saber ler uma tela, ler uma música*” e para Carmem, professora de História, na área de linguagens “*entra a questão de Educação Física e Artes*”. Neste momento, elas reiteram o que está escrito no Caderno IV do PNEM. Mesmo assim, elas parecem precisar se convencer de que a linguagem é mais abrangente que a noção de língua, a qual parecem estar acostumadas (CARMEM: “*Por quê? Porque você não tem só a linguagem... é a expressão. Mas daí, como eu vou trabalhar isso? Que a Educação Física é uma linguagem?*”); OLGA: “*a Linguagem do corpo, a dança, os jogos de capoeira...*”).

No entanto, durante a interação, as interlocutoras acabam introduzindo outras contribuições para conceituar o que é linguagem. Olga, por exemplo, parte da sua experiência enquanto pedagoga, ao evocar as vozes de Paulo Freire sobre a leitura do mundo e a concepção sociointeracionista de Vygotsky (“*Depois ele vai internalizando o que é do social, reelabora dentro dele e contribui para a construção do social*”); ela também deixa claro que esta falando de uma posição ideológica específica, ou seja, de dentro do discurso do materialismo histórico-dialético de Marx (“*É um círculo, não tem ruptura. É uma relação contínua. É dialética*”). As vozes que permeiam os discursos da pedagoga Olga, a partir do movimento que ela realiza para explicar sua concepção de linguagem, confirmam, segundo a teoria de Moscovici (2003 *apud* SANCOVSCHI, 2007), como um conhecimento científico penetra na sociedade, difunde-se e torna-se conhecimento do cotidiano.

De acordo com Bakhtin “aquilo que chamamos de língua é também e principalmente um conjunto indefinido de vozes sociais” (FARACO, 2009, p. 57). Para o filósofo russo, aquilo que chamamos de língua não é só um conjunto difuso de variedades geográficas, temporais e sociais - como estuda a dialetologia, pela linguística histórica e a sociolinguística, afirma Faraco (2009). Segundo Bakhtin, todo esse universo de variedades formais está também atravessado por outra estratificação, ou seja, aquela “dada pelos índices sociais de valor oriundos da diversificada experiência sócio-histórica dos grupos sociais” (*op. cit.*). Esta definição de Bakhtin fica explícita no diálogo que a professora Cecília tem com a professora Carmem: “*Mas eu acho assim, Carmem, esta questão da linguagem, existe a regra padrão, mas aí você tem que falar para os alunos, tem que saber adaptar. Não é que está certo ou errado. Porque às vezes fala: errado em relação a quê? Então, a uma classe dominante que impõe uma REGRA da norma culta, da concordância nominal e verbal (...)*”. Conforme Bakhtin [Voloshinov] (2006), o signo linguístico é a arena onde se desenvolve a luta de classes, visto que, qualquer estratificação valorativa e social da linguagem decorre do vínculo

explícito com classes sociais. Na mesma perspectiva, argumenta Faraco (2009) que, para Bakhtin, a classe social e a comunidade semiótica não se confundem, “na medida em que as diferentes classes sociais se servem da mesma língua, atravessando-a, no entanto, com diferentes (e contraditórios) índices de valor” (FARACO, 2009, p. 71).

Ainda nas observações da nota de campo acima, chamo a atenção para a representação da professora de matemática, Paola, quando ela traz de volta o tema da linguagem da novela (“*voltando para a novela da 18hs que tem uma linguagem muito mais rebuscada*”), anteriormente introduzido, sob outra perspectiva na fala da pedagoga Olga. No sentido de estabelecer um paralelo entre a linguagem livre e a dificuldade com a escrita/linguagem formal, ela acaba explicitando, mesmo que incoscientemente, o poder da mídia em determinar o padrão linguístico (“*Essa linguagem livre que você pode falar o que você quiser, da forma que você quiser, e se é entendido tem comunicação, que DIFICULTA na hora que você tem que escrever. (...) Ai quando você precisa da linguagem formal, você não consegue encontrar as palavras adequadas para escrever*”). A este respeito, Jaffe (2007) explica que as práticas da mídia têm o poder para ampliar as ideologias e representações dominantes das línguas, manipulando as identidades singulares que são mapeadas sobre códigos homogêneos e práticas monolíngues (mais baseadas na escrita); ao mesmo tempo, pode promover práticas mais informais (menos baseadas na escrita) e, potencialmente, validando mais formas, práticas e identidades linguísticas heterogêneas (JAFFE, 2007, p. 150).

Acredito que um ponto importante da representação da professora Paola sobre a língua(gem) é sua crença de que a comunicação pode ser prejudicada por causa da linguagem livre/informal (a fala), dificultando, assim, a aquisição da linguagem formal, sinônimo de escrita, segundo ela. No sentido de Bourdieu (2008), o código que rege a língua escrita, representada como a língua correta, por oposição à língua falada, geralmente tida como inferior, adquire força de lei, não só nas palavras da professora Paola, mas também permeia todo o sistema de ensino. Desse modo, Rajagopalan (2003) enfatiza que é preciso rever nossa ideia de que a linguagem é um simples meio de comunicação, “pois isso implica que a linguagem por si só garante a comunicação” (p. 90). Também sabemos que essa crença não é natural, ela foi historicamente construída. Segundo o autor, o desejo de cercear as línguas mediante regras é tão antigo quanto a própria história da civilização: “à medida que essas sociedades foram se consolidando, percebeu-se a necessidade de formular regras de comportamento para coibir excessos por parte de alguns em detrimento dos demais” (Idem). No entanto, problemática desse tipo de regras é sua imposição sobre o resto da sociedade em

nome de uma autoridade que nem sempre é aceita por todos, e aqui entram em jogo as relações de poder.

Excerto 12

Olga: *E placas, se você for ver, os alunos têm uma dificuldade muito grande de usar os símbolos como forma de comunicação. Eles não sabem ler os símbolos. Até tem um aluno que faz EJA e foi fazer a carteira de motorista, ele veio horrorizado, ‘professora do céu, cara o que é aquelas placas? (...) sabe, a educação do trânsito é uma linguagem através dos símbolos. Linguagem não verbal, mas eles não entendem. É igual você se comunicar com o outro através do corpo, você pode não falar uma palavra para mim e eu vou te entender através dos gestos, e eles não conseguem entender isso (GRUPO FOCAL, 07/11/2015).*

As relações de comunicação por excelência, ou nas palavras de Bourdieu (2008), as trocas linguísticas, são também relações de poder simbólico onde se atualizam as relações de força entre os sujeitos e seus respectivos grupos. De modo geral, a troca linguística, segundo Bourdieu, é também uma troca econômica que se estabelece em meio a uma determinada relação de força simbólica entre um produtor e um consumidor. Em outras palavras, os discursos não são apenas (...) signos destinados a serem compreendidos, decifrados – como quer o exemplo da pedagoga Olga, com relação à leitura das “placas” e decodificação dos “símbolos”; pois são também *signos de riqueza* a serem avaliados, apreciados, e *signos de autoridade* a serem acreditados e obedecidos. Nessa linha, no excerto 12, ficam evidentes as representações de Olga acerca do conhecimento linguístico e simbólico dos alunos (“**os alunos têm uma dificuldade muito grande de usar os símbolos como forma de comunicação. Eles não sabem ler os símbolos**”; “**mas eles não entendem**” ou então em “**É igual você se comunicar com o outro através do corpo, você pode não falar uma palavra para mim e eu vou te entender através dos gestos, e eles não conseguem entender isso**”). Ela se posiciona como a pessoa autorizada a falar, pois entende deter o conhecimento sobre o que é linguagem, e, portanto, possuiria a força para legitimar a eficácia de seu discurso, por meio do poder de convencimento que lhe é conferido pela autoridade de professora/pedagoga.

Destarte, é importante registrar que as vontades sociais de poder tentarão sempre impor uma das verdades sociais (a sua) como a verdade; bem como, tentarão controlar a heterogeneidade discursiva, ou ainda, conforme Bakhtin, monologizar, isto é, dar a última palavra e tornar o signo monovalente, de modo a finalizar o diálogo (FARACO, 2009, p. 53).

3.4 A representação da diversidade pelos interlocutores e pelo PNEM

- *Políticas linguísticas e educacionais manifestadas em leis e documentos de governo (como o PNEM) que acompanham as discussões acerca da diversidade linguística e cultural evidenciadas nas representações dos interlocutores.*

As questões acerca da diversidade foi um dos primeiros temas abordados na formação continuada no PNEM, na Etapa 2, do ano de 2015. Dessa forma, a primeira atividade prática de produção textual (“Reflexão e Ação”), apresentada no Caderno I *Organização do Trabalho Pedagógico*, trazia as seguintes questões para a realização do debate no colégio :

- 1) A diversidade e a pluralidade constituem desafio na organização do trabalho pedagógico escolar? Quais?
- 2) A pluralidade e a diversidade podem ser mola propulsora de nova organização do trabalho pedagógico? Como? Por quê?
- 3) Essa reflexão possibilitou um novo olhar sobre a diversidade da sua escola?

Contudo, o debate acerca dessa temática acabou não acontecendo localmente, por motivos já apontados anteriormente, como a reordenação da formação continuada no colégio e a troca do orientador de estudos. As questões de diversidade e pluralidade tampouco tiveram um espaço de ampla discussão nos Cadernos de Formação. Na verdade, não foi escrito um material específico que as abrangesse. A temática, então, ficou limitada a uma seção do Caderno I *Organização do Trabalho Pedagógico*, onde tais questões foram inseridas para complementar o tema do primeiro capítulo: a formação humana integral e a articulação dos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, na organização do trabalho pedagógico. Assim, o Caderno I considera como definição para diversidade cultural da nação brasileira:

(...) levar em conta a origem das famílias e reconhecer as diferenças entre os referenciais de uma família nordestina e de uma família gaúcha, ou ainda, reconhecer que, no interior dessas famílias e nas relações de umas com as outras,

encontramos indivíduos que não são iguais, mas que têm especificidades de gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, valores e outras diferenças definidas a partir de suas histórias pessoais (BRASIL/MEC/SEPPPIR, 2009, p. 23 *apud* BRASIL/Caderno I *Organização do Trabalho Pedagógico*, 2014, p. 11).

A citação apresentada no Caderno I, assim como as notas do diário de campo abaixo confirmam como o debate acerca das questões de pluralidade e diversidade se configura como uma demanda política que a realidade escolar como um todo necessita.

NOTAS DA OBSERVAÇÃO DE CAMPO

Olga: Eu já penso diferente, tem outras coisas, que a gente fica lá enchendo o saco da Ouvidoria do Núcleo de Educação, aqueles **casos de racismo, o menino que chamou a professora de “macaca”**.

Cecília: E voltou hein, porque **os alunos já estão tirando sarro da professora de geografia, que é nordestina**. Mesmo a gente falando da diferença da fala dela. Eles debocham assim, de forma agressiva (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2015).

Todos os Cadernos de Formação da segunda etapa do PNEM trazem um quadro nominado “Em outras palavras”, onde se amplia algum conteúdo ou conceito. É em um quadro assim do Caderno I, como exibo no recorte abaixo, que se torna mais evidente como o PNEM discute as questões acerca da diversidade.

Quando o assunto é diversidade, há sempre um “mas”, um “também”. Como compreender os elementos comuns e as singularidades entre as culturas? **Como lidar com a diversidade cultural na sala de aula ?** No ponto de partida, é preciso reconhecer que **a diversidade cultural é o universo cultural de uma sociedade complexa**. Em seu interior surgem diferenças relevantes, que marcam as **fronteiras entre os grupos sociais, provocando zelo pelos elementos significativos de sua identidade e respeito pelas singularidades e diferenças, o que não é um processo natural**. Os movimentos sociais são responsáveis por determinadas conquistas que expressam as formas de resistência, suas sabedorias e construções de conhecimentos, sua visão de mundo, organização e luta, definindo neste processo de construção um universo de referência específico a esses grupos, constituindo para alguns grupos não apenas um mecanismo de reivindicação de direitos e de justiça, mas também uma forma de **afirmação de um patrimônio cultural específico**. (BRASIL/MEC/SEPPPIR, 2009, p. 22)

Figura 6 - (Fonte: BRASIL, Caderno I *Organização do Trabalho Pedagógico*, 2014, p. 12)

Destarte, os primeiros parágrafos do quadro abordam discussões acerca da diversidade linguística e cultural do Brasil, enfatizando o plurilinguismo dos povos indígenas com mais 180 línguas e as manifestações culturais das cerca de 2.200 comunidades quilombolas, como uma riqueza que deve ser reconhecida como patrimônio cultural. No entanto, em nenhum momento, o quadro ou os demais capítulos do Caderno I faz referência às demais línguas de imigração no Brasil (ver ALTENHOFEN et. al., 2011; OLIVEIRA, 2008). Depois dessa breve introdução da pluralidade brasileira, o último parágrafo do quadro, como se vê acima, traz a seguinte pergunta: *Como lidar com a diversidade cultural na sala de aula?* E depois da curta resposta apresentada, a teorização do Caderno I ganha outro rumo.

Assim, no intuito de ampliar a discussão, passo a adentrar nas representações dos interlocutores da pesquisa acerca dessa complexa temática. Woodward (2000) explica que a diferença pode tanto ser celebrada quando, por exemplo, a diversidade ou o hibridismo são tidos como enriquecedores, como pode ser construída negativamente, por meio da exclusão ou da marginalização daqueles que são definidos como “outros” ou “forasteiros”. Uma característica da diferença, como cita a autora, é sua expressão por meio de dualismos ou oposições binárias. Neste sentido, Woodward, com base em Derrida, argumenta que “a relação entre os dois termos de uma oposição binária envolve um desequilíbrio necessário de poder entre eles” (Idem, 2000, p. 50). Tais relações são evidenciadas nas representações de alguns interlocutores sobre a diversidade dos alunos, do bairro, da fronteira, como apresento nos excertos a seguir.

Excerto 13

Izabel: (...) Vocês estão falando que não é só uma coisa, vocês estão falando de toda uma diversidade que está por trás do ensino e da aprendizagem. Eu queria que vocês comentassem então sobre a diversidade. É... tanto diversidade linguística, social, cultural. Como que vocês enxergam a diversidade aqui na escola? Aqui na cidade de Foz do Iguaçu, na fronteira? E se isso é um problema para o trabalho de vocês?

Olga: O que eu tenho observado? Nosso aluno, GENte, ele tem um déficit de aprendizagem que não é só... é que foi negligenciado em algum momento, ou ele deixou de ver. Os alunos aqui desta região, eles têm um índice muito grande que envolve a questão da... da saÚde, que todo mundo desconsidera. Vamos analisar assim: a realidade de famílias que a gente vê aqui, a mãe foi mãe solteira, adolescente, geralmente usuárias também de drogas ou bebida alcoólica - maconha e cachaça é o que mais roda por aí - é cotidiano nas esquinas (...). Não tem uma estrutura familiar (...). COmo ele já fica sozinho em casa, tem uma outra cultura aqui que impera, que é TRISTE de ver, mas é a realidade (GRUPO FOCAL, 07/11/2015).

Segundo a representação da coordenadora pedagógica, Olga, no excerto 13, a diversidade da região e dos alunos do colégio configura uma questão patológica (“*Os alunos aqui desta região, eles têm um índice muito grande **que envolve a questão da... da saúde***”), resultante da realidade social dos sujeitos que vivem neste espaço (“*a realidade de famílias que a gente vê aqui, a mãe foi **mãe solteira, adolescente, geralmente usuárias também de drogas ou bebida alcoólica***”). Desse modo, para a pedagoga, a diversidade social e econômica do entorno do colégio representa um problema para o ensino.

Excerto 14

Hortência: *Tem diversidade de gênero, porém, eu não percebo dificuldades para eles se relacionarem, é, de relacionamento. Não vejo dificuldade. Mas, a **RELIGIÃO, a religiosa é mais gritante**, porque existe uma **Intolerância com relação à religião do outro**. Isso a gente vê muito (GRUPO FOCAL, 07/11/2015).*

Excerto 15

Tales: *O bairro tem muita... é diverso. Eu sempre brinco que aqui no bairro é duas coisas que a gente tem: nós temos bastante Igreja e bastante e muito funk. É bem assim, é o extremo. Funk mesmo, não é Hip Hop, é Funk de periferia. O Funk de linguagem bem vulgar, (...) não é o Funk que traz uma cultura (...). E aí, isso se contrapõe na religiosidade, porque tem MUITOS evangélicos. Você passa numa rua do bairro, ao mesmo tempo está tendo um hino de louvor na casa A, na casa B está a Tati Quebra Barraco, na casa C já está já tem o Catra e na frente já tem o pessoal usando droga. Então é um **pluriculturalismo negativo, não com relação à religião**. [Olga: no meio de tudo isso tem a Boca que fornece droga para todo mundo]. Isso! E nesse momento, a diversidade entra no seguinte, (...) famílias numerosas, e isso reflete na escola. (...) (GRUPO FOCAL, 07/11/2015).*

Nos excertos 14 e 15, fica evidente nas representações dos interlocutores que em termos de diversidade cultural há distribuição desigual de poder, visíveis por meio da oposição binária que estabelecem entre a diversidade religiosa (**Hortência:** “*Mas, a RELIGIÃO, a religiosa é mais gritante*”) e a cultura do “Funk” (**Tales:** “*O bairro tem muita... é diverso. Eu sempre brinco que aqui no bairro é duas coisas que a gente tem: nós temos bastante Igreja e bastante e muito funk*”). Esta oposição binária toma mais corpo na representação do professor de matemática, Tales, pois, segundo ele, o bairro é muito diverso porque tem “*Funk mesmo, não é Hip Hop, é Funk de periferia. O Funk de linguagem bem*

vulgar, (...) não é o Funk que traz uma cultura (...). E aí, isso se contrapõe na religiosidade, porque tem MUITOS evangélicos". Observo, que as expressões adjetivas presentes no discurso de Tales como "*de periferia*", "*de linguagem bem vulgar*", "*não traz uma cultura*", ou ainda em "*é um pluriculturalismo negativo, não com relação a religião*" indicam que, para Tales, a diversidade do bairro também é algo negativo que acaba influenciando na escola. Mais que observar a oposição binária (religião *versus* funk) na representação do professor Tales, ele estabelece uma valoração desigual (assimétrica) sobre o que é a cultura do "outro", explicitando que uma é a "norma" (positiva), já que a religião não se questiona, e a outra é a "desviante" (negativa), "baixa cultura" ou nem mesmo deva ser considerada cultura. Neste sentido, o professor de matemática acaba reproduzindo um discurso, comum na sociedade, de que o funk, por ser de periferia, não é considerado como cultura.

Pennycook (1998) enfatiza, a partir do olhar da pedagogia crítica e da linguística aplicada, que as escolas são arenas culturais, na qual as formas sociais e ideológicas distintas se encontram em constante conflito. Por isso, concordo com o autor quanto ao nosso dever de questionar os tipos de conhecimento que são produzidos e legitimados na escola. Esta tomada de posição nos leva a refletir sobre "como as subjetividades são construídas dentro e a partir das escolas e como a voz do aluno e a cultura popular são formas deslegitimadas de cultura e de conhecimento que os alunos trazem para as escolas" (PENNYCOOK, 1998, p. 42).

A percepção, quase sempre negativa, que alguns moradores, professores e pedagogos têm do entorno do Colégio Estadual Ipê Roxo, advém da formação do bairro Cidade Nova, "por meio de um programa da prefeitura de Foz do Iguaçu, que realizou o deslocamento de pessoas das áreas de preservação ambiental na região central para esse local" (PIRES-SANTOS e LUCENA, 2015, p. 5), como mostrei na seção 1.3 do primeiro capítulo. Por isso, conforme as autoras, o bairro passou a ser visto de forma estigmatizante e como símbolo de diferenciação social; tal percepção parte "da construção ativa e persistente de um processo de exclusão social, cristalizada em identificações negativas do bairro como local de atividades ilícitas e perigoso" (*op. cit.*). Essas questões, assim como outras que envolvem a superdiversidade da região transfronteiriça, podem ser visualizadas nas representações de alguns interlocutores do PNEM, no Colégio Estadual Ipê Roxo.

Excerto 16

Maria: *A nossa realidade aqui ainda é pior, porque como somos zona de FRONteira, o nosso aluno, MUItas vezes, como a gente tinha conversado anteriormente, ganha mais do que a gente! Então eles não veem perspectiva, ‘ah eu vou estudar e vou melhorar de vida’, não, ‘a minha vida já é melhor do que a sua’. ‘O que você ganha num mês, eu ganho num final de semana’. [Isabel: O que ele faz?] Então, é o contrabando e o descaminho, né! É o trabalho informal mesmo!* (GRUPO FOCAL, 07/11/2015).

No excerto 16, Maria mostra que os problemas do ensino no colégio se agravam “*porque (...) somos zona de FRONteira*”. De acordo com a professora de biologia, o enfrentamento dos alunos com os professores se dão pela via econômica, já que seu aluno, por meio do “*contrabando e o descaminho, né! É o trabalho informal mesmo*”, ganham em um final de semana o que eles não recebem em um mês de trabalho. Neste sentido, argumenta Cardin (2009) que o trabalho ilegal (contrabando), bem como a maioria das práticas de trabalho no capitalismo contemporâneo, são ocupações que atuam em situação de concorrência, de disputa por espaço, de individualidade e misturam-se às experiências pessoais, moldando os modos de viver dos sujeitos que atuam na fronteira.

Conforme o sociólogo iguaçuense, as várias experiências que constituem e caracterizam a cidade de Foz do Iguaçu, assim como as vivências dos sacoleiros e laranjas fazem parte de uma rede mais ampla de relações sociais. Tais experiências perpassam as narrativas dos sujeitos, ao passo que são vividas em momentos históricos específicos e apresentam compreensões distintas acerca da cidade e do direito ao seu uso. Para o autor, essas experiências transfronteiriças são reflexos do capitalismo contemporâneo que, “ao desconsiderar todos os limites para garantir sua constante expansão, molda uma situação onde o informal e até mesmo o ilegal tornam-se regra” (CARDIN, 2009, p. 16).

Por sua vez, Rushdie (2007) entende que a fronteira é uma linha fugidia, visível e invisível, física e metafórica, amoral e moral, e sendo as fronteiras invisíveis, são mais difíceis de atravessar. Porque, segundo ele, na fronteira, somos despidos de nossa liberdade e entramos no universo do controle, pois quando estamos no limite, nos submetemos ao escrutínio, à inspeção, ao julgamento e, por isso, temos que ser passivos e dóceis.

A fronteira é a prova física do eu dividido da espécie humana, quem a atravessa é transformado, a própria mudança da língua nos muda. Nas palavras de Rushdie (2007), o migrante, separado de suas raízes, muitas vezes transplantado para uma *nova língua* é “sempre obrigado a aprender os modos de uma nova comunidade, é forçado a confrontar a grande questão da mudança e da adaptação (...)” (RUSHDIE, 2007, p. 347).

No entanto, explica o autor que muitos migrantes, diante da dificuldade de fazer essas mudanças e, muitas vezes, diante da “pura alienação e hostilidade defensiva dos povos entre os quais se encontram, fogem dessas questões, deixando-as atrás dos muros da *velha cultura* que ao mesmo tempo trouxeram consigo e deixaram para trás” (*op. cit.*). Por consequência, quem é rejeitado pelas pessoas que construíram altos muros para mantê-lo do lado de fora, salta para dentro de uma fortaleza pessoal (RUSHDIE, 2007, p. 347). Essas relações se tornam mais palpáveis quando observamos as representações dos interlocutores da pesquisa a respeito da diversidade linguística e cultural dos “atravessadores de fronteiras”, neste caso, os alunos “transfronteiriços” ou “brasiguaios”, no contexto do Colégio Estadual Ipê Roxo.

Excerto 17

Cecília: *Temos alguns alunos oriundos do Paraguai, poucos da Argentina. Em nossa escola esses alunos possuem mais dificuldade, mas são bem esforçados e respeitosos. São mais acanhados por ter outro idioma, mas não há problema de bullying ou algum preconceito (...)/ Temos uma equipe que desenvolve projetos nessa área - Equipe multidisciplinar. Antes trabalhávamos vários assuntos como educação de gênero, do campo... Atualmente a equipe está mais restrita às questões afro e indígenas. Temos um grupo de professores, mas alguns que não participam da equipe ainda mostram-se contrários e resistentes ao projeto e aos temas que devemos trabalhar... / Sei que mesmo dentro do grupo ainda há docentes que acham que essa temática é irrelevante para sua prática pedagógica. (...) Uns desconsideram que o Brasil é um país de mestiços, plural e multicultural, logo esse professor não enfocará o assunto em suas aulas e nem contemplará essas questões em seu planejamento (GRUPO FOCAL, 07/11/2015).*

Excerto 18

Tales: *Na minha disciplina de matemática eu não percebo nenhuma dificuldade, eu só sei que a maioria vem do Paraguai. Os alunos são oriundos do Paraguai [Várias vozes: Filhos de paraguaios, brasiguaios]. O bairro tem uma densidade demográfica muito grande de brasiguaios. E ainda familiares morando lá, eles vivem indo e voltando (GRUPO FOCAL, 07/11/2015).*

Excerto 19

Anita: *Bom, eu tenho alunos que são / que vieram este ano do Paraguai prá cá. Eu percebo nestes alunos um respeito maior pelo professor. Eles têm dificuldade na língua portuguesa porque eles ficam com vergonha de ler e ler errado. Então eles procuram só fazer no papel, eles não gostam de ler. Mas eu percebo uma facilidade na matemática, né, eles são mais de desenvolver as atividades, assim, / [Várias vozes: Raciocínio lógico, eles são organizados] /. Mas assim, eles sentem esse preconceito dos colegas por ele falar diferente na oralidade / [Olga: Impacto da língua] /, vergonha de se expressar / (GRUPO FOCAL, 07/11/2015).*

Excerto 20

Izabel: *Como que é na sala de aula?*

Hortência: *Isso reflete no aprendizado deles, porque eles iniciam um sistema aqui, aí se lá, ficam seis meses, um semestre aqui, aí no próximo semestre, TALVEZ eles voltem. Quando voltam, aí é outra visão de ensino, totalmente diferente (GRUPO FOCAL, 07/11/2015).*

Excerto 21

Olga: *Tem aqueles que foram alfabetizados em espanhol, que daí eles tem uma dificuldade muito grande de dar continuidade aqui (GRUPO FOCAL, 07/11/2015).*

As falas dos interlocutores do excerto 17 ao excerto 21 remetem aos alunos transfronteiriços ou “brasiguaios”. É importante ressaltar, como argumentam Pires-Santos e Cavalcanti (2008), que quando os alunos são rotulados de “brasiguaios” são transformados em minorias ou grupos marginalizados, pois, segundo as autoras, a visão que comumente se tem desse aluno é estereotipada negativamente, o que acaba trazendo implicações para o seu aprendizado no cenário escolar transfronteiriço.

Com exceção do professor de matemática, no **excerto 18** (**Tales:** “*Na minha disciplina de matemática eu não percebo nenhuma dificuldade*”), é consenso na fala dos professores e pedagogos que os alunos oriundos do Paraguai, os “brasiguaios”, são alunos que possuem maior dificuldade de aprendizagem (**Excerto 17, Cecília:** “*Temos alguns alunos oriundos do Paraguai, poucos da Argentina. Em nossa escola esses alunos possuem mais dificuldade, mas são bem esforçados e respeitosos*”; **Excerto 19, Anita:** “*Eles têm dificuldade na língua portuguesa porque eles ficam com vergonha de ler e ler errado. Então eles procuram só fazer no papel, eles não gostam de ler. Mas eu percebo uma facilidade na matemática*”). No **excerto 21**, na fala de **Olga:** “*Tem aqueles que foram alfabetizados em espanhol, que daí eles tem uma dificuldade muito grande de dar continuidade aqui*”).

A partir das representações dos interlocutores, a fronteira linguística é a explicação para as dificuldades de aprendizagem do aluno “brasiguai” na escola e, como contraponto, indicam que esse aluno tem melhor desempenho nos conteúdos de matemática, raciocínio lógico-espacial, etc. Pires-Santos e Cavalcanti (2008) explicam que:

Os alunos “brasiguaios” têm como primeira língua, geralmente, alguma variedade (muitas vezes não prestigiada) do português e/ou outra língua (alemão, italiano, polonês). São alfabetizados no país vizinho em castelhano, fazendo parte do currículo escolar também o guarani. Ao retornarem, deparam-se na escola brasileira com a língua portuguesa escrita (Idem, p. 430).

A fronteira linguística dos alunos transfronteiriços justifica o motivo pelo qual são considerados alunos mais calados e, portanto, mais disciplinados, em sala de aula. No entanto, apesar da professora Clarice expor, no excerto 17, que os alunos brasiguaios “*são mais acanhados por ter outro idioma, mas não há problema de bullying ou algum preconceito*” (talvez esta seja sua percepção a partir do trabalho de conscientização que realiza, nas aulas de português, acerca do preconceito linguístico, conforme as notas de observação de campo); os demais professores relatam o contrário. No excerto 19, por exemplo, a professora de artes, Anita, observa que alunos brasiguaios “*ficam com vergonha de ler e ler errado*”; pois segunda ela, “*eles sentem esse preconceito dos colegas por ele falar diferente na oralidade*”, e, por isso, eles sentem “*vergonha de se expressar*”.

A percepção dos interlocutores acerca dos alunos “brasiguaios”, em especial, as falas da professora Anita, coadunam com as pesquisas desenvolvidas por Pires-Santos (1999, 2004, 2014); Pires-Santos e Cavalcanti (2008). A autora evidencia em seus estudos, que esse aluno transfronteiriço quando busca apagar sua passagem pelo país vizinho, o Paraguai, por meio do silêncio na sala de aula, acaba tendo sua língua(gem) híbrida visibilizada e, contra a sua vontade, quando precisa realizar uma leitura em voz alta ou escrever algum texto em português. Conforme a linguista aplicada, “qualquer diferença toma a dimensão de uma anomalia que é preciso normalizar e uma das maneiras utilizadas é justamente homogeneizar, e, para o aluno, esse processo pode ser doloroso, pode resultar em uma marca pela incapacidade” (PIRES-SANTOS e CAVALCANTI, 2008, p. 438).

A seguir, teço algumas considerações sobre o percurso teórico-metodológico investigado e as práticas discursivas dos interlocutores da pesquisa. Entretanto, gostaria de enfatizar que, assim como foi a análise e a interpretação, são considerações parciais, individuais, sem o fechamento para o diálogo e, portanto, provisórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade linguístico-cultural existe desde que os seres humanos estabelecem relações sociais de contato em diferentes sociedades. E desde então, sempre houve aqueles grupos e indivíduos dispostos a controlá-la ou a manipulá-la, a fim de promover ideologias políticas, individuais, sociais, econômicas. Assim, políticas (linguísticas, educacionais, culturais) distintas foram e são usadas para criar associação ou separação de grupos (“nós/eles”), para determinar inclusão ou exclusão, para demonstrar lealdade ou patriotismo, para mostrar o *status* econômico e classificar pessoas e identidades pessoais. Do mesmo modo, a língua(gem) tem sido usada como uma forma de controle, impondo o uso de certas línguas ou variedades ou mesmo regendo o direito de quem pode usá-las (SHOHAMY, 2006). Em decorrência, o estabelecimento de políticas linguísticas não são nunca processos neutros ou apolíticos, pois, quase sempre, o que se busca é a manipulação das identidades dos sujeitos, seja no sentido de promover a língua de falantes com mais prestígio ou assegurar a alteridade de falantes de línguas desprestigiadas (MAHER, 2013).

A premissa básica a respeito das políticas linguísticas/educacionais é que elas são uniformes e homogêneas, previstas e implementadas pelo Estado a nível nacional (políticas linguísticas *top-down*), todavia, tais políticas podem também ser colocadas em prática, localmente, a partir de ações e discursos dos sujeitos nelas envolvidos (como as políticas linguísticas *bottom-up*). Eu mesma, com esta pesquisa, me descobri agente de política linguística, seja por meio das escolhas teóricas que fiz e não de outras, pelas vozes e discursos que incorporei e passo a reproduzir ou pela simples ação de iniciar esta dissertação com a escrita de resumos em português, guarani, espanhol e inglês, respectivamente.

Nessa linha, esta pesquisa procurou investigar como o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM – se inscreve nas políticas linguísticas e educacionais e quais representações os professores e coordenadores pedagógicos participantes constroem, localmente, sobre essa formação continuada, em um contexto escolar transfronteiriço, como a cidade de Foz do Iguaçu/PR.

A pesquisa em questão procurou realizar uma interface entre o campo teórico-metodológico da Linguística Aplicada e a área da Educação, por meio de uma perspectiva que considerou os paradigmas da interdisciplinaridade, devido a sua fundamental importância para os estudos contemporâneos (CELANI, 1998; KLEIMAN, 1998; PENNYCOOK, 1998;

BAKHTIN (VOLOCHINOV) ([1929] 2006; CASANOVA; 2006; RAJAGOPALAN, 2003, 2006, 2013; ROJO, 2006, 2013; POMBO, 2008; SOUSA SANTOS, 2010a; CAVALCANTI, 2013; entre outros de igual importância). Dessa forma, o recorte que fiz, na fundamentação teórico-metodológica da pesquisa, teve as valiosíssimas contribuições de autores nacionais e internacionais, tanto da Política Linguística como da Política Educacional (HAMEL, 1993; CALVET, 2002; BERENBLUM, 2003; SHOHAMY, 2006, 2010; SAVIANI, 2008, 2011; JAFFE, 2009; SHIROMA et. al., 2011; MAHER, 2013; RIBEIRO DA SILVA, 2013; entre outros grandiosos). Portanto, optei por uma metodologia de natureza qualitativa/interpretativa e de cunho etnográfico, pelas razões já apresentadas anteriormente (ERICKSON, 1989; MASON, 2002; DENZIN e LINCOLN, 2006; FLICK, 2009).

Desse modo, a dissertação foi organizada em três capítulos, sendo que no primeiro, ademais de mapear o campo epistemológico da LA e sua relação com a interdisciplinaridade, também discorri sobre os princípios da pesquisa qualitativa interpretativa e etnográfica. No mesmo capítulo, tentei, a partir de uma perspectiva histórica, contextualizar a superdiversidade da realidade linguístico-cultural da região transfronteiriça, que abarca a cidade de Foz do Iguaçu/PR e o Colégio Estadual Ipê Roxo, onde realizei a observação participante da formação continuada local do PNEM.

Ainda no primeiro capítulo, descrevi a organização nacional do PNEM, bem como, sua reordenação local realizada pelo grupo multidisciplinar de professores e pedagogos, no colégio. Entre outras questões da reordenação local, destaquei cinco delas:

- a) *O uso da Plataforma virtual GER para a leitura dos Cadernos de Formação e realização das atividades propostas, porque os cursistas não receberam os tablets, conforme divulgação do programa nacional;*
- b) *No lugar de realizar os encontros coletivos na hora-atividade de cada professor, a organização do PNEM estadual optou pelos sábados;*
- c) *Sorteio para a realização das atividades de “Reflexão e Ação” por pequenos grupos, o que acabou dificultando o diálogo/debate com todo o grupo;*
- d) *Não houve aplicação das atividades práticas no contexto da sala de aula, conforme exigia a orientação nacional do PNEM; e*
- e) *Mudanças nas atribuições do orientador de estudos, localmente.*

No intuito de concretizar o objetivo proposto, também busquei responder a duas perguntas de pesquisa:

1) *Como as políticas linguísticas, aliadas às políticas educacionais, foram construídas historicamente no Brasil, entre estas o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio?*

2) *Quais representações de um grupo multidisciplinar de professores e pedagogos são evidenciadas localmente, por meio de suas práticas discursivas, sobre a política de formação continuada do PNEM?*

Neste sentido, o segundo capítulo da dissertação tentou responder à primeira pergunta de pesquisa. Para tanto, primeiro introduzi os conceitos e teorias que envolvem o campo da Política Linguística e Educacional, a fim de apresentar uma fundamentação teórica que melhor me ajudasse a compreender o objeto de pesquisa.

Os resultados indicaram que junto à colonização do território brasileiro, também se empreendeu uma colonização linguística (MARIANI, 2004), e com ela aparecem as primeiras ações de políticas linguísticas e educacionais instituídas no Brasil, como os “Regimentos” de D. João III (SAVIANI, 2008, 2011). A diversidade linguístico-cultural do Brasil também foi historicamente suprimida por políticas linguísticas e educacionais, como a Reforma Pombalina sob influência iluminista, que institucionalizou e impôs a língua portuguesa, no período colonial, a partir da publicação do Diretório dos Índios, em 1757 (SOARES, 2004).

Nas políticas que acompanharam o período decorrente da formação dos Estados-nação (BERENBLUM, 2003; ANDERSON, 2008), a língua funcionou como um importante recurso na transmissão de uma memória oficial e na criação de um patrimônio cultural que pretendeu forjar uma identidade nacional (KLAUCK, 2004). Tratam-se de políticas que, efetivamente, colaboraram com a redução da diversidade linguística e com os esquecimentos da memória das diferentes culturas formadoras da sociedade brasileira.

A dimensão histórica da constituição das diversas políticas linguísticas e educacionais, também, possibilitou-me compreender porque a realidade plurilíngue do Brasil é ainda hoje pouco conhecida e discutida, no cenário nacional. Pois prevalece a crença em um Estado monolíngue, pautado na oficialidade da língua portuguesa, o que acaba por invisibilizar as cercas de 210 línguas que configuram o país como um dos territórios mundiais mais diversos linguisticamente (ALTENHOFEN et. al., 2011).

Apesar de o Art. 231 da Carta Magna de 1988 reconhecer aos povos indígenas o direito de se expressar em suas línguas, a constituição não garantia, até então, a proteção e

salvaguarda destas, nem tampouco, o reconhecimento de outras línguas formadoras da sociedade brasileira, como as línguas afro-brasileiras ou as línguas de imigração. Desse modo, o país carecia de uma política linguística específica que reconhecesse a diversidade linguística e de uma política educacional que a incluísse. No entanto, nos últimos anos, a preocupação com a garantia dos direitos linguísticos dos povos formadores da sociedade brasileira tem recebido maior visibilidade, seja através da participação da sociedade civil em reivindicações por direitos linguísticos ou por meio de iniciativas governamentais de promoção da diversidade linguística no país.

O resultado pode ser observado por meio de diferentes políticas linguísticas e educacionais. Como por exemplo, a legalidade em torno da diversidade linguística brasileira que começou com a criação da Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a oficialidade da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão. E, no mesmo ano de 2002, a co-oficialização municipal das línguas indígenas Tukano, Baniwa e Nheengatu, em São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas. Do mesmo modo, a co-oficialização do Guarani, no município de Tacuru, no Mato Grosso do Sul, e de línguas de imigração, nos estados do Espírito Santo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, ampliaram o quadro. Maher (2013) destacou também, a publicação do Decreto nº. 7.387/2010, que institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística – INDL, como outra importante iniciativa governamental e/ou da sociedade civil, abrindo espaço para pensar a salvaguarda das línguas minoritárias brasileiras.

Em resumo, o segundo capítulo mostrou que diferentes políticas educacionais e linguísticas, quase sempre restritivas à diversidade (social, econômica, linguística, cultural), foram empreendidas pelo/no Estado brasileiro e, que o momento atual parece frutífero para formulação e implementação de novas políticas que atendam às reivindicações sociais em torno da(s) língua(s) e da qualidade da educação pública. Contudo, outra questão que se colocou, no decorrer do texto, é que as políticas que se manifestam em documentos oficiais, na forma de leis ou decretos podem configurar-se como meras cartas de intenção, e de fato acabam não se efetivando nas práticas como foram formuladas.

Nessa direção, além de observar os documentos oficiais que envolvem a política de formação continuada do PNEM, a segunda pergunta de pesquisa procurou investigar, nas práticas discursivas dos participantes, como essa política (*top-down*) se efetivou localmente, por meio das representações de um grupo multidisciplinar de professores e pedagogos (*bottom-up*).

Assim, a análise e interpretação dos dados, realizada no terceiro e último capítulo desta dissertação, evidenciou, entre outras reflexões, que os cursistas (professores e pedagogos) apresentaram representações, às vezes, contraditórias com relação à formação continuada do PNEM. Pois ao mesmo tempo, em que pareciam assumir um posicionamento de agentes de política linguística, resistindo à política “de cima para baixo” (*top-down*) (SHOHAMY, 2006); em outros, acabavam reivindicando que a formação também fosse realizada para os professores do Ensino Fundamental II.

Com efeito, percebi que a falta de debate nos encontros coletivos, impossibilitado pela reordenação do PNEM localmente, fez com que questões importantes para a realidade local, a exemplo da diversidade linguístico-cultural, fossem minimamente discutidas. Além disso, a análise dos documentos que regem o PNEM e os Cadernos de Formação, bem como, a interpretação das práticas discursivas dos interlocutores revelaram focos de atenção distintos.

Por um lado, as representações dos professores e pedagogos sobre os alunos do Colégio Estadual Ipê Roxo se mostraram quase sempre de forma estereotipada negativamente, com a afirmação de que a diversidade econômica, social, linguística e cultural da realidade local determina *a priori* os problemas de aprendizagem dos educandos; deslegitimando, inclusive, a cultura do aluno e dos demais integrantes do bairro Cidade Nova. Por outro lado, nos Cadernos de Formação, aparece uma forte preocupação com os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno, não citando em nenhum momento quais seriam os direitos dos professores. No entanto, há uma grande exigência para que o professor articule teoria e prática, no contexto da sala de aula, mas a parte metodológica acaba sendo quase que negligenciada pelos autores da formação continuada do PNEM.

As práticas discursivas dos interlocutores, assim como a observação participante, possibilitaram-me perceber que não houve consenso com relação às concepções de língua(gem) subjacentes ao Caderno de Formação IV *Linguagens* e nem entre os sujeitos da pesquisa, talvez porque havia apenas uma professora de língua portuguesa no grupo multidisciplinar pesquisado. No que tange ao material do PNEM, mesmo em se tratando de uma concepção da área de Linguagens, ficou implícito a adoção pela concepção interacionista de linguagem.

A interpretação das práticas discursivas dos interlocutores do PNEM, com relação aos alunos “brasiguaios” do Colégio Estadual Ipê Roxo, confirmou que os próprios professores e pedagogos podem ser os que legitimam o monolinguismo, como bem mostrou as pesquisas de Pires-Santos (1999, 2004, 2014); Pires-Santos e Cavalcanti (2008), na fronteira de Foz do Iguaçu. Os alunos “brasiguaios”, geralmente, possuem como primeira língua alguma

variedade não prestigiada do português e/ou outra língua, como alemão, e antes de frequentarem as escolas brasileiras, já foram alfabetizados em espanhol e guarani. Essa diversidade que poderia ser considerada uma riqueza, ao contrário, a língua(gem) híbrida dos estudantes é vista como um problema que dificulta seu aprendizado, sendo altamente estigmatizada pela escola. A crença na ideologia da homogeneização implica em consequências que acabam transformando estes alunos em grupos subalternos e marginalizados, pois a “adoção do estereótipo “brasiguai” faz com sejam antecipadamente considerados alunos ‘fracos’, o que contribui para desenvolverem uma baixa autoestima e construam para si uma identificação com o fracasso escolar” (PIRES-SANTOS e CAVALCANTI, 2008, p. 431).

De modo geral, com esta investigação foi possível perceber a formulação e/ou implementação de dada política consiste em um processo complexo, que envolve diferentes agendas políticas e ideológicas, oficiais ou não oficiais. Mesmo as políticas linguísticas empreendidas nas práticas discursivas dos interlocutores estão vinculadas a interesses e ideologias, porque somos sujeitos situados que assumimos posições em lugares sociais, culturais e históricos específicos. Neste sentido, podemos conceber a língua(gem) como um mecanismo essencial para manter ou para mudar a maneira como vivemos e compreendemos o mundo e a nós mesmos. Sendo assim, concordo com Pennycook (1998), que se estamos preocupados com o mundo em que vivemos, precisamos começar a assumir projetos éticos e políticos para mudar tais circunstâncias, e isto implica em romper com os modos de investigação associiais, apolíticos e a-históricos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALA JUNIOR, Benjamin. **Fronteiras múltiplas, identidades plurais: um ensaio sobre mestiçagem e hibridismo cultural.** São Paulo: Ed. SENAC, 2002.
- ALBUQUERQUE, José Lindomar C. **A dinâmica das fronteiras: os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai.** São Paulo: Annablume, 2010.
- ALTENHOFEN, C. V.; MELLO, H.; RASO, T. (Orgs.). **Os contatos linguísticos no Brasil.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- ARNOUX, E. N. de. Entrevista a Elvira Narvaja de Arnoux. In.: ZAPATA, O. I. L. **Los Estudios del Discurso: miradas latinoamericanas I.** Colombia: Universidad de Ibagué, 2012.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem.** [Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi] 12.ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2006.
- BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BLOMMAERT, J. (2010). **A sociolinguistics of globalization.** Cambridge: Cambridge University Press. Disponível em: < <http://lp283lp405-2015.wikispaces.com/file/>>. Acesso em: 20 jun. 2015.
- BLOMMAERT, J. (2012). **Ethnography, Super-diversity and Linguistic Landscapes.** Disponível em: <https://www.academia.edu/1511334/Chronicles_of_Complexity_TPCS_draft>. Acesso em: 20 jun. 2015.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicolas; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política.** 12. ed. Brasília: UNB, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas.** 2ª ed. São Paulo: Edusp, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 de abril de 2002.

BRASIL. **Lei nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010.** Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 de dezembro de 2010.

BRASIL. **Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012.** Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 de junho de 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: versão digital, 2013.

BRASIL. **Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.** Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 de novembro de 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Documento Orientador das ações da formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.** Brasília: MEC/Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Documento Orientador das ações da formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.** Brasília: MEC/Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de Professores do Ensino Médio, Etapa II. **Caderno I: Organização do Trabalho Pedagógico.** Curitiba: UFPR/MEC, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de Professores do Ensino Médio, Etapa II. **Caderno II: Ciências Humanas.** Curitiba: UFPR/MEC, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de Professores do Ensino Médio, Etapa II. **Caderno III: Ciências da Natureza.** Curitiba: UFPR/MEC, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de Professores do Ensino Médio, Etapa II. **Caderno IV: Linguagens.** Curitiba: UFPR/MEC, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de Professores do Ensino Médio, Etapa II. **Caderno V: Matemática.** Curitiba: UFPR/MEC, 2014.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 nov. 2015.

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

_____. **As políticas linguísticas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CARDIN, E. G. **Capitalismo de Fronteira: Surgimento e Organização dos Barqueiros do Rio Paraná**. Buenos Aires: UBA, 2009.

CARDIN, Eric Gustavo. Trabalho e práticas de contrabando na fronteira do Brasil com o Paraguai. **Geopolítica(s)**, v. 3, n. 2, p. 207-234, 2012.

CARVALHO, Simone da Costa. Políticas de promoção internacional da língua portuguesa: ações na América Latina. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n.(51.2), p. 459-484, jul./dez. 2012.

CASANOVA, Pablo González. **As novas ciências e as humanidades: da academia à política**. São Paulo: Boitempo, 2006.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. In.: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 115-126.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; KOERICH, R. D.; DELLAGNELO, A. K. **Introdução à Linguística Aplicada**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2008.

CHACON, T. C. [et al.]. **Guia de pesquisa e documentação para o INDL: patrimônio cultural e diversidade linguística**. Brasília, DF: IPHAN, 2014.

CROCE, Marta Lúcia. O ensino fundamental no Brasil: considerações necessárias. In.: AZEVEDO, M. L. N. (Org.). **Política educacional brasileira**. 2.ed. Maringá: EDUEM, 2010.

DANIEL, Jean; RICOEUR, Paul. A estranheza do estrangeiro. In: **CAFÉ Philo: as grandes indagações da filosofia**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1999, p. 13-22.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIRETÓRIO dos Índios. Disponível em: <http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm>. Acesso em: 02 fev. 2015.

DORETTO, S; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de Vista**, 8ª ed., p. 89-103, jul./dez. 2011.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e Filosofia**. São Paulo: Martin Claret, [1898] 2009.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In.: WITTRUCK, Merlin C. **La investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989, p. 195-301.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. Prefácio. In.: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 13-17.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre/São Paulo: ARTMED/BOOKMAN, 2009.

FRANCO, S. A. P. Reformas pombalinas e o Iluminismo em Portugal, **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, v. 4, n. 4, p. 1-14, out./nov./dez. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M.C.G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GARCEZ, Pedro M. Observatório de políticas linguísticas no Brasil: metas para a Linguística Aplicada. In: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 79-92.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GUBER, Rosana. **La etnografía: método, campo y reflexividad**. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2001.

HALL, Stuart. **Representation**: cultural representations and signifying practices. London: Sage Publications, 1997, p. 13-74.

HALL, S.; WOODWARD, K.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMEL, Rainer Enrique. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. In: **Políticas del lenguaje en América latina**. Iztapalapa, n. 29, p. 5-39, 1993.

_____. Direitos linguísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. In.: OLIVEIRA, G. M. (Org.) **Declaração Universal dos direitos Linguísticos**: novas perspectivas em Política Linguística. Campinas, SP: IPOL/ALB/Mercado de Letras, 2003.

HEYE, J.; VANDRESEN, P. Línguas em contato. In: CARDOSO, S. A. M.; MOTA, J. A.; SILVA, R. V. M. e (Orgs.) **Quinhentos anos de história linguística no Brasil**. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006.

INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

JAFFE, A. Corsican on the airwaves: Media discourse, practice and audience in a context of minority language shift and revitalization. In: JOHNSON, S.; ENSSLIN, A. (Eds.). **Language in the Media**. London: Continuum Press, 2007, p. 149-172.

JAFFE, A. Introduction: the Sociolinguistics of Stance. In: JAFFE, A. (Ed.) **Stance: Sociolinguistic Perspectives**. Oxford: Oxford University Press, 2009, p. 3-25.

KLAUCK, S. **Gleba dos Bispos**: colonização no Oeste do Paraná – uma experiência católica de ação social. Porto Alegre: EST, 2004.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In.: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 47-70.

_____. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-148.

LEFFA, V. J. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas: EDUCAT, 2006.

LIMA, P. **Foz do Iguaçu**: no contexto da história. Foz do Iguaçu: O Autor, 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, R. F. Políticas linguísticas, conhecimento local e formação de professores de línguas. In: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 237-261.

MACHADO e SILVA, R. C. Reordenação de identidades de imigrantes árabes em Foz do Iguaçu. **Trabalhos em Linguística Aplicada** (UNICAMP), v. 47, p. 357-373, 2008.

MACHADO E SILVA, R. C.; PIRES SANTOS, M. E. (Orgs.). **Cenários em perspectivas**: diversidade na Tríplice Fronteira. Cascavel: Edunioeste, 2011, p. 13-44.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In.: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 117-134.

MARIANI, Bethania. **Colonização linguística**: línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII). Campinas – SP: Pontes Editores, 2004.

MARTELOTTA, M. E.; PALOMANES, R.. Linguística cognitiva. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2013, pp. 177-192.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano**. São Paulo: Contexto, 2009.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. 2.ed. London: Sage Publications, 2002.

MENDES DA SILVA, E. M. Terras e territórios indígenas na Tríplice Fronteira. In: MACHADO E SILVA, R. C.; PIRES SANTOS, M. E. (Orgs.). **Cenários em perspectivas: diversidade na Tríplice Fronteira**. Cascavel: Edunioeste, 2011, p. 13-44.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos . In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MORAES, Denise Rosana da Silva. **O Programa Mídias na Educação e na formação de professores/as: limites e possibilidades**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá, 2013.

MORELLO, Rosângela. A política de cooficialização de línguas no Brasil. **Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (PLATÔ)**. Cabo Verde: Editora do IILP, v.1, n.1, 2012, p. 8-17.

OLIVEIRA, M. R.; WILSON, V. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2013, pp. 235-250.

OLIVEIRA, N. **Foz do Iguaçu intercultural: cotidiano e narrativas de alteridade**. Foz do Iguaçu: Epígrafe, 2012.

OLIVEIRA, G. M. (Org.) **Declaração Universal dos direitos Linguísticos: novas perspectivas em Política Linguística**. Campinas, SP: IPOL/ALB/Mercado de Letras, 2003.

_____. **Política linguística, política historiográfica: epistemologia da história da(s) língua(s)a propósito da língua portuguesa no Brasil Meridional (1754-1830)**. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, 2004.

_____. **Plurilinguismo no Brasil**. Brasil: UNESCO/IPOL, 2008.

PEIF (Site Oficial). Disponível em: < <http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>>. Acesso em 22 ago. 2015.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 21-46.

_____. Uma linguística aplicada transgressiva. In.: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PERES, Aparecida de Fátima; GRECO, Eliana Alves. O sujeito professor de língua portuguesa: a construção de uma imagem. **Entretextos**. Londrina, v. 14, n. 1, p. 190-205, jan./jun. 2014.

PERFEITO, A. M. Concepções de Linguagem, Teorias Subjacentes e Ensino de Língua Portuguesa. In: RITTER, L. C. R.; SANTOS, A. R. (Orgs.). **Concepções de Linguagem e Ensino de Língua Portuguesa**. Coleção Formação de Professores EAD, Maringá: Eduem, v.1, n. 18, p. 27- 79, 2005.

PIRES-SANTOS, M. E.; CAVALCANTI, M. C. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias – alunos “brasiguaios” em foco. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, 47(2): jul/dez. 2008, p. 429-446.

_____. Ambivalência de termos e conceitos: implicações para a linguagem híbrida em contexto de fronteira. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 2, n. 20, p. 33-50, 1º sem. 2010.

_____. Deslocamentos transfronteiriços e as narrativas de identidade. In: SILVA, Regina Coeli Machado e; PIRES-SANTOS, Maria Elena (Orgs.). **Interdisciplinaridade e fronteiras: movimentos, identidades e configurações**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012.

_____. Narrativas de identidades: a linguagem como lugar de (in)visibilização. In: PEREIRA, Diana Araujo (Orgs.). **Cartografia Imaginária da Tríplice Fronteira**. São Paulo: Dobra Editorial, 2014.

_____. ; LUCENA, M. I. P. Possibilidades interdisciplinares e práticas culturalmente sensíveis em contexto de fronteira. **III Seminario Internacional de los espacios de frontera**. Encarnación: Universidad Nacional de Itapúa, 2015.

PLATAFORMA GER. Disponível em: <<http://www.escola.pr.gov.br/course/view.php?id=2330>>. Acesso em: 04 dez. 2015

POMBO, Olga. Epistemologia da Interdisciplinaridade. In.: **Ideação**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Foz do Iguaçu. Centro de Educação e Letras. Cascavel, PR: Edunioeste, v. 10, n. 1, 2008, pp. 09-40.

PREFEITURA Municipal de Foz do Iguaçu (Site Oficial). Disponível em: <<http://www.pmfi.pr.gov.br>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

PROJETO Político Pedagógico do Colégio Estadual Ipê Roxo, 2014.

RAYNAUT, Claude. Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e à aplicação de conhecimentos. In.: PHILIPPI JR., A; SILVA NETO, A. (Orgs.) **Interdisciplinaridade em ciência da tecnologia e inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011, p. 69-105.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 21-45.

_____. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 149-168.

RIBEIRO-BERGER, I. **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil-Paraguai**: um olhar a partir do Observatório da Educação na fronteira. Tese de Doutorado em Linguística, 2015.

RIBEIRO DA SILVA, Elias. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n(52.2), p. 289-320, jul./dez. 2013.

RODRIGUES, R. H.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Linguística Aplicada**: ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

ROJO, R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica. In: MOITA LOPES, L. P (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253-276.

_____. Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização. In: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 63-78.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**: (1930/1973). 39 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

RUSHDIE, Salman. **Cruze esta linha**: ensaios e artigos (1992-2002). Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANCOVSCHI, Beatriz. Sobre a noção de representação em S. Moscovici e F. Varela. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 2, p. 7-14, 2007.

SAUSSURRE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 26ª ed. São Paulo: Ed. Cultrix, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. 4 ed. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHOHAMY, Elana. **Language policy**: hidden agendas and new approaches. NY: Routledge, 2006.

SHOHAMY, Elana. Cases of Language Policy resistance in Israel's centralized educational system. In: MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia. **Negotiating Language Policies in Schools**: educators as policymakers. NY: Routledge, 2010.

SIGNORINI, I. Estilo e agentividade na escrita. In: TFOUNI, L. V. (Org.) **Letramento, Escrita e Leitura: questões contemporâneas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011, p. 197-215.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: HALL, S.; WOODWARD, K.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVA, R. V. M. **Ensaaios para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SILVA, M. A. da. **Breve história de Foz do Iguaçu**. Foz do Iguaçu: Epígrafe, 2014.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.) **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 155-177.

SOARES, I. V. P. Cidadania cultural e direito à diversidade linguística: a concepção constitucional das línguas e falares do Brasil como bem cultural. **Revista Internacional de Direito e Cidadania**, n. 1, p. 83-101, jun. 2008.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA SANTOS, B. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez. 2006.

SOUZA, Edson Belo Clemente de. Territórios turísticos: estudo da região de fronteira do Brasil com o Paraguai. In.: MACHADO e SILVA, Regina Coeli; PIRES-SANTOS, Maria Elena (Orgs.). **Cenários em perspectivas: diversidades na tríplice fronteira**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2011, p. 167-185.

SÜSELBECK, Kirsten; MÜHLSCHLEGEL, Ulrike; MASSON, Peter. **Lengua, Nación e Identidad. La regulación del plurilingüismo en España y América Latina**. Madrid: Iberoamericana Vervuert, 2008.

TAVARES, R. R. A interação verbal no contexto pedagógico à luz da micro-análise etnográfica da interação. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: EDUCAT, 2006, p. 71-98.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-americana. Disponível em: <<https://www.unila.edu.br/noticias/nosotros-latino-americanos-presente>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

VALSECHI, M. C. Desenredando os fios da Teia: análise de um curso de formação continuada no contexto do Programa Teia do Saber. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, 2009.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, 30(6), 2007, p. 1024-1054.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: HALL, S.; WOODWARD, K.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 7-72.

ANEXOS

ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

BLOCO 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO - PNEM

- 1) Como vocês descreveriam o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio?
- 2) Qual era a expectativa de vocês quando iniciaram a formação continuada do PNEM?
- 3) Vocês enfrentam dificuldades para participar do PNEM? Quais?
- 4) De acordo com a experiência de vocês, o que esta formação continuada tem de diferente das demais que vocês já participaram?
- 5) De forma geral, quais foram suas principais reflexões sobre os temas abordados na Etapa 1 do PNEM?
- 6) Como vocês se organizam para realizar as atividades individuais do PNEM?
- 7) E como vocês avaliam a organização dos encontros coletivos no Colégio Ipê Roxo?
- 8) Até o momento, a participação de vocês nesta formação continuada trouxe mudanças para sua prática docente? Quais?

BLOCO 2 – SOBRE A DIVERSIDADE/PLURALIDADE/FRONTEIRA

- 1) O Caderno 1 da Etapa 2 traz na primeira unidade a questão da “diversidade cultural da nação brasileira” (p. 11). Como vocês observam esta questão na fronteira de Foz do Iguaçu, dentro e fora da escola?
- 2) As questões abaixo estão presentes na primeira seção “Reflexão e Ação” do Caderno I. Comente-as levando em consideração o contexto específico do Colégio Ipê Roxo nesta região transfronteiriça:
 - a) A diversidade e a pluralidade constituem desafio na organização do trabalho pedagógico escolar? Quais?
 - b) A pluralidade e a diversidade podem ser mola propulsora de nova organização do trabalho pedagógico? Como? Por quê?
 - c) Essa reflexão possibilitou um novo olhar sobre a diversidade da sua escola?
- 3) Vocês consideram que a temática da pluralidade e a diversidade foram bem discutidas nos cadernos do PNEM? Por quê?

- 4) Vocês acham importante que a questão da diversidade e pluralidade da região seja considerada no PPP do Colégio Ipê Roxo? Por quê?

BLOCO 3 – SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE

- 1) Qual a opinião de vocês sobre a interdisciplinaridade na escola?
- 2) A formação continuada do PNEM de alguma forma contribuiu para o entendimento/a discussão de vocês sobre a interdisciplinaridade? Como?
- 3) Vocês consideram que a interdisciplinaridade é possível em todas as áreas do conhecimento? Por quê?
- 4) Qual a opinião de vocês sobre um “currículo interdisciplinar”?
- 5) Quais os desafios e as possibilidades do trabalho escolar interdisciplinar?

BLOCO 4 – CADERNO DE FORMAÇÃO IV “LINGUAGENS”

- 1) O que é Língua e Linguagem para vocês?
- 2) Como vocês descreveriam a área de “Linguagens” abordada no Caderno 4 da Etapa 2 do PNEM?
- 3) Como vocês professores de diferentes áreas do conhecimento (pedagogia, história...), neste projeto de formação interdisciplinar, veriam a aplicação referente às questões de linguagem nas práticas de sala de aula, quanto ao que está proposto no Caderno Linguagens do PNEM?
- 4) Pensando na realidade ao qual está inserido o Colégio Ipê Roxo, comentem a seguinte citação do Caderno 4:

“A linguagem, então, constitui visões de mundo e valores sobre tudo que nos cerca. Os sentidos e, portanto, as práticas sociais de linguagens são assim, manifestações situadas, não existindo de forma autônoma ou abstraída do contexto histórico-cultural nos quais se dão as relações humanas” (PNEM, Caderno Linguagens, p. 10).
- 5) Na opinião de vocês, a interdisciplinaridade na área de Linguagens pode contribuir para a formação crítica do sujeito no Ensino Médio? Como?/Por meio de quais práticas de linguagem?
- 6) O Caderno Linguagens traz uma lista de seis conhecimentos sobre linguagens que devem ser mobilizados na atividade educativa. Pensando no contexto da fronteira de Foz do Iguaçu, qual a opinião de vocês sobre o seguinte conhecimento listado abaixo?

O conhecimento sobre a naturalização/desnaturalização das linguagens nas práticas sociais. Compreende o reconhecimento de que as manifestações de linguagem se estabilizam através de um processo histórico e social que envolve relações de poder e hegemonia. Muitas das representações que tratamos como naturais e imutáveis, podem manter relações de colonização, de desigualdade de gêneros, de preconceitos étnico-raciais. Quando os estudantes se percebem como produto e produtores de linguagens, podem desenvolver-se uma dimensão crítica sobre a linguagem que, desnaturalizada, favorece a participação e a mudança social (PNEM, Caderno de Linguagens, p. 13).

7) A Unidade 2 do Caderno Linguagens apresenta uma lista de 14 Direitos dos estudantes à aprendizagem na área de linguagem. Qual a opinião de vocês a respeito? Estes direitos também poderiam ser direitos dos professores?

Os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, portanto, dizem respeito às experiências as quais os estudantes terão acesso e aos tipos de saberes que constituirão. Nesse texto, estamos entendendo que os estudantes têm direito:

1. à pluralidade de práticas e valores socioculturais;
2. à consideração de seus saberes na relação com a experiência escolar;
3. à compreensão, apropriação e uso de várias formas de linguagem;
4. ao acesso crítico a patrimônios;
5. à reflexão sobre as relações de poder e sobre as instituições políticas;
6. à problematização das relações entre cultura, ciência, tecnologia, sociedade e ambiente;
7. à construção e apropriação de ferramentas conceituais e procedimentais de diversas tradições do conhecimento humano;
8. à historicidade como forma de desnaturalização das condições de produção e validação dos conhecimentos;
9. ao pensamento emancipador;
10. ao desenvolvimento de práticas refletidas e orientadas ao cuidado de si;
11. à apropriação de estratégias de tratamento de dados que viabilizem pensar a produção e a transformação do conhecimento e da realidade;
12. à atuação consciente no que concerne aos dilemas da contemporaneidade que afetam a dignidade humana;
13. à vivência no espaço escolar de experiências intencionalmente organizadas que considerem os seus interesses específicos;
14. à reflexão sobre o trabalho humano e seu papel na construção das relações entre pessoas e destas com as instituições.

8) Dada a diversidade dos sujeitos no Ensino Médio atual e considerando o Colégio Ipê Roxo, comentem o trecho retirado do Caderno Linguagens.

Um olhar para as práticas de linguagem pelo prisma de perspectivas não essencializadas e mais politizadas de cultura, implica a possibilidade de legitimação de diversas manifestações linguísticas e culturais que estão geralmente colocadas à margem. O reconhecimento dessa diversidade de textos, linguagens e saberes como modos legítimos de pensar, sentir, ser e estar no mundo, bem como de produzir conhecimentos, leva-nos a perceber o caráter situado e, portanto, também político do conjunto de práticas entendidas como patrimônio da humanidade (PNEM, Caderno Linguagens, p. 25).

- 9) Vocês concordam que o fazer do professor (de Língua Portuguesa...) é um fazer político? Por quê?
- 10) Vocês acham que regulamentações, diretrizes ou leis/normas políticas acerca da educação e da linguagem podem interferir na nossa prática docente? Como?
- 11) Vocês acham que é possível pensar em uma prática docente que problematize e reflita sobre os discursos acerca da diversidade cultural, linguística e social fronteiriça? De que modo?

TERMO DE CONSENTIMENTO

Foz do Iguaçu, 03 de outubro de 2015.

Prezado(a) professor(a) e coordenador(a) pedagógico(a):

Venho, por meio deste documento, solicitar sua autorização para ser participante da interação de um grupo focal sobre o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, realizado no Colégio Estadual Ipê Roxo. Trata-se de uma pesquisa de mestrado, realizada pela pós-graduanda IZABEL DA SILVA, regularmente matriculada no programa de Pós-Graduação em “Sociedade, Cultura e Fronteira”, vinculado à linha de pesquisa “Linguagem, Cultura e Sociedade”, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Esta pesquisa de mestrado tem como objetivo principal investigar ações de políticas linguísticas em um contexto escolar de Foz do Iguaçu, fronteira plurilíngue/pluricultural, em sua relação com a política educacional do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM. Para tanto, a pesquisa prevê um trabalho participante, no qual acontecerão observações da formação continuada e registro de notas de campo. Esse trabalho poderá contribuir para a compreensão da realidade linguística, cultural, social e de ensino da cidade.

A identidade dos interlocutores participantes da pesquisa será mantida em anonimato com o uso de pseudônimos. Sendo que, estes dados não serão utilizados para outros fins que não seja em termos de pesquisa.

Agradecemos pela colaboração. Se quiser saber mais sobre as nossas atividades e propósitos de pesquisa, ou se quiser esclarecer alguma dúvida, estamos à disposição.

Atenciosamente,

Maria Elena Pires Santos
Orientadora

Izabel da Silva
Mestranda em Sociedade, Cultura e Fronteira – UNIOESTE.

Nome do participante: _____

Assinatura: _____

Data: _____