

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE, CULTURA E**  
**FRONTEIRAS – MESTRADO E DOUTORADO**

**MARCIA PALHARINI PESSINI**

**Por uma (des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada: práticas pedagógicas subversivas decolonizando o IFPR de fronteira**

**FOZ DO IGUAÇU – PR**

**2024**

**MARCIA PALHARINI PESSINI**

**Por uma (des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada: práticas pedagógicas subversivas decolonizando o IFPR de fronteira**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Mestrado e Doutorado, do Centro de Educação Letras e Saúde, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Sociedade, Cultura e Fronteiras.

Área de concentração: Sociedade, Cultura e Fronteira.

ORIENTADORA: Professora Doutora Maria Elena Pires-Santos

**FOZ DO IGUAÇU – PR**

**2024**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Pessini, Marcia Palharini

Por uma (des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada: práticas pedagógicas subversivas decolonizando o IFPR de fronteira / Marcia Palharini Pessini; orientadora Maria Elena Pires-Santos. -- Foz do Iguaçu, 2024.

221 p.

Tese (Doutorado Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2024.

1. Formação de professores . 2. Fronteiras. 3. Estudos decoloniais. 4. Linguística Aplicada. I. Pires-Santos, Maria Elena , orient. II. Título.

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE  
Orientadora

---

Profa. Dra. Tamara Cardoso André  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE  
Membro Titular

---

Profa. Dra. Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo  
Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Membro Titular

---

Prof. Dr. Samuel Klauck  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE  
Membro Titular

---

Prof. Dr. Henrique Rodrigues Leroy  
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG  
Membro Titular

---

Profa. Dra. Regina Coeli Machado e Silva  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE  
Membro Suplente

---

Profa. Dra. Laura Janaína Dias Amato  
Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA  
Membro Suplente

FOZ DO IGUAÇU – PR

2024

Ao meu filho, Pietro, minha razão de viver, meu amor incondicional.  
Ao meu amor, Evando, companheiro de sonhos e de vida.  
À minha mãe, Elda, meu ponto de partida, na vida e na docência.

## AGRADECIMENTOS

Ao finalizar o processo de produção da presente tese diferentes sentimentos emergem e querem preencher os espaços em branco dessa página. Entre eles, o sentimento de gratidão supera em força e profundidade. Muitas pessoas fizeram parte do resultado que aqui é apresentado e que se iniciou muito antes do ingresso no programa de doutorado propriamente dito. A todos, gostaria de agradecer profundamente e, diante da impossibilidade de mencionar cada um, gostaria de externar minha gratidão a alguns, na esperança de que os demais se sintam também representados.

A Deus, pela vida, luz, força e proteção que me deram a condição de dar cada passo da jornada.

À Professora Doutora Maria Elena Pires-Santos, orientadora do trabalho desenvolvido, mas que acima de tudo, o ser de luz colocado no meu caminho para guiar meus passos na trajetória acadêmica e para me ensinar, principalmente, a importância e a necessidade do afeto. Maria Elena, minha admiração pela sua trajetória acadêmica e intelectual é imensa e quero aqui, sublinhar. Para além disso, gostaria de externar minha deferência a sua atitude sensível e afetuosa diante do mundo. Sua forma de se posicionar e de viver me ensinou, entre tantas coisas, ser uma semeadora das gretas que encontra no afeto, o melhor adubo.

Ao meu tesouro mais valioso, o meu filho Pietro, pela compreensão diante das minhas ausências e por ter ficado ao meu lado em todos os momentos, especialmente quando, diante da minha hesitação em relação à possibilidade de um afastamento temporário, teve a coragem que me faltava e me mostrou a importância de não desistir dos meus propósitos. Obrigada, filho, por ser assim, exatamente como você é.

Ao meu amor, Evando, pela incansável companhia, pelo amor dedicado, pela paciência e compreensão nos meus momentos mais difíceis e pelo estímulo emocional e afetivo, em todos os momentos da vida que compartilhamos.

À minha família, meu porto seguro, meu aconchego e minha fonte de força e resistência para alcançar meus objetivos e sonhos. A presença de cada um de vocês na minha vida é fundamental.

Aos amigos da UFBA e de Salvador, os quais tornaram meus dias longe de casa mais leves e felizes. De forma especial, agradeço ao Davi, Jéssica e Jonas, minha família durante esse período e meus, para todo o resto.

Às minhas queridas amigas de Foz do Iguaçu (minhas Lulus) que, de uma forma ou de outra, sempre estiveram presentes nessa caminhada e que foram uma força fundamental, especialmente durante um período mais crítico que, paralelamente à vida acadêmica, eu enfrentava. Agradeço especialmente à minha amiga Julia Malanchen quem, além de me oportunizar amizades tão valiosas, foi, desde o início uma referência para mim, um exemplo a seguir, enquanto mulher, enquanto docente

e pesquisadora, mas foi acima de tudo, uma amiga que sempre esteve ao meu lado e a quem sempre busquei quando precisei de força e inspiração.

Ao Instituto Federal do Paraná (IFPR) que, ao conceder o afastamento integral das minhas atividades institucionais viabilizou o desenvolvimento da pesquisa e o processo de doutoramento. Aos colegas e amigos do Campus Foz do Iguaçu, pelos momentos partilhados. Entre esses, gostaria de externar meus agradecimentos a um grupo especial de amigas que, junto comigo, têm compartilhado o infindável “desafio de 366 dias” - pela cumplicidade e parceria de sempre, obrigada.

Agradeço ainda a todos os meus alunos do IFPR, os quais sempre foram a razão do trabalho desenvolvido. Gostaria de agradecer ao colegiado de Licenciatura em Física, aos docentes e discentes e, em especial, a todos os participantes do curso “A formação docente em contextos multi/plurilíngues de fronteira”, que me ajudaram a construir um olhar outro para o processo educativo desse cenário e, junto comigo, se dispuseram a refletir diante da realidade posta, no intuito de trabalhar “por uma (des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada” no *Campus Foz do Iguaçu*.

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), ao Programa Interdisciplinar Sociedade, Cultura e Fronteiras (PPGSCF) e a todos os professores do programa que contribuíram para o enriquecimento da minha pesquisa e da minha formação durante esse percurso. Gostaria de agradecer, especialmente, à Professora Doutora Isís Ribeiro Berger, ao Professor Doutor Samuel Klauk, à Professora Doutora Regina Coeli Machado e Silva e ao Professor Doutor Fernando José Martins por todo o conhecimento partilhado.

À Universidade Federal da Bahia (UFBA) – instituição que me acolheu e me oportunizou um crescimento intelectual e pessoal imprescindível para o desenvolvimento do trabalho. A formação promovida contribuiu diretamente na produção da tese que aqui apresento e principalmente contribuiu na formação intelectual, ética e subjetiva que experienciei. Meus especiais agradecimentos aos professores que, diretamente, fizeram parte desse processo e cujas contribuições encontram-se entrelaçadas no presente texto: à Professora Doutora Fernanda Mota Pereira; ao Professor Doutor Fabiano Silvestre Ramos; à Professora Doutora Marcia Parraquet; à Professora Doutora Terezinha Oliveira Santos; à Professora Doutora Livia Marcia Tiba Radis Baptista. Sou grata, especialmente, à Professora Doutora Maria Inêz Probst Lucena pela amizade construída e pelos conhecimentos compartilhados em sala de aula, momentos nos quais, além da excelência da formação oportunizada, tive o privilégio de fazer amigos muito especiais.

Um agradecimento mais do que especial à professora Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo – quem me acolheu e esteve ao meu lado durante o período que estive na UFBA. Ao abrir as portas dessa universidade, abria também um novo mundo para mim, no qual tive a oportunidade de acessar cosmovivências distintas da realidade vivida e aprimorar conhecimentos que contribuíram para {re(des)}construir muito do que havia. Cristiane, minha passagem pela UFBA foi um marco na

minha formação, um antes e depois, na minha vida acadêmica e pessoal e você foi quem possibilitou isso, meus mais sinceros e profundos agradecimentos. Seu carinho e sua ternura ficarão sempre marcados no meu coração.

A todos os familiares, amigos e colegas que, por economia de espaço, não foram aqui mencionados, também vai a minha gratidão, o meu reconhecimento e apreço.

PESSINI, M. P. **Por uma (des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada: práticas pedagógicas subversivas decolonizando o IFPR de fronteira.** 220 p. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora: Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos. Foz do Iguaçu, 2024.

## RESUMO

A realidade cultural e linguística de Foz do Iguaçu é algo muito peculiar, o multi/plurilinguismo permeia nosso cotidiano e constitui também nossas salas de aula. Para que posicionamentos aí assumidos sejam sensíveis as peculiaridades desse cenário, argumento nessa tese que a discussão de tais temas precisa figurar na formação docente inicial, independentemente da área de formação. Ocorre que, no currículo oficial do curso de formação de professores de Física, do Instituto Federal do Paraná (IFPR) - campus Foz do Iguaçu, não havia espaço para tais discussões. Para reverter esse quadro dei início ao desenvolvimento da intitulada (Des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada com o intuito de contribuir para uma formação decolonial, sensível e que, conforme Cavalcanti (2013), caracteriza-se como ampliada pois visa, entre outras coisas, ultrapassar “os conteúdos curriculares das disciplinas” (PIRES-SANTOS, 2022, p, 5), o que significa preparar os futuros docentes para posicionamentos para além daqueles diretamente relacionados a sua área de atuação e que serão demandados no exercício da sua profissão. Assim, o objetivo geral dessa tese foi: *Analisar a relevância e as implicações políticas e pedagógicas derivadas de uma (des)formação docente ampliada, transgressivas e indisciplinadas voltadas para a sensibilização em torno da condição multilíngue e multicultural da fronteira e para a decolonização do IFPR - Campus de Foz do Iguaçu.* O contexto plural da fronteira exige encaminhamentos que contribuam para a construção de um olhar que possibilite a visibilidade e o respeito necessários a todos os grupos que constituem esse cenário. Dado a relevância de tais encaminhamentos, argumentei que eles não podem ficar restritos ao campo da intenção individual, mas, precisam configurar uma política linguística para o *campus* de fronteira, a qual evidenciando sua condição linguística, oriente o reconhecimento e a legitimação das práticas translíngues que o constituem. Argumentei que tal política contribuirá para que o *campus* Foz consolide uma formação docente culturalmente sensível, anti-hegemônica e decolonial, que promova uma educação, de fato, *sentipensada, corazonada*, significativa e relevante para a fronteira. Uma formação com tais prerrogativas, precisa estar sustentada em diretrizes curriculares que orientem a práxis pedagógica nesse sentido. No campus Foz, tais diretrizes foram ressignificadas e, nessa tese, argumento que a (des)formação docente, transgressivamente ofertada, foi preponderante para “sulear” esse processo. Essa conquista está materializada nas rupturas e nos deslocamentos hoje oficialmente registrados no PPC da Licenciatura em Física do campus Foz, bem como nas atitudes decoloniais e decolonizantes verificadas junto aos docentes (des)formados em meio a práxis subversiva desenvolvida. O trabalho inscreve-se em uma perspectiva decolonial e pretende fazer coro às vozes que vêm do sul. A abordagem teórico-metodológica é proveniente da perspectiva qualitativa interpretativista na sua vertente etnográfica (ERICKSON, 1989) e da Linguística Aplicada (LA) crítica, problematizadora e transgressiva (PENNYCOOK, 2001; 2006). A partir de tais perspectivas explicito ainda que os impactos no que se refere aos deslocamentos e a desconstrução de uma perspectiva única de conhecimento no currículo, proporcionarão uma formação docente ampliada e sensibilizada para as peculiaridades da fronteira – um marco inovador na história do curso e do *campus*, o primeiro passo “suleado” por uma perspectiva decolonial.

**Palavras-chave:** Formação docente; fronteira; Instituto Federal; decolonialidade; currículo

PESSINI, M. P. **Por una (des)formación docente ampliada, transgresora e indisciplinada: prácticas pedagógicas subversivas descolonizando el IFPR de frontera.** 220 p. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora: Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos. Foz do Iguaçu, 2024.

## RESUMEN

La realidad cultural y lingüística de Foz do Iguaçu es algo muy peculiar. El multilingüismo impregna nuestro día a día y también constituye nuestras aulas. Con el fin de garantizar que las posiciones adoptadas sean sensibles a las peculiaridades de este escenario, sostengo en esta tesis que la discusión de tales cuestiones debe ser incluida en la formación inicial del profesorado, independientemente del área de formación. El currículo oficial del curso de formación de profesores de Física del Instituto Federal de Paraná (IFPR) - campus de Foz do Iguaçu, sin embargo, no tenía espacio para tales discusiones. Para revertir esta situación, comencé a desarrollar el proyecto titulado Formación docente expandida, transgresora e indisciplinada con el objetivo de contribuir a una formación decolonial y sensible que, según Cavalcanti (2013), se caracteriza como expandida porque pretende, entre otras cosas, ir más allá de «los contenidos curriculares de las asignaturas» (PIRES-SANTOS, 2022, p. 5), lo que significa preparar a los futuros profesores para cargos más allá de los directamente relacionados con su área de especialización y que serán requeridos en el ejercicio de su profesión. Así, el objetivo general de esta tesis fue: Analizar la relevancia y las implicaciones políticas y pedagógicas derivadas de una (des)formación docente expandida, transgresora e indisciplinada, dirigida a la concienciación de la condición multilingüe y multicultural de la frontera y a la descolonización del IFPR - Campus de Foz do Iguaçu. El contexto plural de la frontera requiere directrices que contribuyan a la construcción de una visión que posibilite la necesaria visibilidad y respeto de todos los grupos que componen este escenario. Dada la relevancia de tales directrices, he argumentado que no pueden restringirse al campo de la intención individual, sino que necesitan configurar una política lingüística para el campus fronterizo que, al destacar su condición lingüística, oriente el reconocimiento y la legitimación de las prácticas translingüísticas que lo componen. He argumentado que tal política ayudará al campus de Foz a consolidar una formación docente culturalmente sensible, antihegemónica y decolonial que promueva una educación, de hecho, sensibilizada, corazonada, significativa y pertinente para la frontera. Una formación con estas prerrogativas necesita ser apuntalada por directrices curriculares que orienten la praxis pedagógica en esta dirección. En el campus de Foz, esas directrices han sido resignificadas y, en esta tesis, sostengo que la (de)formación docente transgresora ofrecida fue preponderante para «allanar» ese proceso. Este logro se materializa en las rupturas y desplazamientos que ahora se registran oficialmente en el PPC de la carrera de Física en el campus de Foz, así como en las actitudes descoloniales y descolonizadoras de los profesores (des)formados en medio de la praxis subversiva desarrollada. El trabajo se inscribe en una perspectiva decolonial y pretende hacerse eco de las voces provenientes del sur. El enfoque teórico-metodológico proviene de la perspectiva cualitativa interpretativista en su vertiente etnográfica (ERICKSON, 1989) y de la Lingüística Aplicada (LA) crítica, problematizadora y transgresora (PENNYCOOK, 2001; 2006). Desde estas perspectivas, también expliqué que el impacto de los desplazamientos y la deconstrucción de una única perspectiva de conocimiento en el plan de estudios proporcionará una formación docente más amplia y sensibilizada con las peculiaridades de la frontera, un hito innovador en la historia del curso y del campus, el primer paso «apuntalado» por una perspectiva decolonial.

**Palabras clave:** Formación de docentes; frontera; Instituto Federal; decolonialidad; currículum.

PESSINI, M. P. **Mbo'ehára (des)formación ampliada, transgresiva ha indisciplina-pe guarã: prácticas pedagógicas subversivas o descolonizáva IFPR fronterizo**. 220pág. Tesis (Doctorado en Sociedad, Cultura y Fronteras) - Universidad Estatal del Oeste del Paraná. Orientadora: Prof. Dra. María Elena Pires Santos. Foz do Iguaçu, 2024.

## MOMBYKY

Realidad cultural ha lingüística Foz do Iguaçu pegua ha'e peteĩ mba'e ijojaha'ýva, multi/plurilingüismo oike ñande rekove ára ha ára ha avei omoheñói ñane mbo'ehakotýpe. Ikatu haguã umi cargo oñeasumíva upépe oĩ haguã sensible umi peculiaridad ko escenariope ojetopava, ko tesis pe a argumenta tekotevêha ojekuaa discusión ko'ãichagua tema rehe capacitación inicial mbo'ehára, independientemente área de capacitaciónpe. Ojekuaa, currículo oficial curso de capacitación docente Física-pe, Instituto Federal de Paraná (IFPR) - campus Foz do Iguaçu-pe, ndaipóri espacio ko'ãichagua ñomongetarã. Ombojere haguã ko situación, añepyru adesarrolla tembiapo hérava capacitación mbo'ehára (Des)formación docente ampliada, transgresiva ha indisciplina orekóva hembipotápe oipytyvõvo peteĩ capacitación descolonial, sensitiva, he'ihaiha Cavalcanti (2013), ojehechakáva ampliado ha'eháicha hembipotápe, ambue mba'e apytépe, umi mba'épe, ohasa “umi contenido curricular umi asignatura-pe” (PIRES-SANTOS, 2022, p, 5), he'iséva ombosako'i umi mbo'ehára outavape umi cargo ohasáva umi ojoajúva directamente área de experiencia orekóva rehe ha ojejerurétava iprofesión rembiaporãme. Péicha objetivo general ko tesis-pe ha'e: Oñeanalisa relevancia ha implicancia política ha pedagógica osêva peteĩ mbo'ehára(des)formación ampliada, transgresiva ha indisciplina hembipotápe omokyre'ý concientización multilingüe ha multicultural frontera jerére ha descolonización IFPR - Campus Foz do Iguaçu peguarã. Contexto plural frontera rehegua oikotevê enfoque oipytyvõva construcción de perspectiva opermitíva visibilidad ha respeto oñeikotevêva opavave grupo omoheñóiva ko escenario ojehechávo relevancia orekóva ko'ãichagua enfoque, a argumenta ndikatúiha ojejoko campo de intención individual, ha katu, tekotevê omohenda hikuái peteĩ política lingüística campus fronterizo-pe guarã, péva, omomba'eguasúvo condición lingüística orekóva, odirigíva reconocimiento ha legitimación umi práctica translingüística omopyendáva. A argumenta ko'ãichagua política oipytyvõtaha campus Foz-pe omoañete haguã capacitación docente culturalmente sensible, antihegemónica ha descolonial, omokyre'ýva tekombó'e añetehápe ojepy'amongetáva, ipy'aite guive, orekóva sentido ha relevante frontera-pe. Oñeikotevê oipytyvõ capacitación orekóva ko'ãichagua prerrogativa umi directriz curricular odirigíva praxis pedagógica ko sentido-pe. Campus Foz-pe, ko'ã directriz oñeme'ẽ significado pyahu ha, ko tesis-pe, a argumenta mbo'epy (de)formación, oñeikuave'ëva transgresivamente, oime preponderante “sulear” haguã ko proceso. Ko jehupytyrã oñematerialisa umi ruptura ha desplazamiento ko'ágã ojeregistráva oficialmente PPC Grado de Física campus Foz-pe, avei umi actitud descolonial ha descolonizante ojehecháva mbo'ehára (no)ñembokatupyryva apytépe práctica subversiva desarrollada mbytépe. Ko tembiapo oike perspectiva descolonial ha hembipotápe oime eco umi ñe'ê ouva sur guive. Pe enfoque teórico-metodológico ouva perspectiva cualitativa interpretativa-gui aspecto etnográfico-pe (ERICKSON, 1989) ha Lingüística Aplicada crítica, problemática ha transgresiva (LA)-gui (PENNYCOOK, 2001; 2006). Ko'ãichagua perspectiva guive, amombe'u avei umi impacto oñe'ëva desplazamiento rehe ha desconstrucción peteĩ perspectiva ijojaha'ýva mba'ekuaa rehegua currículo-pe, ome'êta mbo'ehára ñembokatupyry ampliado ha concientización umi peculiaridad fronterape – peteĩ marco ipyahúva curso rembiasápe ko campus, peteĩha paso “suleado” perspectiva descolonial peguarã.

Ñe'ẽ tenondegua: Mbo'ehára ñembokatupyry; frontera; Instituto Federal; descolonialidad; currículo.

PESSINI, M. P. **For an expanded, transgressive and undisciplined teacher (dis)training: insurgent and subversive pedagogical practices decolonizing the IFPR's border.** 220 p. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora: Profa. Dra. Maria Elena Pires-Santos. Foz do Iguaçu, 2024.

## ABSTRACT

The cultural and linguistic reality of Foz do Iguaçu is very peculiar. Multilingualism permeates our daily lives and also constitutes our classrooms. In order for the positions adopted there to be sensitive to the peculiarities of this scenario, I argue in this thesis that the discussion of such topics needs to be included in initial teacher training, regardless of the area of training. However, the official curriculum of the Physics teacher training course at the Instituto Federal do Paraná (IFPR) - Foz do Iguaçu campus did not include space for such discussions. To reverse this situation, I began developing the so-called Expanded, Transgressive and Undisciplined (dis)teacher training with the aim of contributing to a decolonial, sensitive training that, according to Cavalcanti (2013), is characterized as expanded because it aims, among other things, to go beyond “the curricular contents of the disciplines” (PIRES-SANTOS, 2022, p. 5), which means preparing future teachers for positions beyond those directly related to their area of activity and that will be demanded in the exercise of their profession. Thus, the general objective of this thesis was: *To analyze the relevance and political and pedagogical implications derived from an expanded, transgressive and undisciplined teacher (de)formation aimed at raising awareness around the multilingual and multicultural condition of the border and for the decolonization of IFPR - Foz do Iguaçu Campus.* The plural context of the border requires approaches that contribute to the construction of a perspective that enables the visibility and respect necessary for all groups that constitute this scenario. Given the relevance of such approaches, I argued that they cannot be restricted to the field of individual intention, but need to configure a linguistic policy for the border campus, which, by highlighting its linguistic condition, guides the recognition and legitimization of the translanguaging practices that constitute it. I argued that such a policy will contribute to the Foz campus consolidating a culturally sensitive, anti-hegemonic and decolonial teacher training, which promotes an education that is, in fact, thoughtful, heartfelt, meaningful and relevant to the border. A training with such prerogatives needs to be supported by curricular guidelines that guide pedagogical praxis in this sense. At the Foz campus, such guidelines were re-signified and, in this thesis, I argue that the transgressively offered (dis)teacher training was preponderant in “overcoming” this process. This achievement is materialized in the ruptures and displacements officially registered in the PPC of the Physics Degree Program at the Foz campus, as well as in the decolonial and decolonizing attitudes observed among (un)trained teachers amid the subversive praxis developed. The work is part of a decolonial perspective and aims to echo the voices coming from the South. The theoretical-methodological approach comes from the interpretative qualitative perspective in its ethnographic aspect (ERICKSON, 1989) and from critical, problematizing and transgressive Applied Linguistics (AL) (PENNYCOOK, 2001; 2006). From these perspectives, I also explained that the impacts regarding displacements and the deconstruction of a single perspective of knowledge in the curriculum will provide expanded teacher training that is sensitive to the peculiarities of the border – an innovative milestone in the history of the course and the campus, the first step “guided” by a decolonial perspective.

**Keywords:** Teacher education; borderland; Federal Institute; decoloniality; curriculum

## LISTA DE SIGLAS

IFPR	Instituto Federal do Paraná
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LA	Linguística Aplicada
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
UFPR	Universidade Federal do Paraná
ET-UFPR	Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná
SEPT	Setor de Educação Profissional e Tecnológica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPPs	Projetos Políticos Pedagógicos
IES	Instituições de Educação Superior
PLI	Política Linguística oficial do IFPR

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<a href="#">Figura 1 - Gráfico indicador das inscrições no curso</a> .....	134
<a href="#">Figura 2 - Gráfico indicador das inscrições no curso</a> .....	136
<a href="#">Figura 3 - Publicação pessoal de docente em formação em rede social</a> .....	137
<a href="#">Figura 4 - Registro de conversa via WhatsApp</a> .....	143
<a href="#">Figura 5 - Registro em rede social - divulgação de evento decolonial</a> .....	145
<a href="#">Figura 6 - Registro fotográfico da pesquisadora</a> .....	160
<a href="#">Figura 7 - Componentes Curriculares de 2022 e 2017 (PPC Física, 2019)</a> .....	176
<a href="#">Figura 8 - Descrição de Componente Curricular (PPC de Física, 2021, p. 61)</a> .....	176
<a href="#">Figura 9 - PPC 2022, p. 54</a> .....	184
<a href="#">Figura 10 - Registro fotográfico de conversa via plataforma WhatsApp</a> .....	185
<a href="#">Figura 11 - Página do PPC do curso que indica disciplinas propostas</a> .....	187

## LISTA DE TABELAS

<a href="#"><u>Tabela 1 - Resumo da Organização do trabalho desenvolvido durante o curso ofertado...</u></a>	51
<a href="#"><u>Tabela 2 - Proposta de Nova disciplina - Colegiado de Física, 2021)</u></a>	175
<a href="#"><u>Tabela 3 - Planilha institucional da comissão de ajuste curricular, 2022, p. 1</u></a>	184
<a href="#"><u>Tabela 4 - Quadro comparativo dos PPCs 2017/2022</u></a>	191
<a href="#"><u>Tabela 5 - Quadro comparativo dos PPCs 2017/2022</u></a>	192
<a href="#"><u>Tabela 6 - Quadro comparativo dos PPCs 2017/2022</u></a>	193

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1 A (DES)FORMAÇÃO DOCENTE OFERTADA NO CAMPUS FOZ DO IGUAÇU E OS (DES)CAMINHOS DA PESQUISA .....</b>	<b>34</b>
1.1 O trilhar de um (des)caminho orientado - a Linguística Aplicada e a orientação teórico-metodológica da pesquisa.....	35
1.2 A (des)formação docente ofertada no campus Foz do Iguaçu enquanto um (des)caminho para a pesquisa - os procedimentos metodológicos e instrumentos de geração de registros adotados .....	41
1.2.1 Pelos (des)caminhos da pesquisa - o edital para a internacionalização do IFPR – a greta aberta e a definição dos “comos”.....	43
1.2.2 Os demais métodos de geração de registro – evidenciando olhares outros a partir de uma seleção teoricamente orientada .....	52
<b>2 UM OLHAR PARA A FRONTEIRA - CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA E DISCUSSÃO DO TEMA .....</b>	<b>56</b>
2.1 A fronteira apresentada e discutida a partir de um olhar sensibilizado por bases teóricas críticas e decoloniais.....	56
2.2 A caracterização do campo de pesquisa - o campus de fronteira e suas relações institucionais – uma contextualização necessária .....	69
2.2.1 A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) – históricos e definições .....	69
2.2.2 O Instituto Federal do Paraná – IFPR .....	71
2.2.3 O <i>Campus</i> Foz do Iguaçu – um olhar para as demandas específicas do contexto de Fronteira.....	73
2.2.4 A formação de professores nos Institutos Federais e o curso de Licenciatura em Física ofertado no <i>campus</i> Foz do Iguaçu.....	75
<b>3 AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DO IFPR E AS IMPLICAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS NO CAMPUS DE FRONTEIRA – A CAUSA DA INSURGÊNCIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSGRESSIVAS E INDISCIPLINADAS..</b>	<b>80</b>

3.1	O imprescindível papel da política linguística em uma instituição educacional de fronteira – pelo “ <i>corazonar</i> ” da formação docente no IFPR.....	80
3.2	A Política Linguística Oficialmente Instituída no IFPR .....	84
3.3	O discurso pedagógico do IFPR – uma política linguística revelada? As práticas discursivas da comunidade acadêmica e a construção de uma política linguística de fato .....	89
<b>4</b>	<b>A (DES)FORMAÇÃO DOCENTE AMPLIADA, TRANSGRESSIVA E INDISCIPLINADA NO IFPR DE FRONTEIRA: ABRINDO GREAS DECOLONIAIS A PARTIR DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUBVERSIVA</b>	<b>106</b>
4.1	Colonialidade-Modernidade e a Decolonialidade – aspectos conceituais que pautaram a busca clandestina e resistente por uma “gnose de fronteira” .....	107
4.2	A perspectiva decolonial e a (des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada: um alinhamento em perspectiva .....	115
4.2.1	Pedagogia decolonial - o enlace do pedagógico e do decolonial .....	124
4.3	Por uma (des)formação docente insurgente – na greta que se abre é preciso semear	128
4.4	A (des)formação docente ofertada e o brotar das primeiras sementes decoloniais - um panorama inicial.....	133
4.5	Para outros canteiros, outras sementes - o que faz do curso ofertado uma (des)formação docente ampliada, transgressiva, indisciplinada e decolonial.....	147
4.6	As ressignificações e os redimensionamentos no processo de reformulação do projeto pedagógico do curso de licenciatura em física – as sementes de instigação e o início da colheita .....	157
4.7	As Ressignificações e os Redimensionamentos do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física – é hora da colheita.....	165
4.7.1	Alguns apontamentos (nada finais).....	194
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>197</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>204</b>

# 1 INTRODUÇÃO

Todo jardim começa com um sonho de amor.  
(...)Quem não tem jardins por dentro,  
não planta jardins por fora  
e nem passeia por eles.  
Rubem Alves (1999)

A pluralidade de formas de ser e de estar no mundo tem se tornado protagonista na contemporaneidade. A superdiversidade (VERTOVEC, 2007), está cada vez mais presente, a globalização e o contato rápido e frequente com outros povos fizeram emergir, especialmente a partir da virada do século, novas e urgentes demandas linguísticas. Isso se deve, entre outras coisas, pela migração intensa de pessoas pelo mundo e também pela comunicação humana via internet. Embora iniciativas em todo o mundo têm surgido com a proposta de fomentar o multilinguismo<sup>1</sup> enquanto uma das formas de se alcançar a inclusão social com equidade, desenvolvimento e justiça social, a valorização de umas línguas em detrimento de outras é uma realidade e isso pode ser fruto de posicionamentos políticos, ideológicos e/ou culturais moderno-coloniais que não reconhecem a importância do multi/plurilinguismo.

Em instituições de ensino, especialmente em contexto de fronteira<sup>2</sup>, tal discussão, é imprescindível e deve estar presente, acredito, desde a formação docente inicial (independentemente da área de formação), para que os posicionamentos assumidos em sala de aula, diante do multi/plurilinguismo, sejam de outra ordem. Ocorre que, segundo Paulo Freire (1987), toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Por isso, ao buscar contribuir para que, no curso de formação de professores de Física<sup>3</sup> do Instituto Federal do Paraná (IFPR) - campus Foz do Iguaçu tal discussão fosse contemplada, é que foi proposto, no ano de 2021 o curso intitulado: “A formação docente em contextos multi/plurilíngues de fronteira” - oportunidade na qual dei início ao desenvolvimento da intitulada (Des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada, que

---

<sup>1</sup> O termo multilíngue aqui está sendo tomado como aquele que se refere à presença de várias línguas numa dada sociedade (OLIVEIRA, 2016). Já a pluralidade linguística remete a “uma postura linguística plural do indivíduo”. (ALTENHOFEN & BROCH, 2011, p 17). A opção pelo termo multilíngue foi feita também pautada em Cavalcanti (2023) quando em entrevista explica que: “Multilinguismo (...) parece soar mais apropriado aos estudos contemporâneos, à reflexão sobre translinguagem. Foi esse termo, por exemplo, que Cavalcanti & Maher (2018) escolheram como parte do título da publicação *Multilingual Brazil*”. CAVALCANTI, PIRES-SANTOS E SILVA (2023, p, 43).

<sup>2</sup> Nessa tese o conceito de fronteira esta pautado, principalmente, em Pires Santos (2018). Alinho-me a tal perspectiva por concordar com a autora quando explica que a fronteira é “entendida como um espaço limítrofe que divide pessoas, coisas, culturas e línguas e como um lugar de oportunidades e encontros em que as línguas e as culturas dos povos se entrelaçam. Em outras palavras, ela estende os limites, embora aqueles que procuram cruzá-los possam estar sujeitos à inspeção e punição. Se por um lado é provável que a fronteira submeta ao escrutínio e sanção quem tenta a travessa, por outro compreende espaços de encontro como trocas, possibilitando a transnacionalização. (PIRES SANTOS, 2018, p. 105). A discussão ampliada sobre o tema será feito no capítulo 2 desta tese.

<sup>3</sup>Por concordar que é preciso pensar na formação ampliada do professor (CAVALCANTI, 2013) acredito que as questões relacionadas à condição linguística e cultural da fronteira precisam figurar na formação de todos os docentes, independentemente da área de atuação. No caso do *Campus Foz*, a oferta do mencionado curso de formação foi para a área de Física pois, a licenciatura aqui ofertada, é nessa área.

foi viabilizada a partir da participação no edital de internacionalização IFPR com o projeto que, no capítulo 1 dessa tese, será amplamente apresentado e discutido.

Adianto que a oferta desse curso se configura como uma das possibilidades<sup>4</sup> de se decolonizar<sup>5</sup> a formação docente ofertada no IFPR de fronteira, a partir do qual, busquei lançar as primeiras sementes decoloniais para a construção do jardim “de fora” que há muito eu já tinha “por dentro”, aquele que já habitava meus “sonhos de amor”. (Rubem Alves, 1999). Ao preparar os seus canteiros - através da (des)formação ofertada – busquei ir além do plano da intenção, trabalhando o solo, independentemente de sua aspereza, e regando cuidadosamente o que havia sido semeado.

Cultivar tal jardim evidencia a busca por uma formação docente outra para a fronteira: uma formação docente ampliada (CAVALCANTI, 2013), perspectiva a partir da qual, compreende-se que a formação ofertada deve ultrapassar “os conteúdos curriculares das disciplinas (PIRES-SANTOS, 2022, p. 5)” o que significa preparar os futuros docentes para posicionamentos para além daqueles diretamente relacionados a sua área de atuação e que serão demandados no exercício da sua profissão. Em termos de contexto de fronteira, isso compreende incluir nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, questões relacionadas à realidade multilíngue e multicultural própria desse cenário. No que se refere à licenciatura do campus Foz, foco deste estudo, esse, era um dos intentos que se buscava com a (des)formação ofertada. Os resultados do processo serão apresentados no capítulo 4 desta tese.

Oportuno ressaltar que, em termos nacionais, temos acompanhado a tendência mundial no sentido da valorização e reconhecimento do multilinguismo como uma realidade da época na qual todos estamos inseridos. Por outro lado, políticas linguísticas desenvolvidas no Brasil, historicamente, contribuíram para que aqui se estabelecesse uma única língua oficial e legitimada: o português MAHER (1996). É preciso saber que a exclusão étnica e linguística faz parte da história da formação do Estado brasileiro<sup>6</sup>, que tomou a língua portuguesa como a única língua oficial e legítima dessa nação, criando, com isso o mito do monolinguismo (CAVALCANTI E CÉSAR, 2007).

---

<sup>4</sup> Ao afirmar que essa é uma das alternativas de se buscar a decolonialidade da formação docente do IFPR, busco alinharme à perspectiva decolonial explicitada por Leroy (2023, p. 72) que, inspirado por Palermo, Dulci, Leroy, Name (2019), argumenta que quando se parte de uma opção, de uma possibilidade entre outras, evitamos a universalização e com isso a absolutização dessa alternativa como sendo a única possível, o que poderia gerar o risco de a mesma ser lida como “impositiva e, por isso, colonizadora”. Reitero, portanto que a (des)formação docente ofertada e nessa tese apresentada, refere-se a uma alternativa possível, mas não a única para se contribuir para a decolonização do IFPR de fronteira e consequentemente da formação docente por ele ofertada.

<sup>5</sup> Compartilho do uso do termo decolonial ao invés de descolonial a partir do pressuposto explicitado por Walsh (2009) quando esclarece que decolonizar não é um resultado, mas um processo, não é um fim, mas um meio e implica, portanto, uma luta contínua; salienta que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, é um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. Para uma perspectiva diferente a essa apresentada, sugiro a leitura de Cusicanqui (2021), que fala sobre os usos dos termos descolonial e anticolonial. No capítulo 4, desta tese, tais questões serão aprofundadas, espaço no qual serão também devidamente explicitados outros temas aí imbricados, tais como a colonização, colonialidade e colonialismo. Adianto, porém, que eles estarão pautados pelos estudos de Cesaire (1978); Quijano, (2010); Mignolo (2003); Maldonado-Torres (2007), Walsh (2013), entre outros.

<sup>6</sup>No capítulo 2 as questões sobre mono x multilinguismo no Brasil serão devidamente abordadas.

Desmistificar a pretensa condição monolíngue nacional, tem sido um aspecto central nas discussões de diversos linguistas brasileiros há um bom tempo, especialmente a partir dos anos 2000, como é possível verificar nos principais veículos de publicações da grande área da linguística<sup>7</sup>. Entretanto, tal mito, de maneira geral, parece fazer parte da realidade educacional brasileira e no contexto de fronteira encontramos uma situação semelhante. Contexto ainda mais complexo, arrisco dizer, pode ser encontrado na Tríplice Fronteira - local onde se situa o cenário da presente pesquisa. Em Foz do Iguaçu, fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai, convivem mais de 80 nacionalidades, um território no qual a diversidade linguística, artística e cultural é presente e constante. Essa condição – transcultural (CAVALCANTI & CÉSAR, 2007), heterogênea e híbrida, características intrínsecas ao espaço fronteiriço - suscita importantes discussões, o que demanda de reflexão baseada em teoria e pesquisa.

Tais aspectos nos levam a saber que a realidade cultural e linguística de Foz do Iguaçu é algo muito peculiar e se essa é uma realidade perene em nosso meio, se o multilinguismo é algo que permeia nosso cotidiano, que o constitui, sem dúvida essa será também a realidade encontrada nas salas de aula das nossas escolas.

Em uma região fronteiriça, refletir e debater sobre a maneira como o processo de ensino-aprendizagem é orientado e desenvolvido – em termos linguístico-culturais - é uma questão central e por isso esse deve ser, também, tema dos cursos de formação docente ofertada nesse cenário. No IFPR - campus Foz do Iguaçu, que oferta formação docente na área de Física, essa é uma questão que demanda de problematização e por isso se tornou, especificamente, o contexto de pesquisa no qual essa tese se debruça.

O IFPR, é uma instituição pública federal de ensino voltada à educação superior, básica e profissional que integra a Rede no estado do Paraná e, atualmente, contempla mais de 26 mil estudantes<sup>8</sup> e possui 26 *Campi* espalhados pelo estado. Entre esses, os *Campi* de Foz do Iguaçu, Capanema e Barracão têm a peculiaridade de serem *Campi* de fronteira. Tal peculiaridade, entretanto, não tem sido meritório nas demandas institucionais. É hora, portanto, de incluir o *campus* Foz do Iguaçu no coro das vozes que reclamam um olhar para essas especificidades, em especial, àquelas que se referem à formação docente ofertada nesse cenário. Essa é uma das motivações que levou a produção dessa tese e que posteriormente será amplamente detalhada.

Cumprir dizer que, a necessidade de refletir sobre as especificidades das práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto de fronteira do IFPR têm me acompanhado desde minha chegada, há mais de 10 anos. Na minha trajetória, fui professora por quase 20 anos em uma cidade da região – Cascavel

---

<sup>7</sup> Apenas a título de exemplo, podem ser citadas as obras de Cavalcanti (1999, 2013, 2015), Pires-Santos e Cavalcanti (2008) e Savedra e Lagares (2012);

<sup>8</sup> Conforme dado do Setec/Mec em página oficial <http://info.ifpr.edu.br/dados-gerais-ifpr/> acesso em 18/06/2020

- na qual, ao longo da carreira, experienciei pela primeira vez, uma realidade de contato/conflito de línguas em sala de aula. As escolas da região, naquele momento, estavam enfrentando um novo desafio: alfabetizar crianças brasileiras que não dominavam a língua portuguesa em sua modalidade escrita. Trata-se dos filhos dos “brasiguaios”<sup>9</sup>, os quais, na maioria das vezes, iniciaram sua escolarização no Paraguai, mantendo o primeiro contato com a escrita (escolarizada) em uma língua diferente da sua língua materna e trouxeram para a escola brasileira uma realidade linguística diferente da que tínhamos até então. Tal situação era de tamanha expressividade que se tornou motivo de grande preocupação entre os docentes, especialmente para aqueles que estavam envolvidos diretamente com o processo de alfabetização. Esse era o meu caso naquele momento.

A preocupação maior dava-se pelo fato de que não havia orientação pedagógica que auxiliasse o trabalho a ser desenvolvido com esses alunos. O que me incomodava, principalmente, era a forma como esses estudantes estavam sendo tratados no contexto escolar, muitas vezes eram rejeitados pelos colegas e encarados pela escola como um “problema”. Tal situação desafiou-me de tal maneira que desencadeou uma busca por estudos que pudessem responder aos meus anseios – essa busca culminou em uma pesquisa intitulada: *A Aquisição do Português Escrito por Alex, entre o Paraguai e Brasil: Um Estudo de Caso*<sup>10</sup>

Depois de muitos anos, a vida me trouxe para a tríplice fronteira – lugar onde ainda me encontro e de onde não tenho pretensão de sair, tal a minha identificação com tudo o que compõe esse cenário. Muitas ideias preconcebidas desconstruíam-se ao decidir viver e trabalhar aqui. Acreditava, por exemplo, encontrar um contexto escolar no qual o incentivo e orientação ao uso e aprimoramento da pluralidade linguística fosse uma realidade - essa era a minha expectativa, a leitura que fazia da educação na fronteira, antes de chegar.

Entretanto, ao contrário do que eu esperava, o que encontrei, no ambiente educacional para o qual estava sendo apresentada, não foi exatamente isso. Meu interesse pelo tema então, foi reavivado e partir daquele momento, passei a olhar a realidade da sala de aula enquanto docente pertencente a esse cenário e enquanto pesquisadora. Acredito que esse olhar “novo” - no sentido de alguém que não pertencia a esse cenário e que, portanto, teve a possibilidade de estranhar aquilo que estava naturalizado – possibilitou questionar a realidade que se desenhava diante dos olhos. Desnaturalizar determinadas práticas, tem sido, desde então, um desafio que perpassa minha docência na fronteira.

---

<sup>9</sup> imigrantes brasileiros que, principalmente, na década de 80 migraram para o Paraguai procurando melhores condições de vida e depois de um tempo retornaram ao Brasil. Segundo Pires-Santos e Cavalcanti (2008, p, 430), seus sofreram no contexto escolar brasileiro as implicações provenientes do estereótipo negativo construído em torno deles, a partir de uma “visão reducionista da identidade “brasiguai” como um grupo uno e homogêneo” e que foram “transformados em minorias/grupos subalternos e marginalizados”.

<sup>10</sup> Desenvolvi a mencionada pesquisa no município de Cascavel – Pr, no ano de 2003 e foi apresentada ao programa de Mestrado de Linguística Aplicada da Unicamp.

Ao me deparar com o paradoxo entre a realidade multilíngue/multicultural do *Campus Foz* e a lacuna no que se refere à uma orientação institucional sobre as especificidades das práticas pedagógicas para a sala de aula da fronteira (postura reproduzida na formação docente ofertada) compreendi meu propósito enquanto docente-pesquisadora inserida nesse contexto – era a semente da tese que ora apresento.

Mediar situações conflituosas em sala de aula, avaliar o desempenho escolar dos estudantes; sensibilizar a comunidade acadêmica para a diversidade que a compõe e ainda desmistificar preconceitos ali naturalizados, careciam e carecem de uma reflexão que vá além de achismos metodológicos, hipóteses pautadas em senso comum ou em subjetividades individuais e até das orientações oficiais - já que muitas vezes, essas são constituídas a partir de uma visão macro, sem considerar as especificidades encontradas localmente.

Também eu, não tinha naquele momento, e não tenho a pretensão de ter agora, o modelo ideal, mesmo porque acredito que isso não exista. Apresento, entretanto, as análises feitas a partir de um ponto de vista local e situado, à luz de teorias desenvolvidas em contextos similares e que partindo da mesma perspectiva aqui assumida, darão a possibilidade de contribuir para aquilo que já temos construído na instituição, que é fruto de uma história e que merece o nosso respeito e a nossa deferência.

Importa dizer que, desde os primeiros contatos em sala de aula, foi possível observar uma animosidade diante das diferenças linguísticas e culturais entre alunos de diferentes nacionalidades, que constituem esse espaço. Tais condições despertaram angústias já vividas e têm acompanhado meu trabalho docente desde a minha chegada na fronteira. Parte das reflexões que tenho feito desde então, estão registradas em trabalhos científicos produzidos<sup>11</sup>. A partir deles e inspirada por Paulo Freire (1996, p.30), quando explica que “meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências” sentia-me impelida a transformar tais angústias em reflexões científicas que pudessem levar a problematizações e as (des)construções necessárias. Assim, parto da perspectiva que, para docentes e demais profissionais da educação conscientes da relevância do papel político e social da sua atuação, problematizar as questões que constituem o seu espaço social, de forma local e situada, é algo fundamental.

Por isso, depois de mais de dez anos comemorando poucos avanços e sofrendo com algumas frustrações diante do trabalho pela sensibilização para as peculiaridades da fronteira, passei a me dedicar de forma mais detida às reflexões que esse contexto demanda. Iniciei me questionando se a formação inicial dos docentes do campus (que em número bem expressivo era de área técnica e que

---

<sup>11</sup>Pessini. M (2013) A Invisibilização dos Conflitos entre Alunos Brasileiros e Paraguaios em Contexto Escolar Brasileiro: uma Opção Diante do Despreparo dos Professores? Relatos Iniciais das Inquietações de uma Docente Inserida nesse Contexto.; e Pessini. M (2017) A Perspectiva Intercultural no Fazer Pedagógico em Escola de Fronteira – Reflexões Iniciais

não contavam com formação pedagógica inicial) poderia ser um indicativo do olhar homogeneizante e descolado que, muitas vezes, era lançado para a realidade fronteiriça aqui vivida e que me colocou em muitos momentos, frente a posicionamentos radicais e inflexíveis por parte da comunidade acadêmica do *campus*. Posicionamentos, muitas vezes, pautados em ideologias e concepções que simplesmente negam a realidade posta<sup>12</sup>, os quais, muitas vezes não são nem claros o suficiente para serem minimamente defensáveis.

E, diante dessa situação, na qual senti a frieza de paredes intransponíveis, de muros separadores - que se querem fazer fronteiras - é que me propus a não me abater. Pelo contrário, ao perceber tal situação, me fortaleci na poética imagem da semeadora das gretas, mencionado por Catherine Walsh (WALSH & TALLEI, 2022) – aquela que, por mais que não tenha outro terreno a não ser o concreto, não deixa de semear, e que por mais improvável que possa ser a colheita, segue firme no trabalho pelo cultivo.

É, pois, diante desse quadro, que percebo a necessidade de um posicionamento subversivo, que reaja firmemente à invisibilização que se quer colocar, ou a naturalização de relações sociais díspares nas quais um grupo se coloca em situação de superioridade em relação a outros.

Assim, a partir dessa reflexão inicial – sobre a formação inicial dos colegas docentes - que passei a me questionar em que medida a formação docente ofertada pelo próprio campus Foz do Iguaçu (e que se refere a formação de professores de Física) estaria preparando futuros docentes com posicionamentos inversos aos mencionados. Passei a refletir sobre o fato de que, demandas referentes à educação em contexto de fronteira, não estavam fazendo parte da formação ofertada no *campus*, e que ao formar docentes para esse contexto, não poderíamos nos eximir de tal responsabilidade, ou seja, passei a problematizar a necessidade de contribuir para que alunos egressos do curso não reproduzam as atitudes questionáveis, por vezes praticadas no *campus* que os formou. É preponderante que se reflita sobre o compromisso do IFPR nesse sentido, pois, a partir da perspectiva assumida na formação ofertada, os impactos relacionados à invisibilizações e exclusões de minorias diante de condições linguísticas e culturais díspares, não estariam restritas ao IFPR, mas poderiam se estender pelas escolas do município e da região, nas quais alunos egressos do curso estariam atuando.

Ao me deparar com tamanha responsabilidade que o *campus* deve assumir ao ofertar uma formação pedagógica nesse contexto, percebi que devia ir além da reflexão, tinha o dever de agir. Entretanto, diante da condição fronteiriça vivida, bem como das práticas discursivas e pedagógicas que compõe o campus Foz do Iguaçu (e que serão apresentadas e discutidas nos capítulos 2 e 3 dessa tese) um aspecto se apresentava de forma muito clara - para ousar propor uma formação pedagógica voltada para o contexto de fronteira, que sensibilize para as questões linguísticas e culturais presentes

---

<sup>12</sup> Refiro-me aqui, especificamente, à condição multi/plurilíngue vivenciada no *Campus* e que muitas vezes é causa de relações sociais díspares em sala de aula.

nas salas de aula desse cenário, dentro da estrutura curricular em vigor não havia espaço, era preciso trilhar novos caminhos, ou melhor, era preciso desbravá-los.

Nesse sentido, o curso de formação docente ofertado, apresentou-se como o canteiro ideal para dar início ao cultivo que o *campus*, como um todo demandava. Foi então que, com o propósito, de jogar as melhores sementes, sem me preocupar com a aspereza do solo, é que comecei a refletir mais detidamente sobre o curso de Licenciatura em Física – o curso de formação docente ofertado pelo *campus* – e do qual eu fazia parte desde o início da sua história. Minhas reflexões eram no sentido de se propor ponderações junto ao colegiado do curso e quiçá, coletivamente, analisarmos meios de buscar uma formação pedagógica com um olhar local e situado para a fronteira.

Paralelamente às reflexões que fazia enquanto docente desse cenário, enquanto pesquisadora, estava em vias de definição para o projeto do doutorado - cuja tese apresentada é um dos resultados – e por acreditar que refletir sobre a necessidade de uma formação docente voltada para as especificidades do contexto de fronteira seria algo valoroso, especialmente se estivesse respaldado por uma pesquisa científica desse porte, busquei o diálogo com outros professores, colegas do *campus*. Encontrei entre eles, muitos que apoiaram a ideia e fizeram sugestões de encaminhamentos para a futura pesquisa. Por outro lado, senti um desencorajamento, por vezes de forma indireta e em alguns casos de forma muito clara, dizendo inclusive que a temática sugerida “não era um tema emergente” (Registro de diário de campo, 2020).

Era o concreto da invisibilidade se apresentando diante de mim, com toda a frieza e consistência, que em alguma medida eu já esperava. Sabendo então que as gretas precisavam ser abertas, é que tive a certeza de que esse era o meu tema, que pode ser visto aqui, como o tema de pesquisa, mas que a mim, representa algo muito maior, mais profundo e mais significativo – é a minha contribuição para essa fronteira, que me acolheu e me formou, me ensinando inclusive que, emergente é aquilo que me move enquanto docente que busca por uma educação crítica, equânime, significativa e emancipadora, mesmo que para isso precise ser insurgente e subversiva em relação ao sistema do qual faço parte.

Sendo assim, estava claro para mim que, para contribuir com uma educação sensível às peculiaridades linguísticas e culturais da fronteira, esse processo precisava ser iniciado na própria licenciatura ofertada, para somente em um segundo momento pleitear outros horizontes, ou seja, propor reflexões no *campus* como um todo. E então, inspirada por Quijano quando diz que é preciso lutar “desde adentro y en contra”<sup>13</sup>, que decidi propor uma formação que posso chamar de “paralela”

---

<sup>13</sup> Em conferencia no III Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales em Quito, (2015), Aníbal Quijano, ao falar sobre as relações sociais e as relações de poder, explica que “*Vivir Adentro e en contra*” é algo que todos praticamos, uma vez que não é possível deixar de estar dentro das dadas circunstâncias desiguais nas quais vivemos, porque, segundo ele, não há para onde ir; O autor explica ainda que todos vivemos a desigualdade na sociedade o tempo todo, e que, por mais que não estejamos de acordo com tais condições, não podemos deixar de habitar esse universo, e por isso é preciso “*vivir adentro e en contra*”. Significa, portanto, estar todo o tempo questionando e resistindo as relações

ao que se ofertava de modo oficial no *campus*, dando minha contribuição para a subversão epistêmica implicada na ideia de continuar a fazer parte do sistema - “*vivir adentro* – enquanto o questiono e resisto, mantendo-me “*en contra*” a ele.

É importante destacar que, nas instituições formais de ensino, inclusive no IFPR, o que se conhece e se legitima, de forma geral, é uma organização epistemológica e pedagógica de base moderno-colonial, na qual não cabem as discussões e proposições que eu buscava. Daí a minha dificuldade em desenvolver um trabalho com perspectiva decolonial<sup>14</sup>. Ocorre que na estrutura oficial que constituía o curso de formação docente do IFPR, não havia um espaço legitimado para tais discussões. A grade curricular do curso não contava com nenhuma disciplina (ou qualquer outra oportunidade) para que a formação docente para o contexto de fronteira fosse abordada. Sendo assim, na busca por uma forma de contribuir para que a licenciatura ofertada no *campus* de fronteira do IFPR promova uma formação docente sensível para as especificidades do contexto de fronteira, e em prol de um bem maior, senti que era preciso subverter o sistema.

Então, com esse intuito, me propus a planejar a oferta da intitulada *(des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada*. Trata-se de uma proposta de formação docente que busca superar com a estrutura moderno-colonial posta, aquela a partir da qual todos fomos (de)formados, que é legitimada pelo sistema e que ao propagar um único saber como sendo o correto, o científico e universal, coloca seres, saberes e subjetividades em relação de disparidade, privilegiando uns enquanto oprime outros e, no espaço escolar, acaba colocando docentes e discentes em papéis sociais nos quais uns são tomados como detentores do conhecimento em detrimento de outros. A *(des)formação docente* que proponha, tinha como prerrogativa a superação de tal estrutura e a oferta de uma formação decolonial, voltada para o contexto de fronteira.

A proposta busca, com isso, preparar o futuro docente com a sensibilidade necessária para que o mesmo, na prática do seu ofício futuro, esteja preparado para desenvolver um trabalho que legitime o repertório linguístico<sup>15</sup> e cultural de todos alunos que constituem o cenário fronteiriço, rompendo assim com práticas pedagógicas homogeneizantes e excludentes, ao passo que, informado por uma perspectiva decolonial, desenvolva um trabalho docente que não esteja vinculado à produção de

---

de poder, sobretudo aquelas que estão fundadas na ideia de raça. Trata-se de uma subversão epistêmica constante, na qual a episteme hegemônica é constantemente posta em questão. Conferência completa na página: <https://www.youtube.com/watch?v=OxL5KwZGvdY&t=939s>. Acesso em 17/08/2023.

<sup>14</sup> Compreendo aqui a perspectiva decolonial como aquela que não implica “deslegitimar” teorias eurocêntricas, e sim “ultrapassar os limites” delas, legitimando outras epistemologias desenvolvidas a partir de contextos outros, especialmente da América Latina. (MIGNOLO, 2007) Trata-se de uma opção epistemológica contrária à colonialidade e, portanto, um projeto político-filosófico-científico com um posicionamento inverso à universalidade e ao reducionismo da ciência moderna, ou seja, uma forma de resistência à perspectiva que considera apenas uma forma de produzir conhecimento e que acaba por manter as colonialidades. É a proposta de subverter a realidade posta, por uma forma plural de existência. Isso implica uma reorientação epistêmica que faça emergir saberes, ontologias e se contraponha ao poder hegemônico a fim de decolonizar o poder, o saber, o ser e todas as outras dimensões que a colonialidade tenha afetado.

<sup>15</sup> Repertório linguístico é compreendido aqui como o amplo conjunto de recursos linguísticos e sociolinguísticos intrínseco a cada sujeito (BLOMMAERT, 2016).

diferenças, e sim aos meios que levem a uma leitura crítica do mundo e de formas de intervir na reinvenção da sociedade. (WALSH, 2013.).

Argumentarei ainda sobre a relevância de se propor uma (des)formação docente no IFPR de fronteira a partir de uma perspectiva decolonial, pois assim, produzindo e disseminando conhecimentos a partir de epistemologias e pedagogias outras, é que acredito ser possível propor diferentes formas de compreender o mundo e de gerar outras subjetividades - aquelas que permitam valorizar todas as práticas de linguagem e enxergá-las como parte constituinte da realidade sócio histórica na qual todos estamos inseridos. Para além disso, pautar-se nessa perspectiva está relacionado, conforme disse Escobar (2003) pela necessidade de configurar outros mundos mediante a configuração de conhecimentos de outro modo.

Em momento oportuno, (capítulo 4 dessa tese), justificarei a inscrição do presente trabalho na perspectiva decolonial. Adianto, entretanto, que com base nessa perspectiva, buscarei argumentar que (des)formar o IFPR de fronteira tem o intuito de (re)pensar não apenas práticas pedagógicas, mas também a (des)formação das mentes, dos corpos, dos sentimentos, das narrativas e das subjetividades (de)formadas pelas colonialidades<sup>16</sup> que constituem a história de todos nós. Tal postura está atrelada a uma perspectiva plural, crítica e decolonial de ver o mundo, na qual se inclui a proposta da (des)formação docente ofertada no IFPR de fronteira – tema da tese ora apresentada. Tal proposição implica rupturas/insurgências com os projetos da modernidade-colonialidade<sup>17</sup>, que, em alguma medida, tem indicado o que se entende sobre o sujeito (colonialidade do ser - MALDONADO TORRES, 2007); sobre a ciência/conhecimento (colonialidade do saber - QUIJANO, 2000; LANDER e CASTRO-GOMES, 2000 e MIGNOLO 2005) e sobre as relações sociais (colonialidade do poder<sup>18</sup> - QUIJANO, 2005), nas quais as práticas de linguagem estão historicamente silenciadas.

Por concordar com (NASCIMENTO, 2019, p. 18) quando fala que “A língua é um lugar de muitas dores para muitos de nós”, acredito que a re(ex)istência deve ocorrer, também, no sentido de que as práticas de linguagem vivenciadas por diferente sujeitos sejam legitimadas. É preciso

---

<sup>16</sup> Segundo Maldonado-Torres (2007, p. 243) “colonialidade refere-se a padrões de poder de longa data que surgiram como resultado do colonialismo, mas que definem a cultura, o trabalho, as relações intersubjetivas e a produção de conhecimento muito além dos limites rígidos das administrações coloniais”. O autor explica que, no que se refere ao colonialismo, o termo denota “uma relação política e econômica em que a soberania de uma nação ou de um povo repousa sobre o poder de outra nação, o que torna essa nação um império”. Portanto, embora o colonialismo não seja mais uma realidade premente, a colonialidade, ao contrário, mantêm-se presente mesmo à sua revelia e tem mostrado sua força nas relações políticas, econômicas e sociais, inclusive acadêmicas. O colonialismo é ainda compreendido, como aspecto inseparável da formação do mito da modernidade (DUSSEL, 2005), ou seja, sem o colonialismo não haveria a modernidade. Diante disso, nessa tese, será feito o uso conjunto do termo moderno-colonial, como forma de demarcar o alinhamento a essa compreensão. Uma discussão mais ampla será feita no capítulo 4 dessa tese.

<sup>17</sup> O uso do termo modernidade-colonialidade, nesse formato, está inspirado por Maldonado -Torres (2018, p. 7) quando afirma que a modernidade, enquanto grande revolução implicada no paradigma da “descoberta” já nasceu colonial e isso, segundo o autor, leva a uma mudança na forma de se referir à modernidade ocidental. Segundo ele, esse uso diferencia-se de “modernidade simplesmente, como oposto ao pré-moderno ou não moderno, para modernidade/colonialidade, como oposto ao que está além da modernidade. É esse “além da modernidade”, em vez de simplesmente independência, que se torna o principal objetivo da decolonialidade”.

<sup>18</sup> Segundo Mignolo (2003) o conceito de “colonialidade do poder foi introduzido por Aníbal Quijano (1992, 1997, 1998)

contribuir para que elas sejam asseguradas/reconhecidas/valorizadas nos mais diversos contextos discursivos, especialmente os da escola, pois dessa forma, visibilizando e valorizando tais práticas, a escola estaria ainda contribuindo para o processo de desconstrução de padrões hegemônicos, moderno-coloniais instituídos e/ou reproduzidos socialmente, condição indispensável para derrubar os muros da doutrina do silêncio.

Para isso, serão apresentadas e analisadas, nessa tese, as práticas pedagógicas desobedientes desenvolvidas, paralelamente, no curso de formação docente ofertada no Campus Foz. A argumentação será no sentido de explicitar, ainda, que é possível pensar em uma formação docente que supere a estrutura e a herança moderno-colonial que impera na sociedade e nas instituições e que gera opressão, desigualdade e sofrimento de diferentes ordens. É com esse intuito que apresentarei aqui, o planejamento, a execução e os resultados provenientes a partir da prática pedagógica transgressora mencionada. Indicarei nesse espaço como é possível construir, coletivamente, um olhar outro para a educação em contexto de fronteira, um posicionamento que, pautado em uma perspectiva crítico-transformadora, emancipatória e decolonial, assume o importante papel que as escolas possuem na tarefa de desconstrução de imaginários e representações em torno das línguas e das fronteiras.

Tais práticas foram planejadas com base na perspectiva decolonial e por buscarem ser críticas, emancipatórias e contra hegemônicas, precisaram dar-se através de estratégias transgressivas e indisciplinadas que subverteram o sistema e acabaram por gerar repercussões abrangentes e significativas, as quais merecem análise e discussão.

Como forma de desenvolver a análise pretendida, buscarei responder aos questionamentos que deram origem ao presente trabalho. Sendo assim, ao partir da compreensão de que “todos os enunciados são performativos, e, portanto, agem, operam” é que passo a questionar qual tem sido o “dizer-ação” (PINTO, 2007) da escola – nesse caso, o IFPR- *campus* de fronteira. Assim, diante da realidade constituída por práticas linguísticas múltiplas e complexas do contexto fronteiriço é preciso saber o que tem o IFPR – *Campus* Foz do Iguaçu tem a dizer, ou ainda, o que tem dito, especialmente no que se refere à formação docente aqui ofertada. Diante disso, a pergunta de pesquisa que guiou essa tese foi assim definida:

*Quais as implicações políticas e pedagógicas entre uma (des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada e a decolonização da formação docente ofertada no IFPR da fronteira - tendo em vista a sensibilização em torno da condição multilíngue e multicultural desse cenário?*

A partir da pergunta central, foram formuladas as sub-perguntas abaixo, as quais revelam ainda os objetivos específicos da presente tese:

1. O IFPR – Campus Foz estabelece vínculo com a condição plural do contexto da fronteira propondo uma formação pedagógica sensível para as questões linguísticas e culturais presentes nas salas de aula desse cenário?
2. Como o posicionamento político e pedagógico da formação docente ofertada no IFPR está inscrito nas políticas linguísticas oficiais e políticas linguísticas “de fato” vivenciadas no campus?
3. Qual a vinculação, a relevância e as implicações entre a oferta de uma (des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada e as ressignificações e redimensionamentos relacionados à promoção de uma educação decolonial e sensível às peculiaridades do IFPR de fronteira

Dessa forma, acredito que será possível analisar se a formação docente ofertada no IFPR – *campus* Foz do Iguaçu, é pensada a partir de um olhar local e situado, se está comprometida com a formação sensível à condição plural do contexto de fronteira e se visa preparar o futuro docente para desenvolver um trabalho que legitime o repertório linguístico e cultural dos alunos que constituem o cenário fronteiriço. Para isso, considero necessário discutir se tal formação revela vinculação com as pedagogias moderno-coloniais – voltadas para a homogeneidade idealizada – ou com pedagogias decoloniais que legitimam práticas pedagógicas transgressivas que visam superar com estruturas que oprime uns em relação aos outros.

Sendo assim, ao buscar distanciar esse estudo de um posicionamento moderno-colonial e ao mesmo tempo propor discutir – pautada em uma perspectiva decolonial – a relevância de uma formação docente sensível às especificidades da fronteira e que vise não negligenciar as línguas e as culturas que constitui tal realidade, mas que ao contrário, busque valorizar todas aquelas que compõem o repertório linguístico e cultural dos sujeitos que dela fazem parte, foi definido como o objetivo geral dessa tese:

*Analisar a relevância e as implicações políticas e pedagógicas derivadas de uma (des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada voltada para a sensibilização em torno da condição multilíngue e multicultural da fronteira e para a decolonização do IFPR - Campus de Foz do Iguaçu.*

Para isso, parto da consideração de que, quando se está inserido em um contexto educacional de fronteira que é, legal e institucionalmente atrelado a um sistema maior, de nível estadual e nacional, a problematização do contexto localizado é imprescindível, pois, na medida em que visões não situadas e que tomam a realidade institucional – composta por 25 *Campi* em todas as regiões do Paraná - como única, acabam por engessar o processo educativo, universalizando orientações e encaminhamentos que não condizem com as demandas apresentadas em contextos com particularidades, como é o caso da fronteira. Sendo assim, concepções e perspectivas “outras” sobre a língua, cultura, educação e formação docente se fazem necessárias.

Vivenciar os engessamentos causados por alguns posicionamentos institucionais observados ao longo dos dez anos de trabalho aqui desenvolvido, levou-me a perceber que é preciso explorar as potencialidades das teorizações que possam respaldar um trabalho que de fato, objetive a formação de um sujeito crítico, autônomo e consciente da realidade na qual está inserido, compreendendo que a diversidade, que a todos constitui, é algo positivo e enriquecedor. Nesse sentido as teorizações abordadas buscarão fomentar e promover discussões em torno das orientações epistêmicas e metodológicas consubstanciadas nos documentos curriculares oficiais e nas práticas pedagógicas que definem a formação docente na fronteira.

E é nesse sentido que a presente tese foi planejada, buscou não apenas constatar a situação complexa e muitas vezes opressora aqui vivenciada, mas tendo como horizonte a transgressão dessa condição, buscando refletir mais especificamente sobre a formação docente ofertada no *campus* Foz do Iguaçu, e contribuir para que a mesma, pautada nos princípios da Pedagogia Decolonial e em uma perspectiva translíngue<sup>19</sup>, responda às necessidades sociais do nosso tempo e do cenário plural no qual está inserida.

Essa tese busca destacar, portanto, que a sensibilização do olhar - pautada em uma perspectiva contra hegemônica, crítica, decolonial, translíngue e transcultural - para as práticas linguísticas e sociais vivenciada nas salas fronteira, pode ser “o sul”<sup>20</sup> para a construção de uma proposta

---

<sup>19</sup> O termo “translíngue” significa muito mais do que unir, em um mesmo *continuum* linguístico, repertórios de várias línguas. Entendo as práticas translíngues como performances inéditas e provisórias – ou práticas de linguagem criativas, conforme indicam Garcia (2009) e Canagarajah (2013) - que visibilizam toda uma subjetividade do falante, destacando não somente as línguas que contemplam seus repertórios linguístico-culturais, mas também toda uma narrativa resistente e potente de vida. Tal compreensão está pautada em García (2009, p 140) quando a autora explica que translinguagem é “o ato, realizado por bilíngues, de acessar diferentes características linguísticas, a fim de maximizar o potencial comunicativo. Segundo a autora a abordagem em sala de aula, no que se refere “bilinguismo, não deve se centrar nas línguas, como tem sido visto frequentemente, mas nas práticas dos bilíngues (...), a fim de dar sentido aos seus mundos multilíngues”. Nesse sentido afirma ainda que “A translinguagem, portanto, vai além do que foi chamado de alternância de código (codeswitching), embora a inclua (tradução livre).

<sup>20</sup>O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global. (SANTOS; MENESES, 2009, p 12-13). Nesta tese, será utilizada ainda a expressão “sulear” e, portanto, considero importante explicar que o termo foi utilizado por Freire (2015). A expressão “sulear” veio, transdisciplinarmente, de um físico chamado Márcio D’Oliveira Campos que, em 1991, publicou o texto “A arte de sulear-se”, simbolizando uma virada

pedagógica com um olhar a partir da fronteira e para a fronteira, na qual as diferentes línguas e culturas sejam respeitadas, valorizadas e legitimadas pelos documentos oficiais e institucionais que assegurem o não apagamento ou subalternização de línguas e culturas que sejam diversas das dominantes e opressoras.

Assim, concordo com Paulo Freire (1996), quando diz que não é suficiente constatar, mas é preciso intervir; e nesse sentido, acredito que o campus de fronteira como um todo, necessita de problematização no que se refere a sua matriz curricular - o Projeto Político Pedagógico (PPP) e os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos (PPCs), para que sejam condizentes com a realidade local e para a realidade local, vislumbrando a realidade linguística e cultural de toda a comunidade acadêmica e do seu entorno, orientando um trabalho no sentido do respeito à diversidade.

Entretanto, para dar o primeiro passo nesse sentido e ainda como forma de estabelecer um recorte que seja viável para a pesquisa que ora apresento, focalizarei nesse estudo, o curso de formação docente ofertado no *campus*. O estudo está pautado pelas discussões de Pires-Santos (2017) pois concorda que, nos currículos dos cursos de licenciaturas, é preciso incluir discussões que tratem das questões referentes ao multi/plurilinguismo e multi/pluriculturalismo. Pretendo referendar tal afirmação indicando que tais questões merecem compor as diretrizes curriculares também da formação de professores de Física formados pelo *campus* Foz, uma vez que, vivendo na fronteira, a prática laboral desses futuros docentes exigirá deles um preparo que possibilite, na sua prática docente, uma postura orientada por uma perspectiva que vá na contramão das perspectivas monolíngues, homogeneizantes, preconceituosas e excludentes.

É preciso reforçar a prerrogativa de que docentes de outras áreas do conhecimento, também carecem de uma formação específica nesse sentido para que a educação na fronteira tenha reais possibilidades de superar posturas discriminatórias e excludentes que muitas vezes, encontram na escola, seu local de disseminação. Os docentes em formação precisam compreender que dificuldades de outras ordens, (inclusive as linguísticas e culturais), além daquelas específicas da área de conhecimento, podem interferir no processo de ensino-aprendizagem e no desempenho dos seus alunos. Em região de fronteira, tais questões são muito complexas e significativas para serem relegadas da sua formação pedagógica inicial.

É preciso refletir sobre o papel do educador constituinte e formador desse espaço, afinal Maher (1996) afirma que “é constitutivo do discurso pedagógico a desigual distribuição de poder interacional: é o professor, em larga escala, quem determina quem faz, como e quando é feito o quê em sala de aula”. (MAHER, 1996, P. 194). Assim, contribuir na promoção de uma educação decolonial no IFPR

---

ideológica em relação à palavra nortear”. ideologicamente, alinho-me a Paulo Freire que, ao utilizar o termo “sulear”, busca colocar em evidência as epistemologias e os conhecimentos locais, do nosso sul epistemológico.

de fronteira, significa formar docentes que possam analisar posturas pedagógicas diante da realidade linguística e cultural na qual ele se insere e, a partir disso, compreender que as práticas discursivas refletem escolhas que fazemos, as quais estão perpassadas pelas relações de poder instituídas entre os sujeitos. Compreender tais aspectos auxiliará o docente a perceber que uma prática discursiva na qual o silêncio de parte dos estudantes prevalece, é algo extremamente revelador, pois é preciso lembrar que “É evidente que, em uma situação colonial, o “não dito” é o que mais significa; as palavras encobrem mais do que revelam, e a linguagem simbólica toma a cena”. (CUSICANQUI, 2021 p. 19).

Acredito que a realidade da escola em contexto de fronteira requer um olhar que assegure/promova diálogos nos quais o direito a igualdade e a diferença (SANTOS, 2006,) sejam a base. É preciso dar visibilidade as singularidades das escolas inseridas em um espaço com tais prerrogativas. Através de uma pedagogia culturalmente sensível<sup>21</sup> e de uma postura crítica, decolonial e sentipensante<sup>22</sup> (FALS BORDA, 2009) em relação ao vivido no espaço escolar da fronteira, é que alcançaremos perceber como os discursos e as práticas político-pedagógicas docentes constroem ou não as pontes que ligam-separam essa fronteira.

Assim, acredito que, também o IFPR e em especial a formação docente por ele ofertada, precisa posicionar-se frente ao constante paradoxo entre o contexto linguístico-cultural diverso e as políticas linguísticas engessadas, homogêneas e universais, ainda comuns na realidade escolar brasileira. Tal posicionamento, passa entre outras coisas, pela construção de documentos oficiais que orientem o processo pedagógico escolar e que também reflitam as políticas linguísticas e educacionais a partir das quais foram produzidas. Refletir sobre elas, problematizá-las e instigar redimensionamentos a partir de um olhar sensível e local é parte do que busca a presente tese, pois acredito que desmistificar o ideal de um Brasil monolíngue e monocultural passa, também, pela escola e, portanto, pela formação docente.

Sendo assim, ao se propor formar docentes para essa realidade, considero que o IFPR precisa buscar o aporte epistemológico, metodológico, político, linguístico e cultural que esse contexto requer e necessita. Uma base teórica que, inversa à realidade homogeneizante e excludente - pautadas por uma concepção moderno-colonial - possa primar pelo acolhimento da diferença, da pluralidade. E é

---

<sup>21</sup> Glória Ladson-Billings, em entrevista concedida a Gandin et al. (2002), explicou que para desenvolver uma pedagogia culturalmente sensível é preciso estar atento a três aspectos: a) desempenho escolar: as crianças precisam aprender na escola a partir de uma análise crítica sobre o que estão aprendendo; b) competência cultural: compreensão em torno de quem são, de onde vêm e por que tais aspectos são relevantes para ajudá-las na aprendizagem; c) consciência sociopolítica: a autora, pautada nas proposições de Paulo Freire, explica que o que se aprende na escola tem um sentido social mais amplo.

<sup>22</sup> O termo “*sentipensar*” (FALS BORDA, 2009), desafia o status quo eurocêntrico, positivista e tradicional do pesquisador, pois para ele, coração e mente estão ligados a fim de enfrentar os altos e baixos das travessias libertadoras. Compreendo, pois, o *sentipensar* como um processo que demanda aproximar o pensamento e o sentimento - o esforço em juntar duas formas de compreender a realidade com o intuito de instituir em uma mesma ação o sentir, pensar e agir.

nesse sentido que a perspectiva decolonial se revela como a alternativa promissora, uma vez que “decolonialidade” significa provocarmos rachaduras, trincas e gretas nas colonialidades diversas por meio da valorização e da criação de espaços de escuta para outras cosmovisões, cosmovivências, ontologias, epistemologias e metodologias. (LEROY, 2021, p, 161) desnaturalizando opressões e violências diversas.

Trabalhar nessa perspectiva é romper os fios de Ariadne<sup>23</sup> e assim, contribuir para o desenvolvimento de uma educação voltada para as especificidades da fronteira - é pensar em outras saídas para o labirinto no qual vivemos no cenário educacional fronteiriço. Assim, buscarei, a exemplo do que fazem os estudos decoloniais - que tem um olhar desde a periferia - propor uma formação docente desde a fronteira. Para subverter a lógica moderno-colonial, na qual se estruturam as relações díspares de poder através da relação centro-periferia (MIGNOLO, 2003) busco aqui, propor que as especificidades do *campus* de fronteira estejam no “centro” dos interesses, deixando de ser periferia das demandas do IFPR.

Nesse sentido, é que o presente trabalho inscreve-se em uma perspectiva decolonial e que, pautado em autores como (FANON, 2008; MIGNOLO, 2003, 2010; CASTRO-GOMES, 2005; WALSH, 2005, 2006 e 2007), pretende fazer coro as vozes que vêm do sul (SANTOS, 2010; MOITA LOPES, 2006, KLEIMAN 2013) e dar sua contribuição para o fortalecimento de discursos outros, aqueles que são constituídos nos entre-lugares (BHABHA, 2013), que são decoloniais (MIGNOLO 2010; WALSH, 2005, 2007), sentipensantes (BORDA, 2009), translíngues (GARCÍA e LI WEI, 2014; CANAGARAJAH, 2011, 2013) e indisciplinados (MOITA LOPES, 2006).

Para o desenvolvimento coerente e ético da investigação aqui delineada e partindo do pressuposto de que fazer pesquisa é fazer política, que a tese aqui apresentada será desenvolvida a partir de uma perspectiva metodológica que seja coerente com uma forma outra de ser, pensar, sentir e agir. Assim, para buscar responder às questões que motivaram esse estudo, bem como desenvolver a análise demandada, a metodologia utilizada durante a pesquisa segue as orientações da Linguística Aplicada (LA) que, concebe a linguagem em uma perspectiva socioconstrucionista, “focalizando a mesma como prática social, e observando-a em uso (...)” (FABRÍCIO, 2006, p. 48). Assim, a pretensão é, muito além de uma análise de cunho positivista e inspirada na vocação metodológica interventiva (KLEIMAN, 2013, P, 41) da linguística aplicada, produzir teoria a partir da análise de fenômenos sociais e da interação entre os sujeitos pertencentes ao contexto estudado.

Não se pode mais aceitar que a invisibilização de línguas continue sendo patrocinada por uma formação docente de base moderno-colonial, homogeneizadora e excludente em contextos escolares

---

<sup>23</sup>Refere-se ao mito grego: O fio de Ariadne – na mitologia, o novelo de lã que Ariadne oferece a seu amado Teseu para que ele estenda o fio enquanto caminha pelo labirinto, é a única forma de o livrar das garras do Minotauro e assim sair do labirinto que o levaria a morte.

múltiplos e plurais, como o caso das fronteiras. Não cabem mais orientações que valorizem ou legitimem a presença de uma língua em detrimento de outras que permeiam as salas de aula desse cenário. É preciso, pois, investigar, no contexto da formação docente ofertada no IFPR - *campus* Foz do Iguaçu, qual é a situação experienciada.

No intuito de sistematizar didaticamente o texto que segue e para viabilizar as demais reflexões a que a tese se propõe, os desdobramentos das discussões que serão aqui desenvolvidas foram organizados de forma que seus capítulos responderão, respectivamente, cada uma das perguntas de pesquisa propostas.

Para iniciar a discussão, será apresentada no primeiro capítulo, a abordagem teórico-metodológica que orientou o desenvolvimento dessa tese, composto pelas concepções teóricas e metodológicas provenientes da perspectiva qualitativa interpretativista na sua vertente etnográfica (ERICKSON, 1989; BORTONI-RICARDO, 2008) bem como pelos preceitos da Linguística Aplicada (LA) crítica (PENNYCOOK 2001, 2003 e 2004), problematizadora (PENNYCOOK, 2001; MOITA LOPES, 2006) e transgressiva (PENNYCOOK, 2006). Buscarei, também nesse espaço, explicitar a interconexão da LA com a Etnografia (MOITA LOPES, 2006, 2013; KLEIMAN e CAVALCANTI, 2007; SIGNORINI E CAVALCANTI, 2010; BORTONI-RICARDO, 2008; CAVALCANTI, 2013, 2015; LUCENA, 2015; PIRES-SANTOS et al., 2015) evidenciando a mesma como método de investigação. Serão descritos e analisados os procedimentos metodológicos e os instrumentos de geração de registros adotados na pesquisa argumentando que a partir da (Des)formação ofertada, foi possível desenhar o (des)caminho para a pesquisa. Em seguida, os demais capítulos estarão, respectivamente, relacionados com as perguntas de pesquisa anteriormente arroladas.

No segundo capítulo, abordarei o contexto plurilíngue e pluricultural da fronteira, apresentando brevemente sua caracterização e argumentando que, ao pensar em um trabalho pedagógico nesse contexto, há que se considerar que existem peculiaridades próprias de um espaço com essa prerrogativa. Serão apresentadas, nesse espaço, a contextualização do *campus* Foz do Iguaçu e as demais instâncias superiores as quais está atrelado. Serão apresentados o contexto das licenciaturas nos IFs (Institutos Federais) e o curso de Licenciatura em Física do *Campus* Foz do Iguaçu.

Parto dessas discussões, para responder a segunda pergunta de pesquisa, que se refere à relação entre as políticas linguísticas instituídas e praticadas no *campus* e o posicionamento político e pedagógico da formação docente aí ofertada. Assim, no terceiro capítulo, buscarei discutir se tais políticas, em alguma medida, impactam, contribuem, orientam ou promovem uma formação docente sensível para os contextos multi/plurilíngues de fronteira. Para isso buscarei investigar quais são tais políticas linguísticas, se elas contemplam as práticas linguísticas desse cenário, quais os pressupostos

epistêmico-metodológicos que as orientam as e quais as possíveis implicações político-pedagógicas de tais políticas para a formação docente ofertada nesse contexto de ensino.

No quarto e último capítulo argumento sobre a relevância de uma (des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada, na busca por uma educação decolonial e sensível às peculiaridades do IFPR de fronteira. Nesse espaço, apresento e coloco sob análise a trajetória, o planejamento e o desenvolvimento das práticas pedagógicas subversivas desenvolvidas no curso de formação docente ofertada pelo *Campus Foz*, bem como as repercussões alcançadas com o conjunto de tais práticas pedagógicas.

Nesse processo de construção de tese, a partir de uma perspectiva decolonial, o movimento de autoquestionamento será constante e ideias legitimadas serão colocadas em questão. Um processo que não está isento de conflitos, mas que espera ter como resultado algo muito distante de produtos tomados como prontos ou definidos. Ao contrário disso, espero que as discussões aqui propostas, possam contribuir para as reflexões e as transformações necessárias não apenas no que se refere às práticas pedagógicas do IFPR e do seu entorno, mas também para a decolonização das mentes, dos corpos e das subjetividades (de)formadas pela estrutura e herança moderno-colonial que nos permeia.

## 2 A (DES)FORMAÇÃO DOCENTE OFERTADA NO CAMPUS FOZ DO IGUAÇU E OS (DES)CAMINHOS DA PESQUISA

Quem anda no trilho é trem de ferro.  
Sou água que corre entre pedras - liberdade caça jeito.  
(Manoel de Barros)<sup>24</sup>

### PREÂMBULO

Ao buscar propor uma (des)formação docente para o contexto de fronteira tenho como horizonte a proposição de epistemologias outras, as quais requerem o despir de práticas convencionais ou canônicas, bem como da pretensa autoridade intelectual, muitas vezes legitimada pela universidade. Ao apresentar os (des)caminhos trilhados por essa pesquisa busco, paralelamente, oferecer à fronteira (que me acolheu e que tem me (des)formado) essa tese, como um instrumento de fortalecimento ao combate à todas as formas de opressão as quais são submetidos os contextos minoritarizados (CAVALCANTI,1999), como é o caso do *campus* de fronteira, e ao mesmo tempo, um “como” e/ou um “por quê”, quando se pensa em propor uma perspectiva outra de formação docente e de desenvolvimento de uma ciência que esse contexto demanda.

Para isso, parto do princípio de que uma pesquisa, para que alcance os objetivos aos quais se propôs, requer que o posicionamento do pesquisador frente ao ambiente estudado esteja, adequadamente, alinhado aos aspectos teóricos que sustentam o desenvolvimento de toda a pesquisa. Sendo assim, a coerência entre o que se quer evidenciar, a metodologia a partir da qual se trabalha e a seleção dos procedimentos metodológicos utilizados são fundamentais. Pautada em tais princípios, apresento aqui a abordagem teórico-metodológica que orientou o desenvolvimento dessa tese bem como o planejamento e o desenvolvimento das práticas que constituíram o que chamo aqui de *(des)formação docente ampliada, transgressiva e decolonial no IFPR de fronteira*. Apresentarei, portanto, como se deu o desenvolvimento do projeto proposto na turma do primeiro ano do curso de Licenciatura em Física no ano de 2021.

Será explicitado que o olhar para a formação docente, no contexto da complexidade linguística e social do cenário de pesquisa aqui descrito, está orientado pelas concepções teóricas e metodológicas provenientes da perspectiva qualitativa interpretativista na sua vertente etnográfica (ERICKSON, 1989; BORTONI-RICARDO, 2008) bem como pelos preceitos da Linguística Aplicada (LA) crítica (PENNYCOOK 2001, 2003 e 2004), problematizadora (PENNYCOOK, 2001; MOITA LOPES, 2006) e transgressiva (PENNYCOOK, 2006). Buscarei, também nesse espaço, explicitar a interconexão da LA com a Etnografia (MOITA LOPES, 2006, 2013; KLEIMAN e CAVALCANTI, 2007; SIGNORINI E CAVALCANTI, 2004; BORTONI-RICARDO, 2008;

---

<sup>24</sup> Livro: *Matéria de Poesia*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

CAVALCANTI, 2013, 2015 LUCENA, 2015; PIRES-SANTOS et al., 2015) evidenciando a mesma como método de investigação.

Sendo assim, nas próximas quatro seções, descrevo o percurso teórico-metodológico adotado na condução da pesquisa, ressaltando que focalizo, principalmente, o processo e não o resultado final. Serão explicitados os cenários e os sujeitos de pesquisa, bem como os métodos e instrumentos de geração de registros. Esse capítulo está organizado de forma que inicialmente, na seção 1.1, será abordada a orientação teórico-metodológica da pesquisa, salientando os (des)caminhos indicados pela LA e pela perspectiva qualitativa interpretativista na sua vertente etnográfica (ERICKSON, 1989; BORTONI-RICARDO, 2008). Em seguida, na seção 1.2 (e subseções 1.2.1 e 1.2.2) serão apresentados os procedimentos metodológicos e os instrumentos de geração de registros adotados na pesquisa.

## **2.1 O trilhar de um (des)caminho orientado - a Linguística Aplicada e a orientação teórico-metodológica da pesquisa**

*“A maneira como vemos o mundo afeta o mundo que vemos”.*  
(Rushdie, 2007, p. 372)

Como forma de buscar a coerência entre as concepções teóricas que embasam essa tese e a orientação metodológica na qual esse estudo foi pautado, argumentarei que, para buscar responder às questões que motivaram o estudo, bem como desenvolver a análise demandada, a metodologia utilizada durante a pesquisa caracteriza-se como qualitativa interpretativista - que, segundo Denzin & Lincoln (2006), “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17) - na sua vertente etnográfica (ERICKSON, 1988, 1989; BORTONI-RICARDO, 2008) e é ainda orientada pelos preceitos da Linguística Aplicada (LA) (CAVALCANTI, 1999; 2006; MOITA LOPES, 1999, 2003, 2006, KLEIMAN, 2013; PIRES SANTOS, 2017; PIRES SANTOS, et al., 2015, PIRES-SANTOS, JUNG E SILVA, 2019, entre outros).

Ressalto que a pesquisa tem caráter interpretativista pois se alinha à prerrogativa desse paradigma que, como explica Bortoni-Ricardo (2008) tem o interesse voltado ao detalhamento de uma situação específica e não a criação de leis universais, e que além disso, compreende que a observação da realidade e dos seus fenômenos, vincula-se diretamente às práticas sociais humanas e aos significados daí advindos/resultantes. Ainda segundo a autora, a pesquisa qualitativa encontra no método etnográfico o aporte que permite revelar aspectos que inicialmente podem não ser perceptíveis ao(a) pesquisador(a) que está imerso na familiaridade da realidade observada.

O vínculo da presente pesquisa à Linguística Aplicada explica-se pelo fato de que a exemplo das demais pesquisas em LA, a aqui apresentada, teve o intuito de debruçar-se sobre um tema que fosse, de fato, relevante para a comunidade na qual a mesma está inserida, e ao problematizar questões situadas, buscava oportunizar aos atores sociais a ampliação do olhar em relação ao contexto social vivido e a análise de possíveis ressignificações, contribuindo para que os significados pudessem ser produzidos e compreendidos localmente. Nesse sentido, concordo com Pires Santos et al., (2015) quando explicam que a preocupação principal da LA é “com o uso situado da linguagem, pelo sujeito social em sua heterogeneidade, uma epistemologia do conhecimento supõe as condições imanentes ao próprio contexto da experiência vivida” (PIRES SANTOS et al., 2015, p. 60).

Pensando nisso e em outros aspectos como na “relevância social da temática e dos objetivos gerais de nossos estudos” (FABRÍCIO, 2006, p. 59), na necessidade de se desenvolver ciência a partir dos “problemas do mundo real” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 138), de estarmos “politicamente comprometidos com as (suas) nossas comunidades”, com suas culturas e línguas (CAVALCANTI 2006, p. 247) e ainda que “são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo” (MOITA LOPES, 2006, p. 23) é que considero as teorizações da LA como coerentes para o estudo aqui delineado. Parto desse pressuposto, porque acredito que é preciso desenvolver estudos nos quais a intervenção ou análise da prática social privilegie o estudo das práticas discursivas daqueles situados à margem, buscando descrever o sujeito social em sua heterogeneidade com base em teorias que problematizam as imbricações de poder, diferença e desigualdade. Reitero, portanto, meu alinhamento aos linguistas aplicados que se subscrevem à visão de uma LA voltada para “as práticas sociais” (MOITA LOPES, 2006, p. 23)

Assim, é na metodologia indisciplinada e na epistemologia desobediente da LA que encontro o “Sul” (KLEIMAN, 2013) por onde trilhar - sem interesses em objetividades ou universalidades, mas com um olhar local e situado, buscar refletir criticamente a realidade posta e quiçá contribuir com sua superação.

Esse posicionamento diante de um campo de pesquisa que demanda de investigação, requer uma posição política do(a) pesquisador(a) de assumir que possam ser protagonizadas diferentes histórias, aquelas que, em outras ocasiões foram marginalizadas e que podem contribuir para a construção de uma compreensão outra da realidade na qual estamos inseridos, viabilizando assim a constituição de uma agenda anti-hegemônica que nos permitirá “ver com outros olhos” (...) as “não verdades” (MOITA LOPES, 2006 p. 28-29), o que nos dará a possibilidade de compreender que “as verdades são produzidas por agentes sociais e seus posicionamentos no mundo, sempre moventes (FABRÍCIO, 2006, p. 29). Essa perspectiva guiou a pesquisa aqui apresentada porque busco, também, alinhamento com uma teoria que, acima de tudo, tem um comprometimento político e ético com a transformação social, e esse é o caso, segundo Fabrício (2006), da LA.

Somado a isso, considero importante ter em mente que, ao desenvolver ciência em torno de tais questões, a pretensão é contribuir para o desenvolvimento de um conhecimento crítico e para isso é preciso buscar uma perspectiva que vise romper com monopólios, principalmente aqueles que homogeneizam línguas e culturas. Nesse sentido, concordo com Kleiman (2013), quando explica que a ciência é crítica quando questiona as categorias das epistemologias do Norte que entre outras coisas, “escondem e apagam a diversidade” (KLEIMAN, 2013, p.46). É preciso pois “sulear” o debate, a perspectiva, questionando a hegemonia das epistemologias vigentes tornando centrais “as chamadas histórias apagadas e tradicionalmente esquecidas das periferias (...) em vez das histórias eurocêntricas ou norte-americanas” (KLEIMAN, 2013p. 23). Dessa forma será possível contribuir para aquilo que Pires-Santos et, all (2015, p, 42) alertam: “precisamos contar e legitimar as nossas histórias, os nossos conceitos, os nossos saberes”.

A interface com a etnografia foi amplamente discutida ao longo do desenvolvimento da LA por diferentes teóricos<sup>25</sup> e um dos aspectos comumente discutidos entre eles é a compreensão de que a LA e a etnografia compartilham a orientação de que ao analisar fenômenos sociais é preciso fazê-lo de forma situada, ou seja, “centrada no contexto onde nós vivemos e agimos” (JUNG, SILVA & PIRES SANTOS, 2019, p.148).

Além disso, desenvolver uma pesquisa baseada nessas áreas de estudo está, também, relacionado a dois aspectos fundamentais: a) um posicionamento político que define um modo de olhar e se relacionar com o contexto de pesquisa, já que o fazer etnográfico, tem por definição, o olhar local e situado para o contexto de estudo; e b) o fato de que tais perspectivas compreendem que questões políticas, históricas e sociais devem acompanhar toda a pesquisa porque não é possível dissociar linguagem e sociedade.

Assim, por concordar que a ética e as relações de poder também acompanham a pesquisa e o pesquisador, propus um desenho de pesquisa cujos interesses estivessem voltados para os sujeitos de pesquisa em questão e com o compromisso de que a ciência desenvolvida junto a eles e com eles, tenha seus resultados também a eles endereçados. A atenção a esse aspecto deve-se ao fato de que concordo com Pires Santos (2017, p. 526) que, quando pautada por Garcia e Leiva (2014), explica que “não indagar sobre a que interesses as nossas pesquisas servem, nem reconhecer que todo trabalho vem de algum lugar e, por isso, deve ser situado nas contingências sociopolíticas e relações de poder, é colaborar para a manutenção das injustiças sociais”. (PIRES SANTOS, 2017, p. 526).

Ao propor investigar uma formação docente de base decolonial, buscando sensibilizar o olhar para a realidade multi/plurilíngue do contexto de fronteira, a intenção do projeto já se revela inversa a manutenção de qualquer injustiça e esse é um dos aspectos, portanto, que aproxima o mesmo da

---

<sup>25</sup> Entre eles: Moita Lopes (2006, 2013); Kleiman E Cavalcanti (2007); Bortoni-Ricardo (2008); Cavalcanti (2013, 2015); Lucena (2015); JUNG, SILVA & PIRES SANTOS, 2019 e Pires-Santos et al., (2015).

vertente metodológica etnográfica. Nesse sentido, concordo com Pires-Santos, Jung e Silva (2019) quando afirmam que temos, na linguagem, o nosso *locus* de pesquisa e, ao compreendê-la como prática social, na qual linguagem e sociedade são indissociáveis, “a etnografia se impõe teórico-metodologicamente, propiciando importantes deslocamentos”. (PIRES-SANTOS, JUNG E SILVA, 2019, p. 155)

Além disso, compreendo que o trabalho de campo desenvolvido na pesquisa com tal orientação, torna o pesquisador um constante observador e exige dele um posicionamento que o auxilie a compreender que o contexto é sempre complexo e, segundo Cavalcanti (2015, p. 289), “Etnograficamente cada contexto é um contexto diferente e o mesmo contexto pode também ser diferente em diferentes momentos”, o que exige do professor-pesquisador um olhar crítico a partir do qual seja possível “estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho”, seguindo o indicado por Erickson desde a década de 1980.

Essa postura foi necessária também no estudo aqui apresentado, pois - para alcançar seu intento em atrelar-se a uma perspectiva epistêmico-metodológica que permitisse, “ainda que em alguma medida, democratizar formas de conhecimento” (LUCENA, 2015) - era preciso desnaturalizar as práticas pedagógicas desenvolvidas na formação docente ofertada no IFPR (estranhando o familiar) ao mesmo tempo em que requeria uma aproximação com uma formação outra - de base decolonial - que fosse sensível à diversidade linguística e cultural, própria do contexto fronteiriço, dentro de um curso de formação ampliada de professores de Física (buscando familiarizar o estranho). Dessa forma, lançar mão de um fazer investigativo etnográfico justifica-se porque, ao evidenciar práticas linguísticas “outras”, aquelas relegadas em relação a discursos hegemônicos, busco contribuir para a democratização das formas de conhecimento. Alinhar-se a tal perspectiva significa explicitar a importância de se formar professores sensíveis e contrários à negligência ou mesmo a opressão causada por uma prática pedagógica que oprime qualquer expressão linguística e cultural diferente da hegemonicamente legitimada.

Sendo assim, reitero o alinhamento metodológico com a perspectiva etnográfica, por acreditar que ela contribui para evidenciar a relevância de uma formação docente sensível ao caráter plural das práticas linguísticas que permeiam as salas de aula do contexto de fronteira, muitas vezes invisibilizada a partir de outros procedimentos metodológicos. Evidenciar tal aspecto é o primeiro passo para uma resignificação em torno da formação docente aqui ofertada.

Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada, ao discutir a relevância de se decolonizar a formação docente ofertada no IFPR, pauta-se também na teoria desenvolvida por Bortoni-Ricardo (2008) pois concorda que o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, refere-se ao “desvelamento do que está na “caixa preta” do dia-a-dia escolar, identificando processos

que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam (BORTONI-RICARDO, 2008, p.49).

Importante registrar que, para tal intento, essa pesquisa alinha-se aos preceitos da formação docente ampliada, aquela que, segundo Cavalcanti (2013) compreende que “o(a) professor(a) precisa saber muito mais do que aquilo que vai ensinar e precisa vivenciar o que ensina” (p. 215). Para isso, ainda segundo a autora, é preciso:

ênfase na formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística etc., sintonizado com seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos seja em relação a conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou rejeição a seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes, fluidas assim como as construções identitárias nas salas de aula. (CAVALCANTI, 2013, p. 215).

Além dos aspectos indicados, a pesquisa aqui apresentada orientou-se, também, pelos preceitos de Denzin e Lincoln (2006), especialmente quando falam da necessidade de o pesquisador tornar-se um *bricoleur* metodológico (DENZIN E LINCOLN, 2006, p. 19), ou seja, um perito na execução de diversas tarefas complexas, que podem variar desde entrevistas, até introspecção intensiva. Para os autores, para uma estratégia de investigação, o pesquisador demanda de várias habilidades e práticas no seu percurso investigativo e tais estratégias investigativas fornecerão informações para os processos interpretativos daí desenvolvidos. Eles ainda corroboram o que disse Flick (1998), sobre o fato de que a pesquisa qualitativa possui como foco, uma multiplicidade de métodos.

Nesse sentido, importante adiantar que foi a partir da definição da abordagem qualitativa que os métodos utilizados para a geração de registros foram elencados como sendo: observação participativa, entrevistas abertas (não estruturadas), registros em diários de campo e gravações em áudio e vídeo, os quais serão devidamente apresentados.

Além das orientações metodológicas já apresentadas, é preciso considerar que, já que desenvolver pesquisa em um contexto específico, com o olhar para os sujeitos reais, em interações reais, são características fundamentais da etnografia e já que, o estudo em questão, refere-se ao contexto educacional do IFPR de fronteira, compreendo a etnografia escolar como uma possibilidade tangível dentro do proposto, uma vez que a mesma permite ao pesquisador, inserido no contexto escolar, investigar situadamente, como as práticas são ali desenvolvidas, suas causas, consequências e demais aspectos aí imbricados.

No que se refere à etnografia relacionada à prática escolar é importante destacar os estudos teóricos de Erickson (1988), André (2013) e Bortoni-Ricardo (2008) já que eles explicam o que caracteriza o método etnográfico voltado à pesquisa educacional. Para isso, tais autores pautam-se

em pesquisas desenvolvidas, especialmente, em sala de aula, e com isso, proporcionam ao professor-pesquisador, uma orientação metodológica para o fazer etnográfico.

De forma sintetizada, é possível dizer que o trabalho de Erickson (1988) destaca a compreensão do microcosmo de ensino por parte do pesquisador, o fato de os próprios sujeitos atribuírem significados as suas ações e a relação entre os fenômenos vivenciados no micro contexto de pesquisa com os desencadeados no contexto social mais amplo como sendo os aspectos fundamentais do método etnográfico. Já o trabalho de André (2013), destaca a relevância do uso da prática etnográfica para uma investigação sistemática da prática escolar cotidiana e apresenta o contexto histórico da etnografia na educação. Mais contemporaneamente e, alinhada aos teóricos anteriormente mencionados, Bortoni-Ricardo (2008), aborda os fundamentos metodológicos da etnografia do contexto escolar a partir de reflexões desenvolvidas no contexto da micro etnografia de sala de aula, quando apresenta análises do cotidiano escolar a partir de uma perspectiva de pesquisa qualitativa e de uma orientação etnográfica, vinculadas à realidade escolar, com foco principal no processo de ensino-aprendizagem da língua materna.

O trabalho desenvolvido pelos teóricos indicados tinha a intenção de vincular a pesquisa etnográfica ao fazer pedagógico, como forma de contribuir com os(a) professores no sentido de construir sentidos em torno das atitudes, das interações sociais e dos demais aspectos/significados que constituem a sala aula, tendo como resultado mais amplo ressignificar a prática pedagógica cotidiana.

Importa ainda ressaltar que, conforme Erickson (1988, p. 81) “(...) a unidade de análise para o etnógrafo, não precisa ser uma nação, um grupo linguístico, região ou vila, mas qualquer rede social formando uma unidade corporativa na qual as relações sociais são reguladas por costumes”. Nesse sentido, por acreditar que o microcosmo da sala de aula do contexto de fronteira – independentemente da dimensão espacial que representa - é constituído por uma complexidade linguística e cultural ímpar, considero que ele demanda um olhar etnográfico, aquele que seja revelador dos significados ali constituídos.

É por isso que a pesquisa aqui apresentada fez da sala de aula do curso de formação docente do IFPR e do seu entorno (MAHER, 2008) sua unidade de análise etnográfica<sup>26</sup>. Respaldo ainda minha defesa em relação à utilização da etnografia como perspectiva metodológica na afirmação de Erickson (1988, p. 81) quando defende que nas sociedades modernas “uma família, uma sala de aula um grupo de trabalho de uma fábrica, ou uma fábrica toda são unidades sociais que podem ser descritas etnograficamente”. Além disso, concordo com o autor quando explica que muito além do

---

<sup>26</sup> Ressalto que a caracterização e análise do IFPR, do *Campus* Foz do Iguaçu, bem como do curso de Licenciatura em Física será feita de forma mais detalhada no capítulo 2 dessa tese, quando será abordada a condição multi/plurilíngua e multi/pluricultural do contexto de fronteira.

que se refere ao tamanho do contexto a ser estudado, o que caracteriza uma pesquisa etnográfica é o fato de considerar os significados construídos pelos próprios atores envolvidos na pesquisa, na explicação dos fenômenos observados.

Além da vinculação da presente pesquisa à orientação metodológica da pesquisa qualitativa etnográfica e da LA, é importante argumentar em torno da proximidade com a perspectiva decolonial assumida nessa tese. Nesse sentido, pretendo reforçar a virada decolonial no campo aplicado (BONFIM, 2016) e assim seguir na esteira dos linguistas aplicados que, cada vez mais “têm problematizado o impacto da colonialidade do poder nos estudos da linguagem, especificamente na linguística aplicada; (BONFIM, MARQUES DA SILVA E SILVA, 2021, p. 41).

Sendo assim, acredito que a tese aqui desenvolvida, uma vez orientada pelas teorias indicadas, terá condições de contribuir com a produção teórica que “contemple(m) a vozes do Sul” (KLEIMAN, 2013, p.40), reforçando “os rumos da pesquisa na LA no Brasil” (KLEIMAN, 2013, p.41) a partir da perspectiva que visa decolonizar o conhecimento (MIGNOLO, 2003, 2017). Buscarei assim, referendar a teoria produzida a partir da América Latina, um “espaço-tempo que sofreu séculos de colonização, um lócus que marca nossos corpos, as nossas palavras, e, parece-me, deveria também marcar nossas epistemes”. (KLEIMAN,2013, p.43). Dessa forma, busco alinhar-me aos que propõem trabalhar para “construir um conhecimento decididamente anticolonial, antiocidentalista e antimodernista” (MOITA LOPES, 2013, p. 234) propondo uma (des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada no IFPR de fronteira. A forma como tal formação foi ofertada será apresentada em seguida, uma vez que foi a principal fonte dos registros gerados para a pesquisa desenvolvida para essa tese.

## **2.2 A (des)formação docente ofertada no *Campus Foz do Iguaçu* enquanto um (des)caminho para a pesquisa**

Passo a apresentar a trajetória na qual se deu o desenvolvimento da (des)formação docente proposta. Antes, porém, algumas breves reflexões que me acompanharam nesse processo.

Desenvolvida no curso de Licenciatura em Física do *campus Foz do Iguaçu*, a (des)formação mencionada constitui-se de práticas pedagógicas transgressivas e Indisciplinadas (CAVALCANTI, 2013, WALSH, 2013; PENNYCOOK, 2006 e MOITA LOPES, 2006), as quais buscaram, em alguma medida, alimentar a desordem, com o intuito de, em última instância, promover aquilo que Fanon diria tratar-se de novas humanidades. (WALSH, 2013)

Ao apresentar as ações realizadas para o curso de formação docente ofertada, importante ressaltar que a proposta teve como horizonte ressignificações relacionadas à sensibilização para a questão plural da fronteira e a valorização do multi/plurilinguismo próprio do seu contexto; o reconhecimento da demanda por uma política linguística própria a esse cenário e uma consequente

guinada para a discussão sobre a decolonização do currículo do IFPR, especialmente no que se refere à formação docente ofertada. Saliento que, ao propor tal discussão, alinho-me à Landulfo (2022) que afirma que um currículo decolonial é aquele que: “traz à tona o grito de quem sempre foi silenciado pelo pensamento moderno europeu/colonial que precisa ser confrontado por outras histórias e vivências”. (p. 101)

Fazer tal proposição, entretanto, não foi uma tarefa simples, pelo contrário, ao ousar propor uma formação docente inversa aquela que se conhece e/ou se defende como a legitimada na academia - a “universal” - corria o risco de ser insolente diante dos “herdeiros e guardiães da tradição letrada de base escolar” (SIGNORINI, 1994a, p 163-164). Entretanto, ao contrário desses, que esbravejam dos seus tronos, suas certezas, e já que “uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 1996), coloquei-me, segura, diante das minhas incertezas, interrogando-me sempre, (des)formando-me, ao passo que também busquei (des)formar. Intumescida por tais (in)certezas e diante da realidade posta, é que, a partir da condição que me foi possível, ousei fazer. Mas, para chegar até lá, foi preciso ir aos poucos, seguindo-desviando o curso, enquanto deslizava entre pedras.

E foi assim, na plenitude das minhas incertezas, no questionamento constante e irrestrito daquilo que sou, do que sei e do que faço, que iniciei o planejamento em torno da (des)formação em questão. Para isso, baseada em concepções teóricas, que estão sendo apresentadas ao longo dessa tese, tinha a clareza de que a proposição a ser feita requeria uma orientação que tivesse como pressuposto sensibilizar os docentes em formação, promovendo a compreensão da necessidade de um exercício pleno e permanente das relações de poder instituídas nos mais diversos domínios sociais. Mas, sobretudo, àquelas instituídas na escola que, quando legitima uma ou outra língua e/ou cultura, privilegia uns, enquanto oprime outros. Ao partir desse princípio, encontrei na perspectiva decolonial o “sul”<sup>27</sup> que orientaria a (des)formação docente que propunha.

Tinha assim definido o que era preciso fazer, com quais objetivos e as teorias a partir das quais consubstanciaria o trabalho a ser desenvolvido. Era preciso, então, pensar nos inescusáveis “comos”<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> Orientada pela perspectiva decolonial considero o Sul (ou de forma mais específica a ciência desenvolvida no sul) ao invés do norte como o ponto de referência a partir do qual busquei orientar minhas proposições, buscando com o uso desse termo evidenciar tal perspectiva como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o norte é apresentado como referência universal. Paulo Freire (1992) usou o termo “sulear” com o intento de chamar a atenção para a carga ideológica dos termos nortear; orientar e outros tantos daí derivados. A discussão em torno da ideologia impregnada nesses termos teve início com o físico Márcio D’ Olme Campos no texto “A Arte de Sulear-se” (1991). Para maiores esclarecimentos em torno do uso do termo “sulear” e acesso ao texto mencionado, vide: <http://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS-M-D-A-Arte-de-Sulear-1-1991A.pdf> e [http://www.sulear.com.br/textos/p\\_freire\\_sulear.pdf](http://www.sulear.com.br/textos/p_freire_sulear.pdf)

<sup>28</sup> Notas realizadas durante apresentação de Catherine Walsh em congresso virtual Decolonialidade & Educação Esperanças Em Tempos De Perplexidade DEED em 3 de fev. de 2022. O evento realizado em parceria do Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde (PPGES) da Escola de Filosofia, Ciências Humanas e Letras (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) sob regência do Dr. Rubens Lacerda de Sá. Em entrevista concedida à Iván David Sanabria e Lennon Matos (2019) na revista Estudos Culturais Walsh também fala sobre “a los como”: (p, 103)

(WALSH, 2022) - um dos questionamentos necessários diante de qualquer processo educativo que se constrói à medida que caminha.

Ainda inspirada por Walsh (2022), quando diz que não há certezas, nem caminho a seguir e que é preciso semear sempre, sem desanimar diante do solo que se apresenta, é que compreendi que devo semear com a força da esperança daquele que, mesmo tendo apenas pequenas gretas do asfalto nas quais lançar suas sementes, tem a convicção de que dali desabrocharão flores selvagens e insurgentes, as quais, por não terem se rendido à aspereza do concreto, se tornarão ainda mais admiráveis.

A partir de tal inspiração, passei a buscar as gretas nas quais, também eu, poderia jogar minhas sementes. Tinha a compreensão que meu dever era também buscar formas de construir a contribuição a qual me propunha e tendo isso em mente me pus a preparar os canteiros e sabia que eles deveriam ser em diferentes ambientes e com cuidados diversos.

Ao refletir sobre a responsabilidade em ofertar uma formação pedagógica, diante da condição fronteiriça vivida, bem como das práticas discursivas e pedagógicas que compõem o *campus* Foz do Iguaçu (e que serão apresentadas e discutidas nos capítulos 2 e 3 dessa tese) um aspecto se apresentava de forma muito clara - para ousar propor uma formação pedagógica nessas circunstâncias e com os objetivos propostos, era preciso muito além de trilhar novos caminhos, era preciso desbravar novas estradas - era preciso ser “água que corre entre pedras”. (Manoel de Barros)

Mas, já que esperar (FREIRE, 2015) é um verbo, e ele sempre me acompanhou nessa jornada, busquei tornar-me algo além de “mero professor(es)” (SHOR e FREIRE, 1987, p. 36); busquei tornar-me uma militante, no sentido político dessa palavra. Construí uma militância, que, como explicam os citados autores, é “uma espécie de esforço permanente de crescimento, de criação”. Um esforço que me levou a “*sentipensar*” (FALS BORDA, 2009) uma forma de propor aquilo que tenho chamado aqui de *(des)formação docente ampliada para o campus Foz do Iguaçu*.

### **2.2.1 Pelos (des)caminhos da pesquisa - o edital para a internacionalização do IFPR – a greta aberta e a definição dos “comos”**

Como já mencionado nesse texto, em relação à *(des)formação docente* que pretendia propor e tendo em vista o questionamento constante do “para quê” – que segundo Geraldi (2004), é a mais importante pergunta para um professor fazer a si mesmo - eu sabia o que precisava fazer e aonde queria chegar, me faltavam, entretanto, os “comos” (Walsh, 2022) e na busca dos mesmos, tornei-me uma perseguidora de oportunidades. Assim, aquilo que surge de forma inusitada e que, inicialmente, pode parecer distante do intuito almejado, transforma-se (ou é transformado pela força que vem da convicção de que era preciso) na possibilidade que as circunstâncias demandavam. E então, a partir

de uma micro fenda surgida na estrutura posta, o concreto foi *agrietado* e os resultados daí advindos lembram a metáfora do rompimento de uma barragem – que também se inicia com milimétricas fendas, mas que ao ser rompida sabe que o transbordar das águas é inevitável.

Dessa forma, inusitada, é que soube de um edital de Internacionalização proposto pelo IFPR e vi aí a oportunidade que precisava – um “como” que se apresentava e a partir do qual, o projeto de (des)formação docente proposto foi possível. Ele será, em seguida, apresentado. Antes, porém, falemos um pouco sobre a perspectiva institucional proposta via edital.

A internacionalização do IFPR refere-se aos “esforços da instituição para incorporar perspectivas globais no ensino, pesquisa e extensão; para construir competências internacionais e interculturais (...) para estabelecer parcerias com comunidades e instituições no exterior”. (IFPR, página oficial). A instituição afirma ainda que busca promover a internacionalização ampla do IFPR apoiando ações, projetos e programas de internacionalização dos *Campi* e outros setores.

Ao buscar atender os objetivos explicitados, a internacionalização do IFPR tem trabalhado em diferentes frentes e alcançado expressivos resultados. Para fins dessa tese, interessa especificamente o edital para o projeto intitulado “IFPR Internacional Virtual 2021”<sup>29</sup>. Tal projeto previa o desenvolvimento de ações online de internacionalização pelos *Campi*, em parceria com instituições de ensino estrangeiras. O mencionado projeto tinha como objetivo promover o relacionamento do IFPR com instituições de ensino estrangeiras, por meio da oferta de cursos a serem ministrados conjuntamente, pelos servidores do IFPR e docentes das referidas instituições.

Importante ressaltar que, as questões relacionadas à internacionalização no *campus* nesse período, estavam a cargo de outro docente. No contato inicial com a gestão do *campus*, compreendi que já teria uma proposta a ser organizada pelo responsável pela internacionalização local e, portanto, não seria viável que fosse feita outra.

Entretanto, por vislumbrar nessa oportunidade uma forma de, paralelamente ao meu trabalho docente, fomentar discussões relacionadas às questões da fronteira, as quais não estavam sendo, diretamente, contempladas dentro da organização didática da qual dispúnhamos no curso de Licenciatura em Física, insisti em tentar uma proposição para o edital aberto.

Assim, busquei contato com colegas e gestores para verificar se havia alguma possibilidade de, no *campus* Foz, termos duas propostas. A partir do contato com a pessoa responsável pela Internacionalização na Reitoria, soube que alguns *campi* estavam com certa dificuldade em propor algum curso e que a possibilidade que havia era fazer a inscrição no edital a partir de outro *campus*, mesmo que eu, a proponente, fosse docente do *Campus* Foz. Diante das possibilidades que havia,

---

<sup>29</sup> Para maiores informações é possível acessar a página oficial no endereço: <https://reitoria.ifpr.edu.br/ifpr-seleciona-servidores-para-projeto-de-internacionalizacao-virtual/> Acesso 22/08/2022.

busquei um *campus* que estivesse em condição análoga a do *campus* Foz e que justificasse a proposta que tinha em mente.

Nesse sentido, o *Campus* de Umuarama mostrou-se o mais próximo da realidade aqui vivida, já que esse também está situado na faixa de fronteira, e, portanto, teria interesse na temática a ser trabalhada no curso. Além disso, outro aspecto era importante e definiu a seleção desse *campus* como o parceiro ao qual pretendia me aliar para conseguir fazer a proposição do curso pretendido: nesse *campus*, era ofertada licenciatura na área das Ciências Naturais – Licenciatura em Biologia, assim como no *campus* Foz, que oferta a Licenciatura em Física, ou seja, eram áreas afins e com a peculiaridade de serem cursos ofertados em região de fronteira.

A partir do contato inicial com o docente responsável pela internacionalização no *campus* Umuarama, e do aceite do mesmo em relação à participação do *campus* no projeto que pretendia inscrever, tinha o aval de que precisava para fazer a inscrição no edital. A primeira parte do desafio havia sido alcançada, mas havia muito ainda por fazer.

Enquanto docente do *campus* há mais de dez anos e conhecendo a realidade de, praticamente, todos os colegiados, sabia da necessidade de ofertar um curso que sensibilizasse a comunidade acadêmica do *campus* como um todo, para a sua condição de fronteira e as peculiaridades em torno da educação nesse contexto. Nesse sentido, antes de escrever o projeto e entrar em contato com o *campus* Umuarama, entrei em contato, via e-mail, com todos os coordenadores dos cursos do *campus*, explicando a oportunidade surgida com o edital aberto e a minha pretensão em relação ao curso a ser ofertado. Em cada colegiado estava disposta a ofertar algo que se aproximasse do curso e, para isso, buscaríamos contato com docentes e pesquisadores da tríplice fronteira. Caso não conseguíssemos buscaríamos também de outros países – já que por tratar-se de um edital de internacionalização do IFPR, era preciso atender a essa prerrogativa.

Ressalto que o contato com os coordenadores era no intuito de estender a oportunidade aos diferentes cursos, ao passo que pesquisava o interesse de cada um. O trabalho todo seria organizado e desenvolvido por mim, com o menor impacto possível no que diz respeito ao cotidiano dos cursos. A solicitação para os coordenadores era somente no sentido de buscar, junto a eles, se tinham contato com profissionais da área de atuação do outro lado das fronteiras ou mesmo em outros contextos internacionais. Acreditava que, dessa forma – me dispondo a desenvolver todo o trabalho e ainda oportunizar um curso internacional (com certificação pelo IFPR) para os docentes e discentes dos cursos - despertaria interesse por parte dos coordenadores e faríamos um evento muito relevante. Mas, ao contrário do que esperava, não foi isso que aconteceu. Por diferentes razões, os coordenadores explicaram (aqueles que responderam o e-mail) que não seria possível a participação nesse momento. Além disso, a grande maioria afirmou não ter contato com outros profissionais da tríplice fronteira que pudessem contribuir.

O curso de Licenciatura em Física, por outro lado, abriu a possibilidade da oferta do curso, algo que alimentou minhas expectativas. O coordenador, muito gentilmente, me respondeu, acenou positivamente em relação ao curso e reforçou a necessidade de tais discussões na formação ofertada. Explicou que o colegiado, de forma geral, não teria condições nesse momento, de auxiliar de forma mais direta a execução do projeto, mas que diante do que eu estava propondo, ele considerava viável o desenvolvimento e participação no curso. Colocou-se à disposição e auxiliou em todo o processo.

Diante da resposta positiva do coordenador de Licenciatura do *Campus* Foz, iniciei a organização do projeto que seria inscrito no edital. O passo seguinte era buscar docentes e pesquisadores que pudessem contribuir com o curso. Ao constatar a real possibilidade de ofertar, pela primeira vez na história do curso de Licenciatura, um curso no qual seriam discutidas as questões referentes à formação pedagógica para o contexto e fronteira, senti o peso da responsabilidade. Sentia que o curso precisava ser algo de excelência para alcançar a sensibilização pretendida. Assim, se o curso fosse algo razoável, havia o risco de que a temática proposta fosse vista também dessa forma. Era justamente o contrário disso que buscava e que os *Campi* de fronteira (Foz e Umuarama) necessitavam – era preciso que o curso ofertado mostrasse a relevância de tais discussões e acreditava que, para isso, era preciso buscar docentes-palestrantes que, com o prestígio do seu currículo e do mérito da sua experiência, mostrassem aos participantes do curso o quanto a formação docente em contexto de fronteira é relevante, apesar de não ter tido, até então, a oportunidade de ser trabalhada no contexto do IFPR.

Diante da greta aberta, sabia que era preciso me esmerar no preparo dos canteiros para as primeiras sementes decoloniais e com isso em mente, busquei os contatos que, desde quando comecei a pensar no curso, figuravam como prioridades – nomes com tal distinção no campo acadêmico, que me faziam questionar se seria possível contar com tais participações, considerando suas agendas disputadíssimas. E para minha grata surpresa e satisfação, todos eles, sem exceção, de pronto, muito generosamente e de forma voluntária, aceitaram o convite – era o prenúncio de que a formação docente no IFPR iniciaria uma nova história!

Com isso, fiz a inscrição para participação no edital de internacionalização “IFPR Internacional Virtual 2021”, com o projeto que, a seguir passo, resumidamente, a apresentar: O projeto apresentado ao edital, referia-se a um curso de formação docente a ser ofertado para as Licenciaturas em Física (do *campus* Foz do Iguaçu) e Biologia (do *campus* Umuarama). O curso ofertado foi intitulado: “A formação docente em contextos multi/plurilíngues de fronteira” e foi executado no segundo semestre de 2021 na modalidade virtual. As atividades ofertadas contaram com momentos síncronos e assíncronos, sendo esses últimos constituídos de leituras prévias, indicadas pelos docentes palestrantes, bem como atividades que foram desenvolvidas pelos estudantes ao longo do curso. O curso contou com a participação de docentes do IFPR e ainda com a colaboração de

instituições nacionais e estrangeiras. As universidades participantes foram: a) UNIVERSIDADE WUTIVI – Faculdade de Ciências sociais e Humanas - Boane Maputo, Moçambique; b) UNIVERSIDAD GASTON DACHARY – Posadas, Misiones – Argentina; c) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Minas Gerais; d) UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *campus* Foz do Iguaçu.

A justificativa do curso pautava-se na questão de que o multilinguismo e o multiculturalismo são uma constante em contextos fronteiriços, que viver na fronteira significa entrelaçar-se a todo momento com línguas e culturas distintas e, portanto, significa viver a experiência de construir/desconstruir/reconstruir identidades a todo momento, em diferentes situações sociais, aprendendo a reconhecer a multiplicidade e provisoriidade das identidades socioculturais. O curso buscava explicitar que a escola de fronteira deve legitimar suas peculiaridades, reconhecendo que essa escola precisa, dado o seu contexto social, linguístico e cultural, ser construída a partir de um projeto pedagógico na dimensão de suas potencialidades, que a difere de escolas localizadas em outros contextos.

Discutiria ainda que, no contexto da fronteira, a escola é o cenário no qual as diferenças linguísticas e culturais encontram-se cotidianamente e assim, ao mesmo tempo que se coloca como o espaço de coexistência, também se revela o lugar de disputas, de resistências. Tais conflitos podem ser reconhecidos nas salas de aula das escolas da fronteira, pois nessas instituições, a língua pode representar uma barreira entre os grupos, potencializando conflitos instaurados sócio historicamente. Essa situação agudiza os desafios encontrados em sala de aula de escola de fronteira e com o propósito de contribuir para sua superação é que as discussões colocadas nesse curso pretendiam caminhar. Desnaturalizar práticas pedagógicas pautadas pela hegemonia linguística e cultural era parte do que se buscava. O anseio era contribuir para a visibilização do multilinguismo na escola de fronteira, fomentando o debate em torno de uma educação multilíngue pautada em princípios da interculturalidade crítica e em uma perspectiva decolonial. A relevância da oferta de uma (des)formação docente no IFPR de fronteira pautou-se na compreensão de que “A escola é um espaço de possibilidades que oportuniza a luta pela liberdade e a construção coletiva de caminhos que permitem o rompimento de fronteiras (hooks, 2013).

A partir da aprovação do projeto no edital, outras providências se fizeram necessárias. Iniciei então uma outra etapa do trabalho – a organização para a sua execução. Para isso, era necessária a utilização de recursos virtuais, os quais foram exigidos por força do edital, já que estávamos em período de pandemia, o que impedia a realização presencial do curso. Para o encaminhamento das práticas desenvolvidas foram utilizadas plataformas virtuais, as quais viabilizaram a participação dos docentes-palestrantes e dos inscritos no curso ofertado independentemente da distância que se encontravam da fronteira.

Para que, em termos de organização, também o curso se desse de maneira positiva, várias estratégias foram planejadas, a começar pela divulgação do curso junto aos *campi*, momento no qual a participação dos coordenadores do curso foi fundamental, pois a partir deles tive o contato de *e-mail e WhatsApp* de todos os alunos das licenciaturas. Para inscrição, foi elaborado um formulário a partir do qual os certificados seriam expedidos. Importante ressaltar que, nesse momento, os cursistas seriam questionados sobre suas percepções referentes à temática a ser trabalhada no curso, o que gerou registros importantes para a presente tese e para o curso propriamente dito<sup>30</sup>.

Para o registro de presença<sup>31</sup> os alunos acessavam o endereço indicado durante o decorrer de cada dia do curso e a partir desse registro teriam acesso ao certificado de participação em evento internacional que ele oferecia. Para a realização dos encontros síncronos foi utilizada sempre a mesma sala de reuniões do *Google Meet* ([meet.google.com/auf-sudk-ayd](https://meet.google.com/auf-sudk-ayd)) com o intuito de facilitar o acesso dos participantes.

Foi ainda organizada uma página no Ambiente Virtual (AVA)<sup>32</sup>, uma plataforma online utilizada pelo IFPR na qual é possível fazer toda a organização didática do trabalho docente. Ainda nessa plataforma os participantes do curso tinham acesso aos materiais para a leitura prévia indicados pelos docentes-palestrantes. Um aspecto em especial dava a essa plataforma um papel fundamental enquanto instrumento metodológico - é o fato de que ali havia um espaço preparado para que todos tivessem a oportunidade de, após o encontro síncrono (com palestrante e demais colegas) registrarem suas percepções, seus comentários e análises sobre a temática abordada naquele encontro.

Trata-se de um fórum virtual, no qual os participantes poderiam ainda dialogar entre si, concordando, discordando e/ou comentando, tanto a temática abordada pelo docente-palestrante como as observações feitas pelos colegas. Em termos de organização didática acredito que o uso dessa plataforma foi muito proveitoso e enriquecedor, pois através dela é possível verificar o planejamento e a estruturação didática de cada docente palestrante e ao mesmo tempo como as temáticas trabalhadas por cada um deles convergiam entre si, buscando complementarem-se enquanto avançavam nas discussões, tendo como horizonte compartilhado contribuir para a (des)formação docente ofertada.

Além disso, enquanto instrumento metodológico, o uso do fórum virtual promovia o intercâmbio de significados entre os diferentes sujeitos participantes da pesquisa, atendendo assim a uma orientação da LA de chamar todos a contribuírem na produção das (des{re})construções sociais, em conformidade com o que diz Moita Lopes quando afirma que “é preciso que aqueles que vivem as práticas sociais sejam chamados a opinar” (MOITA LOPES 2006, p, 23). Buscava ainda, inspirada

---

<sup>30</sup> O formulário de inscrição encontrava-se no endereço: [https://docs.google.com/forms/d/1c42E2K\\_gY3co5Fz4ucBrwDKan2O2DEzpq-5G1o283hc/edit](https://docs.google.com/forms/d/1c42E2K_gY3co5Fz4ucBrwDKan2O2DEzpq-5G1o283hc/edit).

<sup>31</sup> O formulário para registro de presença encontrava-se no endereço <https://docs.google.com/forms/d/1a7kNEeksYw-9MXuY8PhirZuKEcjsDPDPyJcEaSKYFBY/edit>

<sup>32</sup> O endereço da página mencionada é: <https://ava.ifpr.edu.br/enrol/apply/manage.php?id=14003>

por Cavalcanti (1999) dar a devida importância à presença das vozes dos sujeitos pertencentes à comunidade, no trabalho de pesquisa sobre eles. Foi com esse intuito – de promover acesso a todas as vozes – que o fórum virtual foi organizado, disponibilizado e incentivado a ser utilizado por todos.

O uso da página no Ambiente Virtual (AVA) foi uma ferramenta muito importante durante o desenvolvimento do curso pois possibilitou toda a organização didático-pedagógica requerida e ainda o intercâmbio de ideias entre docentes formadores e em formação. Além disso, apresentou-se como um instrumento metodológico que, nessa tese, foi de fundamental relevância pois oportunizou o levantamento de registros muitos importantes para os objetivos da tese que ora se apresenta.

Outra ferramenta utilizada durante o curso foi o uso do chat da plataforma do Google *Meet*, espaço no qual os participantes do curso teciam seus comentários, registravam suas dúvidas e buscavam participar da discussão realizada durante os encontros da (des)formação. Esse foi também um importante instrumento pedagógico durante os encontros – era motivador observar o quanto esses docentes em (des)formação (o que se refere a todos os participantes do curso ofertado, inclusive os docentes do IFPR, entre os quais me incluo) estavam ávidos por discussões em torno da realidade linguística e cultural das salas de aula do contexto de fronteira, temática que, até então, havia sido relegada da formação acadêmica ofertada na instituição. Ressalto que essa ferramenta, pela relevância que apresentou, foi também utilizada como instrumento de pesquisa, uma vez que contribuiu para a geração dos registros dessa tese, os quais serão apresentados e analisados no capítulo 4.

Para que o leitor possa conhecer o que foi trabalhado durante a formação, apresento, resumidamente como se deu seu desenvolvimento. Ressalto que, a execução do curso, contou com propostas subdivididas em seis atividades distintas. De forma geral, as atividades iniciavam-se com uma contextualização geral do tema que seria trabalhado, abordando a leitura prévia do texto disponibilizado na plataforma AVA. As atividades davam-se de maneira dialogada, democrática e dinâmica, provocando a participação de todos ao longo de todo o encontro. Para isso, era utilizado, principalmente, o *chat on-line* disponibilizado, onde se faziam questionamentos e reflexões em torno do tema. As interações através do uso oral da palavra também eram comuns nesses momentos. Ao final do encontro era feita uma sugestão de reflexão a partir da temática desenvolvida utilizando a ferramenta tecnológica acessível a todos na plataforma AVA – fórum *on-line*.

<b>Aula</b>	<b>Tema e desenvolvimento do encontro</b>	<b>Leitura Prévia</b>	<b>Questão Provocadora para o Debate no Fórum</b>
DIA 20/10 Encontro inicial para organização do curso – Prof: Marcia P. Pessini	Contextualização: A formação docente em contexto multi/plurilíngue de fronteira. Informações e esclarecimentos em torno da plataforma AVA e das outras ferramentas tecnológicas a serem utilizadas durante o curso.	Não se aplica	Não se aplica

<p>DIA 27/10 Aula 1</p> <p>Prof: Maria Elena Pires Santos</p>	<p>“Sensibilização para as questões da fronteira”</p>	<p>Santos, M. E. P. (2017). “Portunhol Selvagem”: translinguagens em cenário translíngue/transcultural de fronteira. <i>Gragoatá</i>, 22(42) 523-539. <a href="https://doi.org/10.22409/gragoata.v22i42.33483">https://doi.org/10.22409/gragoata.v22i42.33483</a></p>	<p>Explique em poucas palavras qual a importância de se refletir sobre a "A formação docente em contextos multi/plurilíngues de fronteira" ou em outras palavras, por que considera relevante esse tema na sua formação?</p>
<p>DIA 03/11 Aula 2</p> <p>Prof: Ilídio Enoque Alfredo Macaringue</p>	<p>Globalização e superdiversidade em contextos de fronteiras: Análises e perspectivas.</p>	<p>GLOBALIZAÇÃO: Rumo a um governo mundial ou uma nova forma de cidadania? Parte II AS DIFERENTES VERTENTES DA GLOBALIZAÇÃO. Fonte: Ana Cristina Ferreira CIARI – Centro de Investigação e Análise em Relações Internacionais <a href="http://www.ciari.org">www.ciari.org</a></p>	<p>Registre sua reflexão sobre globalização e superdiversidade Estabeleça a relação entre globalização e superdiversidade, e reflita sobre os seus impactos e consequências socioeconômicas, culturais e na soberania dos Estados Nacionais.</p>
<p>Dia 10/11 Aula 3</p> <p>Prof. Nicolas Borgmann</p>	<p>“Ser professor em contexto de fronteira”</p>	<p>Diversidad Cultural e Interculturalidad en el Aula. Hernán J. Morales. Disponível em <a href="https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jie/2jie/paper/viewFile/573/383">https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jie/2jie/paper/viewFile/573/383</a>. Acesso em setembro de 2022.</p>	<p>Qual sua opinião sobre o fato de o professor fazer uso do espanhol durante a aula, você sentiu dificuldade em compreender? E nas salas de aula da fronteira, na qual muitos alunos não têm o português como língua materna, o que você acha que tais alunos sentem? De que forma podemos auxiliar os alunos falantes de outras línguas em sala de aula? Qual o nosso papel nesse contexto?</p>
<p>Dia 17/11 Aula 4</p> <p>Prof. Henrique Leroy</p>	<p>Contribuições da perspectiva decolonial na formação do professor(a) em contexto de fronteira</p>	<p>Pós-memória e decolonialidade no ensino de línguas no Brasil: as origens do status quo. São Carlos: Pedro &amp; João Editores, 2021. Capítulo 5: Decolonialidade, Pós-Memória E Pretuguês Nos “300 Anos De Minas Gerais”: Pela Visibilização E Pelo Respeito Às Histórias E Paradigmas Outros Henrique Rodrigues Leroy</p>	<p>Considerando o contexto educacional de fronteira no qual nos situamos - que é multilíngue e multicultural – a realidade colonialista/moderna/capitalista que prima pela homogeneização, pelo universalismo e ainda o fato de que Decolonizar é verbo, é ação, é luta, insurgência e resistência contrapoderes dominadores - porque é relevante desenvolvermos uma postura decolonial? O que significa isso exatamente? O que há para ser [(des)(re)construído] no IFPR de fronteira? Ou em outras palavras, porque é preciso decolonizar o IFPR de fronteira? Quais as especificidades desse contexto requerem essa perspectiva?</p>

Dia 24/11 Aula 5  Prof. Ísis Ribeiro Berguer	"Reconhecendo a pluralidade linguística do entorno social e na instituição de ensino: rumo a uma política linguística de visibilidade"	BERGER, I. R. MENDES, L. H. Perfil Lingüístico de Profesores de Lenguas en Formación en El Contexto Multilingüe de Foz do Iguaçu. Revista Digital de Políticas Lingüísticas. Año 13, Volumen 14, noviembre 2021. ISSN 1853-3256.	Refleta sobre suas experiências com e em línguas. Que línguas fazem parte se seu 'repertório' de línguas em uso e línguas aprendidas ao longo da vida? De que forma essas experiências moldaram sua forma de ver / perceber as línguas que fazem parte de você e do seu entorno social?
---	--	--	---

Tabela 1 - Resumo da Organização do trabalhado desenvolvido durante o curso ofertado

Importante ressaltar que, o curso ofertado estava orientado, também, pelos preceitos da Pedagogia Decolonial (WALSH, 2013) e tinha em mente que, segundo a autora, tal pedagogia não quer e não tem a pretensão de indicar formas ou padrões de como se dá uma prática pedagógica com tal perspectiva. Assim, também eu, sem buscar por fórmula pronta, me pus, transgressivamente, a construir uma prática decolonial enquanto e durante a desenvolvia, ou seja, inspirada pela autora quando diz que é preciso evidenciar “la articulación que ha venido dándose y construyéndose entre estrategias y apuestas pedagógicas y estrategias y apuestas de descolonización” (WALSH, 2013, p. 32). Dessa forma (des)construía práticas pedagógicas legitimadas, ao mesmo tempo em que propunha apostas pedagógicas decoloniais.

Foi a forma que encontrei de, a partir de “movimientos no lineales sino serpentinós” (WALSH, 2013) construir uma “práctica insurgente de resistir, (re)existir y (re)vivir,(WALSH, 2013, p 2) e que tivesse como objetivo maior ser um “proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos - de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial”. (WALSH, 2013, p 2).

Sendo assim, o projeto almejava aliar-se aos pensadores que, na sua própria práxis, buscam indicar “expresiones pedagógicas de resistencia, insurgencia y rebeldía que provocan grietas y derrumbes en el orden moderno/colonial a la vez que encaminan esperanzas, horizontes y proyectos “otros”. (WALSH, 2013, p, 32). Dessa forma reitero que o curso ofertado tentou provocar colapsos na estrutura hegemônica legitimada a partir de uma experiência pedagógica rebelde, que pretendia superar com a lógica moderna-colonial que caracterizava a formação docente do *campus*.

Com o intuito de contribuir para que o *campus* iniciasse o processo por tais (des)construções, é que estendi o convite à participação no curso ofertado, a toda a comunidade acadêmica. Assim, o curso ofertado dar-se-ia de forma que, os diferentes sujeitos que constituem os *campi* de fronteira (e, a começar por mim), estariam na mesma condição de aprendentes, sem hierarquias ou títulos acadêmicos que os colocassem em situações díspares de produção e disseminação de conhecimentos.

Vemos aí desenhado a proposta de uma formação docente que buscava superar a estrutura que naturaliza que docentes e discentes estejam em papéis sociais hierarquizados, nos quais uns são

tomados como detentores do conhecimento em detrimento de outros. A (des)formação docente insurgente que se propunha, pautava-se por essa prerrogativa.

Como será apresentado posteriormente, a (des)formação ofertada alcançou, além dos benefícios individuais relacionados aos participantes da mesma, expressivas (des)construções no curso de Licenciatura em Física, os quais serão expostos no capítulo 4 dessa tese. Por ora, requer indicar que para o levantamento dos registros gerados, foram utilizados outros instrumentos metodológicos, os quais serão, a seguir, explicitados.

### **2.2.2 Os demais métodos de geração de registro – evidenciando olhares outros a partir de uma seleção teoricamente orientada**

Além dos instrumentos metodológicos já apresentados - os quais serviram de procedimentos didáticos e ao mesmo tempo geração de registros - fiz uso, também, de outros, que passo a apresentar.

O primeiro deles é a observação participante, que, conforme Erickson (1988) é o principal método de geração de registros e também o instrumento que permite ao pesquisador apreender os dados específicos de uma interação contextualizada. O autor assevera ainda que a observação participante é, na maioria das vezes, combinada com outros instrumentos, tais como gravações em áudio e vídeo – esses, acompanharam a geração de registros dessa tese, principalmente, no que se refere às reuniões pedagógicas do colegiado do curso de Licenciatura em Física.

Tais registros eram feitos, também, em diário de campo, outro instrumento que acompanhou essa pesquisa em todo o seu desenvolvimento pois, segundo Erickson (1988), permite descrever narrativamente notas sobre as relações sociais vivenciadas no campo de pesquisa. Na pesquisa aqui apresentada, o diário de campo foi amplamente utilizado, e a partir das orientações do autor, foram aí incluídos, além da descrição dos eventos observados, reflexões teóricas que informavam a compreensão sobre o significado do que foi observado e ainda notas sobre aspectos emocionais que acompanhavam esse processo, tais como minhas percepções pessoais, meus medos, minhas expectativas e angústias, sentimentos que, acredito, acompanhem todo processo que envolve renúncias, insurgências, transgressividade e (des)formação. Tais registros serão recuperados em momentos oportunos ao longo dessa tese, especialmente no capítulo 4.

Os registros feitos em diário de campo constituem uma espécie de banco de dados da perspectiva do observador sobre os eventos dos quais participou. Nas palavras do autor, o observador participante estaria criando, dessa forma, um corpo de registros documentais para revisão futura. (ERICKSON, 1988). Segundo o autor, tais anotações podem ser recuperadas em outros momentos, propiciando análises inclusive de mudanças na perspectiva do observador, já que a prática etnográfica envolve um posicionamento que requer que o observador esteja disposto a rever perspectivas, em uma constante autorreflexão, questionando-se constantemente.

Seguindo tal orientação, ao longo do processo, interpretações foram revistas, sempre buscando compreender os eventos vivenciados a partir de um olhar observador-participante, mas com a clareza de que tal perspectiva é apenas uma das que eram possíveis. Sendo assim, ao considerar as demais que constituíam tal contexto, tornava minhas interpretações passíveis de imprecisões e, portanto, de reelaborações, já que considero, informada pela LA, parciais as nossas perspectivas pessoais, pois sendo cultural e ideologicamente orientadas, elas não são neutras. Por outro lado, pensando nas perspectivas dos sujeitos que compunham o cenário de pesquisa, concordo com Kleiman (1998), quando explica que a LA também não determina as perspectivas de seus participantes, até porque elas são diversas, ou seja, era preciso estar atento à todas as vozes locais que falam das vivências locais. E não apenas isso, segundo a teórica, a LA é uma área que trata de questões complexas (KLEIMAN, 1998; MOITA LOPES, 2006) e, por isso, as pesquisas nessa perspectiva, devem ir muito além do ouvir<sup>33</sup> os sujeitos da pesquisa, devem buscar contribuir significativamente para as vidas das pessoas e esse é, segundo ela, um dos fundamentos da pesquisa em LA: a sua relevância social.

Ainda como forma de buscar evidenciar outros olhares para os eventos vivenciados no campo de pesquisa e também por estar em consonância com o que diz Moita Lopes (2013) quando localiza a pesquisa em LA “na modernidade recente” e afirma que, considerando tal realidade, é necessário que os linguistas aplicados lancem mão de “inovações teórico-metodológicas” (p,19), que fiz uso de recursos e aparatos eletrônicos disponíveis contemporaneamente. Além das páginas eletrônicas e demais recursos utilizados durante a (des)formação ofertada e que já foram mencionados, utilizei como instrumento metodológico o *app Whatsapp*, como fonte de registro de mensagens trocadas com diferentes participantes da pesquisa. O uso desse instrumento foi muito importante durante a pesquisa, pois, por estarmos diante de “um momento singular da história” (MOITA LOPES, 2013, p. 20), ele aproximou pessoas que estavam distantes devido ao isolamento social que o momento histórico que vivíamos requeria.

Durante toda a (des)formação ofertada, os diálogos, reuniões, orientações e todas as demais atividades não podiam ser feitas de forma presencial, em razão da Covid19<sup>34</sup>. O uso desse *app*, por ser algo de uso cotidiano entre a maioria das pessoas na chamada “modernidade recente” (MOITA

---

<sup>33</sup> Talvez, para isso, o primeiro passo seria fazer o “curso de escutatória” de Rubem Alves: “Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir. (...) Nossa incapacidade de ouvir é a manifestação mais constante e sutil de nossa arrogância. Disponível em <https://www.recantodasletras.com.br/mensagens/599143>. Acesso em 11/04/2023. Relacionado a isso hooks (2019) defende que “na luta para acabar com a dominação, precisamos aprender a falar e também a escutar, para ouvir de uma nova maneira” (hooks, 2019, p. 50).

<sup>34</sup> A pandemia da Covid-19 trouxe uma devastação sem precedentes, com milhões de vidas perdidas em todo o mundo, deixando um rastro profundo de dor e luto. Cada número nas estatísticas representava uma pessoa, uma história interrompida, um ente querido que partiu. A gravidade dessa crise global ultrapassou a saúde física, afetando profundamente o bem-estar emocional e social de famílias, comunidades e nações inteiras. O impacto humano dessa tragédia foi imensurável, e as cicatrizes deixadas por tantas perdas continuam a ser sentidas por gerações, um lembrete constante da fragilidade da vida e da necessidade de solidariedade global.

LOPES, 2013) contribuiu muito para que as diferentes vozes fossem evidenciadas e ajudassem a constituir a compreensão da realidade na qual todos estávamos incluídos. Sua informalidade, característica, permitiu gerar registros que, acredito, não seriam possíveis a partir de outro método, por isso, esse, entre outros, está aqui sendo evidenciado.

A análise documental também foi um instrumento que contribuiu para o levantamento de registros dessa tese. Em relação a essa prática metodológica, Guba e Lincoln (1981) indicam um conceito, definindo-a como sendo um intenso e amplo exame de diversos materiais, que podem ser reexaminados, buscando informações complementares, sendo essa busca feita por meio de documentos. Esses, por sua vez, são definidos por Cellard (2008), que explica que, o documento escrito, é uma “fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais” porque segundo sua compreensão é ele que “muito frequentemente, (ele) permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente” (CELLARD, 2008, p. 295).

Ainda em relação à análise documental, Flick (2008) assevera que ao selecionar o documento, o pesquisador deve manter o foco não apenas no conteúdo, mas precisa considerar também o contexto, a utilização e a função dos documentos analisados. Isso se deve ao fato de serem meios para compreender um caso específico de uma história de vida ou de um processo. Além disso, Flick (2008), compreende que em uma pesquisa documental a análise de documentos serve como estratégias complementares a outros métodos utilizados durante uma pesquisa qualitativa. Alinha-se, assim, ao que disse Godoy (1995), quando explicou que a análise documental, é um procedimento de pesquisa com finalidades de investigação muito próprias, com características específicas e que pode ser utilizada como uma técnica complementar, ratificando e ou problematizando registros obtidos por meio de outros procedimentos como, entrevistas, questionários e observação.

A partir de tais orientações metodológicas, a análise documental foi utilizada, principalmente, no que se refere às análises relacionadas às transformações pelas quais passou o PPC do curso de Física, a partir do processo de reformulação, o qual ocorreu logo em seguida à (des)formação ofertada. Tais transformações são amplamente reveladoras do impacto causado pela mesma e, portanto, fundamentais da tese aqui apresentada.

Para tecer tal análise, foi preciso analisar, comparativamente, o documento escrito do PPC<sup>35</sup> antigo e o que foi elaborado posteriormente à (des)formação docente ofertada. Para tanto, além da análise dos documentos mencionados, foram ainda utilizados outros recursos enquanto instrumentos metodológicos, tais como as páginas eletrônicas oficiais do IFPR, bem como suas plataformas. Um

---

<sup>35</sup> Importa ressaltar que, para fins dos objetivos elencados nessa tese, o resultado total e/ou completo do PPC do curso não é o preponderante e sim os caminhos pelos quais tal resultado foi alcançado e as gretas que foram, a partir dele, abertas. Nesse sentido serão analisadas algumas mudanças específicas e que estão relacionadas à temática aqui discutida.

deles em especial<sup>36</sup> era o espaço no qual o processo legal de reformulação do PPC mencionado foi elaborado e desenvolvido. Nesse espaço eu e todos os docentes e demais integrantes da comissão de reformulação do PPC do curso<sup>37</sup>, tivemos acesso a todos os documentos relacionados a esse processo e por isso, esse instrumento foi muito útil durante essa pesquisa

Para além disso, a metodologia de análise documental, nessa tese, contribuiu com a análise dos aspectos relacionados à política linguística instituída no *campus* Foz do Iguaçu e seus reflexos (especialmente no que se reflete à formação docente ali ofertada) pois, através de tal análise, foi possível observar como tal política foi implementada, quais os seus pressupostos, objetivos e quais os efeitos que ela provoca. Essa análise será apresentada no capítulo 3 dessa tese e terá como objetivo explicitar porque as práticas pedagógicas transgressivas trabalhadas na (des)formação ofertada se fizeram necessárias.

As orientações metodológicas aqui salientadas acompanharam toda minha trajetória indicando o posicionamento ético e político de “não influenciar o curso que os eventos podem tomar” (ERICKSON, 1988) buscando “estranhar o familiar” (ERICKSON, 1989) no intuito de “ver(ndo) o que não se enxergava” (PIRES-SANTOS, LUNARDELLI E JUNG, 2015). Um posicionamento que me fez acreditar, inspirada por Maher (1996, p. 59) que, alinhada à necessidade intelectual e acadêmica envolvidas nessa pesquisa, existe a “intenção política de contribuir para, além da produção de conhecimento científico, para o fortalecimento político dos sujeitos pesquisados”. Fortalecimento que, nesse caso, constituirá, acredito, a possibilidade de se assumir uma postura docente outra, diante da pluralidade linguística e cultural que constitui as salas de aula da fronteira.

Dessa forma, acredito que será possível, através das escolhas epistêmicas e metodológicas aqui apresentadas, contribuir para a produção de teorias locais, aquelas que, produzidas na prática, buscam falar à vida que as pessoas vivem, passando a intervir diretamente na prática social. (MOITA LOPES, 2006, p. 35). Vincular-se a essa perspectiva significa querer contribuir para “construir uma forma de produzir conhecimento que, ao compreender as contingências do mundo em que vivemos, possibilite criar alternativas sociais para aqueles que sofrem às margens da sociedade” (MOITA LOPES 2006, p. 30). Além disso, assumir tal postura significa, em última instância, a libertação de conhecimentos aprisionados e essencializados (MOITA-LOPES, 2006, p. 29). No que se refere ao tema aqui discutido, isso significa problematizar a perspectiva moderno-colonial que tem embasado a formação docente ofertada no IFPR de fronteira, ao passo que coloca em pauta uma dimensão

---

<sup>36</sup> SEI – O Sistema Eletrônico de Informações (SEI) é um sistema de produção e gestão de documentos e processos eletrônicos desenvolvido pelo Tribunal Regional Federal e cedido gratuitamente à administração pública. O SEI permite estabelecer a gestão de documentos de forma sistematizada. No que se refere à reformulação do PPC de Física toda a documentação está disponibilizada na página

[https://sei.ifpr.edu.br/sei/controlador.php?acao=procedimento\\_trabalhar&acao\\_origem=protocolo\\_pesquisar&id\\_procedimento=1592807&id\\_documento=1949883&infra\\_sistema=100000100&infra\\_unidade\\_atual=110000371&infra\\_hash=ccd2d41b16a46c21866b91a7f978b1fa2321206039ce571a9d8b82b7cadda6d](https://sei.ifpr.edu.br/sei/controlador.php?acao=procedimento_trabalhar&acao_origem=protocolo_pesquisar&id_procedimento=1592807&id_documento=1949883&infra_sistema=100000100&infra_unidade_atual=110000371&infra_hash=ccd2d41b16a46c21866b91a7f978b1fa2321206039ce571a9d8b82b7cadda6d).

<sup>37</sup> Trata-se de um grupo de docentes e discentes do curso nomeados para trabalhar na reformulação mencionada.

epistemológica outra - a perspectiva decolonial, aquela que desencadeia o pensamento insurgente que quer libertar qualquer forma de dominação colonial, patriarcal e capitalista (SANTOS, 2007). Tais discussões serão apresentadas no capítulo 4.

### **3 UM OLHAR PARA A FRONTEIRA - CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA E DISCUSSÃO DO TEMA**

“A jornada nos cria. Nós nos transformamos nas fronteiras que atravessamos”.  
(Salman Rushdie, 2007, p. 340)

#### **PREÂMBULO**

No presente capítulo, ao responder a primeira pergunta de pesquisa - *O IFPR – Campus Foz estabelece vínculo com a condição plural do contexto da fronteira propondo uma formação pedagógica sensível para as questões linguísticas e culturais presentes nas salas de aula desse cenário?* - pretendo promover reflexões sobre as peculiaridades que constituem as fronteiras, o posicionamento institucional diante das mesmas (especialmente no que se refere à formação de professores) e a necessidade de sensibilizar a comunidade escolar para as possíveis ressignificações demandadas. Além disso, buscarei indagar sobre a relação entre as concepções que subjazem posicionamentos hegemônicos, moderno-coloniais e posturas pedagógicas que, a partir uma perspectiva monolíngue, invisibilizam outras práticas linguísticas, desencadeando o silenciamento da diversidade que constitui a fronteira e que acabam por constituir práticas pedagógicas excludentes. Para que o contexto plurilíngue e pluricultural de fronteira seja devidamente abordado será feita uma incursão por teorias que estão relacionadas aos estudos sobre o contexto plural de fronteira e outros temas aí imbricados. Serão apresentadas ainda, a contextualização: do *Campus Foz do Iguaçu* e das demais instâncias superiores as quais está atrelado; das licenciaturas nos IFs e do curso de Licenciatura em Física.

#### **3.1 A fronteira apresentada e discutida a partir de um olhar sensibilizado por bases teóricas críticas e decoloniais**

Ao falar do contexto plural de fronteira é necessário contextualizá-lo e para isso, buscarei apresentar, mesmo que brevemente, as concepções a partir das quais desenvolvo meus argumentos sobre esse tema. Inicio as discussões propostas compreendendo que, viver em um contexto fronteiriço, significa entrelaçar-se a todo momento com línguas e culturas distintas. Estamos juntos, nesse espaço, aprendendo a reconhecer a multiplicidade e provisoriedade das identidades socioculturais e vivendo a experiência da (des)construção contínua de nós mesmos, considerando que “existem fronteiras que, sendo invisíveis, são mais difíceis de atravessar que as do tipo físico. (RUSHDIE, 2007, p. 342).

Acredito, pois, que a fronteira é uma (in)constante e porosa construção-elucubração, constituída pelos sujeitos que ali vivem e mantêm suas relações sociais, culturais e políticas. A heterogeneidade que constitui as fronteiras é proporcional à diversidade dos sujeitos que as constituem. Os sujeitos que constroem esses espaços sociais são diferentes entre si, com histórias de

vidas e expectativas também diferentes, o que implica, nas relações sociais aí estabelecidas, disputas de poder e, conseqüentemente, de conflitos. É admissível compreender, portanto, que essa construção não se dará, sempre, de forma pacífica como uma visão romântica da fronteira poderia supor. Por outro lado, esse contexto pode ser revelador de oportunidades que são inerentes à sua condição. Sendo assim, acima de tudo, vivo e compreendo fronteira com base na afirmação de Pires Santos (2018) quando explica que:

A fronteira é entendida como um espaço limítrofe que divide pessoas, coisas, culturas e línguas e como um lugar de oportunidades e encontros em que as línguas e as culturas dos povos se entrelaçam. Em outras palavras, ela estende os limites, embora aqueles que procuram cruzá-los possam estar sujeitos à inspeção e punição. Se por um lado é provável que a fronteira submeta ao escrutínio e sanção quem tenta a travessa, por outro compreende espaços de encontro como trocas, possibilitando a transnacionalização. (PIRES SANTOS, 2018, p. 105, tradução livre)

Em meio a esse entrelaçamento de encontros e desencontros, nos quais os limites são estendidos, dando margem tanto à inspeção e punição quanto às trocas e oportunidades, a escola - enquanto templo protetor do “sagrado conhecimento moderno-colonial<sup>38</sup>” - tem, muitas vezes, servido aos interesses de um estado-nação repressor e excludente. Isso ocorre porque o Estado, a partir de um histórico de valorização única do conhecimento moderno-colonial e, portanto, de repressão à pluralidade cultural e linguística, busca, na escola, a implementação de políticas homogeneizantes e excludentes, contrárias ao acolhimento da dinamicidade e diversidade de situações linguísticas plurais, sejam elas provenientes do mundo globalizado, dos contextos de imigração ou mesmo próprias da fronteira.

Isso parece indicar que urgem mudanças necessárias no posicionamento da escola diante da diversidade linguística presente nas salas de aula, especialmente da fronteira, a qual é o *locus* onde trocas e compartilhamentos acontecem, mas na qual também podem ocorrer julgamentos e censuras, como indicado por Pires-Santos (2018).

A fronteira é também um cenário fortemente marcado pela hibridização, a qual deriva dos contatos linguísticos-culturais provenientes dos fenômenos migratórios de diferentes ordens. Cavalcanti e Maher (2009, p.15) afirmam que “o caráter híbrido das culturas, a partir do recrudescimento do fenômeno da globalização e da ampliação dos meios de comunicação de massa, torna-se cada vez mais evidente”. A vida social do homem contemporâneo exige dele uma condição de mobilidade e resiliência na qual o multilinguismo é parte fundante. Esses e outros aspectos indicam a necessidade de se pensar na representatividade linguística de um país continental como o nosso - a pluralidade é algo real e pulsante na nossa realidade, especialmente nas fronteiras.

---

<sup>38</sup> Um produto do projeto da modernidade europeia contemporânea, o qual revela o papel da colonialidade e das relações coloniais de poder e saber estabelecidos há séculos (QUIJANO, 2000)

A hibridização, entretanto, nem sempre se dá de forma harmônica, em muitos casos, o contato linguístico e cultural pode acarretar atitudes e crenças positivas ou negativas no que diz respeito à língua, à cultura e ao contato com o outro. A realidade vivenciada em contexto com essa prerrogativa, portanto, não tem nada de harmonioso, pelo contrário - é o resultado de uma disputa que se dá entre uma orientação monolíngue arraigada desde a formação do estado brasileiro (CAVALCANTI, 2018) por um lado e o crescimento da valorização do multilinguismo na sociedade contemporânea, de outro.

Apesar do posicionamento oficial do Estado e do aparente esforço em silenciá-los, os contextos multi/plurilíngues são uma realidade, “o mundo é plurilíngue” (CALVET, 2002, p. 35), não é possível negar. E, em termos de contextos de fronteira, essa condição linguística é ainda mais evidente, pois a realidade vivida nesses cenários, os contatos com diferentes línguas e culturas são constantes, diários e imprescindíveis.

Em contexto de sala de aula, as atitudes que decorrem do contato com a diversidade linguística e cultural podem ser um gatilho que desencadeiem discriminação e preconceito e o docente que constitui esse contexto, precisa estar preparado para mediar os conflitos que permeiam um cenário com essas prerrogativas. Albuquerque (2006) afirma que as fronteiras representam “espaços de poder, de conflitos variados e de distintas formas de integração cultural” (Albuquerque, 2006, p. 05). Tais conflitos estão presentes também nas salas de aula das escolas de fronteira, e o contexto ao qual me refiro nessa pesquisa, não é uma exceção.

Diante de tal realidade, acredito que, buscar analisar se a formação docente ofertada no *campus* de fronteira está, de fato, preparando os docentes para atuarem nesse cenário é, sem dúvida, pertinente. Contribuir para uma educação que vá na contramão de práticas silenciadoras e excludentes é o que inspira (ou deve inspirar) instituições como o IFPR e nesse sentido é que buscarei também eu, dar o apoio que me cabe.

Sendo assim, diante dessa realidade, a partir dessa perspectiva e com essa motivação – um enfrentamento diante de posicionamentos e práticas baseadas em perspectivas moderno-coloniais opressivas - que acredito estar o marco da relevância social do meu trabalho enquanto docente inserida em um contexto fronteiriço.

Rushdie (2007) ao falar sobre fronteira afirma que uma das grandes características das fronteiras é serem disputadas - “Me dê uma linha traçada no meio do mundo e eu lhe dou uma discussão”. (RUSHDIE, 2007, p. 346). Em meio a esse tema, considero relevante apresentar ainda o conceito de fronteira de uma perspectiva sociológica, e nesse sentido aproximo minhas análises ao que diz Boaventura de Sousa Santos: “num período de transição e de competição paradigmáticas, a fronteira surge como uma forma privilegiada de sociabilidade” (SANTOS, 2000, p. 231). O autor explica seu raciocínio dizendo que esse conceito de fronteira permite criar outras formas de sociabilidade, fazendo uso seletivo de diferentes práticas culturais para diferentes finalidades. Nesse

sentido Santos afirma ainda que viver na fronteira “é a tarefa de constante fazer e desfazer” o que em outras palavras significa, conforme ele mesmo aponta “viver nas margens sem viver uma vida marginal” (SANTOS 2000, p. 326-327).

Enxergar a fronteira sob esse aspecto está relacionado ao fato de que é preciso criar também, outras formas de nos {(re)des}construirmos constantemente, pois segundo Rushdie (2007), vamos, aos poucos, nos transformando nas fronteiras que atravessamos, já que “a jornada nos cria. (RUSHDIE 2007, p. 340).

Na realidade brasileira, pensar nas fronteiras é uma questão muito relevante em diversos aspectos. Com uma faixa de fronteiras que compreende em torno de 15 mil quilômetros, e abrange 10 países, o Brasil apresenta-se como um dos países com o maior número de fronteiras internacionais do mundo. Oliveira e Morello (2019) afirmam tratar-se da terceira mais longa linha fronteira do mundo, espaço no qual vive uma população de cerca de 10 milhões de pessoas. Os autores complementam a informação dizendo que a nossa faixa de fronteira faz limite em (quase) todos os países da América do Sul, com exceção apenas do Equador e Chile e abrange “588 municípios - sendo 122 limítrofes, com 32 cidades gêmeas - ocupa 27% do território nacional, está localizada em três regiões e em 11 estados. (OLIVEIRA E MORELLO, 2019, p, 54)

É, portanto, um dos países no qual diferentes línguas e culturas estão aqui e ali, em todo o espaço, {(con)sobre}vivendo cotidianamente. Essa condição pode gerar grandes oportunidades e benefícios, é preciso, pois, olharmos para a fronteira não como o estabelecimento de separação e limite, mas sim com a percepção de que a sua riqueza cultural e linguística é algo que pode potencializar o desenvolvimento pessoal e social de todo o contexto envolvido.

Ao caracterizar especificamente o cenário da tríplice fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai, Moita Lopes (2018) vai dizer que: “nesta tríplice fronteira todos são virtualmente migrantes que estão indo ou vindo de outros lugares” (p, 178, tradução livre). O autor segue seu raciocínio dizendo que nas últimas décadas, o mundo tem vivido um movimento migratório nunca visto e que, diante disso, todos nós estamos nos tornando imigrantes. Nesse sentido, ele chama a atenção para algo que faz dessa tríplice fronteira um espaço único – “a tríplice fronteira pode ser pensada como um microcosmo do que está acontecendo em grandes centros urbanos na maioria das partes do mundo”. (p. 178, tradução livre). Segundo o autor esse é um espaço especial porque “é um local de extrema mobilidade em que processos de mistura, hibridez e translocalidade estão constantemente em operação (p. 178, tradução livre).

Ainda ao abordar as questões referentes à tríplice fronteira, Moita Lopes (2018), parte da compreensão de Mignolo (2000) a respeito da “gnose de fronteira” e defende o argumento de que é preciso operar com a “gnose de fronteira resistente e clandestina” (p, 178, tradução livre), que segundo Moita Lopes seria uma forma de superar a perspectiva hegemônica de um determinado

cenário, no qual aspectos como desterritorialização, fluxo, migração, transidiomaticidade, entre outros e, em última análise, a resistência, são experienciados sob a pele, por assim dizer. Para o autor, “essa característica da tríplice fronteira traz à tona visões e perspectivas alternativas de transformação” (p, 178, tradução livre).

Nesse sentido, concordo com o autor, pois acredito que é preciso olhar para a fronteira e para sua complexidade buscando desconstruir a perspectiva hegemônica que prima pelo “adequado, correto, legítimo e legal” (MOITA LOPES, 2018, p. 178, tradução livre) e incorporar a audácia necessária para escapar dos preceitos indicados em tais adjetivos e que acabam por criar diferenças coloniais desencadeando situações díspares que levam à exclusão, à discriminação, ao preconceito e ao sofrimento.

No contexto da tríplice fronteira, lócus dessa pesquisa, é possível vislumbrar o que diz Raffestin (2005, p. 13) sobre tal cenário. Para ele, “as fronteiras, mesmo quando elas aparecem apagadas, sobrevivem em diferentes instituições”. Acredito que as salas de aula do IFPR seja um caso exemplar do que nos disse o autor, já que no cotidiano escolar, ela – a fronteira - fica muitas vezes esquecida, “apagada”, já em outros, mostra seu vigor e intensidade, como busquei explicitar em trabalhos anteriores – Pessini (2013 e 2017)

Sendo assim, ao pensar especificamente a fronteira de Foz do Iguaçu, onde situa-se o *campus* que é lócus dessa pesquisa, acredito que é preciso ter um olhar amplo e também situado. Amplo porque, segundo Rushdie (2007), “Estamos vivendo, (...) uma época fronteiriça, um dos grandes períodos axiais da história humana, em que grandes mudanças estão ocorrendo a grande velocidade” (RUSHDIE, 2007, p. 381), o que impacta fortemente em regiões com essa natureza, onde o fluxo de pessoas indos e vindo é muito maior. Já ao refletir sobre fronteiras e localizar a análise no contexto de um *campus* situado em uma tríplice fronteira e em uma cidade cuja diversidade conta com mais de 80 nacionalidades registradas, olhar para essa realidade e pensá-la de forma idiossincrática é fundamental, pois só assim suas especificidades serão (quicá) tomadas como aspectos positivos, potencializadores de progresso e não como problemas a serem resolvidos.

Nesse sentido, acredito ser relevante buscarmos, enquanto *campus* de fronteira, construir a resposta à pergunta feita por Rushdie (2007):

Qual será o espírito dessa fronteira? Daremos ao inimigo a satisfação de nos transformar em algo como sua imagem espelhada, intolerante e cheia de ódio, ou continuaremos, enquanto guardiões do mundo moderno, enquanto curadores da liberdade e ocupantes das terras privilegiadas da plenitude, a tentar aumentar a liberdade e diminuir a injustiça? Vamos nos transformar nas armaduras que nossos medos nos forcem a vestir, ou continuaremos a ser nós mesmos? A fronteira ao mesmo tempo molda nosso caráter e testa a nossa têmpera. Espero que passemos no teste. (RUSHDIE, 2007, p. 381).

Assim, para que possamos “passar no teste” de Rushdie, precisamos, enquanto *campus*, antes de qualquer coisa, (re)conhecer a complexidade linguística e cultural do contexto no qual estamos inseridos. Tal complexidade foi amplamente explicitada, sob diversos aspectos e a partir de diferentes concepções epistêmico-metodológicas. Nesse sentido Silva; Pires Santos e Jung (2016), indicam uma série de pesquisas que já foram feitas sobre o tema<sup>39</sup> e afirmam que esse é um contexto plurilíngue porque, além das línguas oficiais dos países vizinhos (português, espanhol e guarani), esse cenário é constituído também por:

muitas outras línguas resultantes de diásporas, como árabe, chinês, alemão, italiano etc. – e as línguas locais, como reconhecer um português de fronteira (MAHER, 2007), o guarani jopará como língua falada e escrita no Paraguai, a diversidade dentro do que é reconhecido localmente como árabe, espanhol, dentre outras. (SILVA; PIRES SANTOS e; JUNG, 2016, p. 1224)

Para reforçar o argumento em torno da complexidade linguística e cultural do contexto no qual estamos inseridos, gostaria de referendar a dissertação de Juliani (2021) – um trabalho que merece destaque, pois apresenta um levantamento detalhado das pesquisas realizadas nos últimos anos que abordam o contexto plurilíngue e pluricultural da Tríplice Fronteira focalizando o contexto escolar desse cenário<sup>40</sup>.

Assim, acredito que é a partir dessa realidade, que é própria desse contexto – e, portanto, diferente das demais realidades nas quais o IFPR está instalado – é que deve ser planejado o trabalho a ser desenvolvido nesse cenário, incluindo a formação docente ofertada, aquela que prepara (ou não) os futuros docentes que estarão à frente das salas de aula das escolas dessa fronteira e que tem, portanto, as mesmas prerrogativas. Assim, teremos reais condições de trabalhar na fronteira e pela fronteira. É preciso, pois analisar se o *campus* aqui situado, reconhece as peculiaridades do seu entorno e além de respeitá-las, trabalha para a valorização das mesmas.

Ao longo da minha experiência no *campus* e especialmente com o decorrer da pesquisa que aqui apresento, tive a oportunidade de registrar diferentes momentos e aspectos que indicam que, apesar da realidade plural vivida, ela é invisibilizada pela escola, e isso é possível de se verificar tanto em documentos oficiais, como nos discursos que permeiam o *campus*, inclusive no que se refere aos discursos docentes, o que reforça a demanda por reflexões nesse sentido. A apresentação e análise detalhada desses aspectos será feita na seção 3.2.1 dessa tese, quando argumentarei que, apesar da sua condição fronteiriça a comunidade acadêmica e, em especial seu corpo docente, em grande parte,

---

<sup>39</sup> As referidas autoras indicam os seguintes estudos sobre a complexidade fronteiriça: (PIRES SANTOS, 1999, 2004, 2014; PIRES SANTOS; CAVALCANTI, 2008; entre outros).

<sup>40</sup> Para leitura mais detalhada, buscar: JULIANI, E. M. Representações sobre ser plurilíngue em escolas monolíngues de fronteira. 2021. 113 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

não se reconhece como pertencente a esse cenário e devido a isso invisibiliza a realidade plural, o que impacta na sua organização pedagógica, incluindo aí o curso de licenciatura.

Sendo assim, ao pensar o contexto linguístico e cultural da fronteira - além das considerações inicialmente feitas sobre a temática – alinho-me à compreensão pautada em Pires-Santos (2017, p, 527) quando explica que “a complexidade social se reflete na complexidade da linguagem” e que a mesma não pode ser controlada por políticas linguísticas que reproduzam o mito da homogeneidade linguística e cultural.

Nesse sentido, ao buscar refletir sobre a realidade linguística e cultural de um *campus* fronteiriço e do seu entorno, compreendo que os conceitos de língua(gem), cultura e identidade que subjazam um processo de ensino com as prerrogativas desse cenário, devem refletir as condições vivenciadas no mesmo. Cada um dos conceitos mencionados (língua(gem), cultura e identidade) fundamentam as análises dessa tese e podem ser compreendidos como indicados a seguir.

No que se refere ao conceito de língua(gem), parto da compreensão de Cavalcanti e Maher (2018), quando explicam que

Vemos a linguagem como multifacetada e seguindo Cesar e Cavalcanti (2007) como um Caleidoscópio de recursos. Mesmo uma única língua pode ser considerada como abrangendo vários recursos, incluindo estilos, gêneros e registros e diversas formas de falar e escrever. (CAVALCANTI e MAHER, 2018, p 2, tradução livre)

Ao pensarmos na metáfora do caleidoscópio desenvolvida por César e Cavalcanti (2007) compreendemos o conceito de língua(gem) como um constante processo de mudança e transformação, já que ao enumerar as infinitas combinações entre os diversos pedaços, cores, formas do objeto mencionado, as autoras problematizam a multiplicidade de aspectos condicionantes com os quais o pesquisador se depara na análise de uma dada realidade e destacam que as projeções construídas são sempre a partir de um olhar situado. Daí a importância de se considerar, além dos múltiplos desenhos formados no caleidoscópio, os movimentos produzidos pelas mãos dos sujeitos que o manipula.

No contexto linguístico analisado, a multiplicidade que o constitui revela e desfoca diferentes nuances, diferentes performatividades (BUTLER, 1993), a depender da situação vivenciada, ou da performance identitária se quer primar – a exemplo do que ocorre em um caleidoscópio, no qual não se pode definir nem fixar nada, pois a multiplicidade de cores apresentada durante o movimento do objeto revela essa inviabilidade.

Tomo também como base teórica desse texto, o conceito de cultura proposto por Bhabha (2001, 1990) e que foi explicado por Pires-Santos (2010) como sendo um conceito oposto a uma concepção essencialista e que apresenta a cultura como algo em constante movimento, sendo, portanto, “agonística, híbrida, produtiva, dinâmica, aberta em constante transformação”. (PIRES-SANTOS, 2010, p. 41).

Na teoria proposta por Bhabha, compreende-se ainda que é possível estabelecer diálogos entre as diversas culturas, através da possibilidade de se traduzir aspectos culturais entre os diferentes grupos, o que minimiza a homogeneização e suas tão danosas consequências. Acredito que partir desse conceito, para se pensar as questões relacionadas à multiplicidade cultural presente na fronteira, permitirá assegurar um novo olhar para essa realidade e para os sujeitos que a compõem.

Para isso é preciso considerar ainda o que dizem Cavalcanti e Maher (2009) quando explicitam que as culturas, que podem ser compreendidas como os sentidos que atribuímos a tudo que existe no mundo, nem sempre são constituídas de maneira consensual e, portanto, seus significados estão em permanente e difícil diálogo, os quais são permeados por relações de poder. É nesse sentido que concordo com as autoras quando afirmam que, muito além do respeito às diferenças, é necessário “um exame crítico dos diferentes discursos e das diferentes manifestações linguísticas, culturais e sociais presentes na sociedade contemporânea” (CAVALCANTI E MAHER, 2009, p.24). Analisar criticamente os diferentes discursos que permeiam o contexto do IFPR *campus* de fronteira e o que os mesmos significam em termos pedagógicos, é algo fundamental, uma vez que acredito que o *campus* Foz do Iguaçu busque, através da formação docente ofertada “formar alunos cidadãos comprometidos e respeitosos para com as questões e as ações de seu tempo” (CAVALCANTI E MAHER, 2009, p.24).

Em paralelo, aos conceitos de língua(gem) e cultura, o conceito de identidade ao qual o presente trabalho está atrelado aponta que “as identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação” (HALL, 2000, p.108). Na mesma direção, o autor explicita que:

[o] sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2006, p. 13).

Sendo assim, concordo também com Hall (2006) ao defender a identificação como uma ideia de processo, o qual não apenas passa pela língua, como é constitutivo dela. Nesse sentido a concepção de identidade aqui assumida contrapõem-se ao essencialismo e, portanto, a ideia de uma identidade fixa, verdadeira, pura. Ao contrário disso, compreendo esse, como um processo em contínua construção, que se dá discursivamente, através da interação com o outro.

Compreender a fluidez, a inconstância e a contraditoriedade da identidade que constitui o sujeito transfronteiriço são fundamentais, especialmente no que se refere às relações sociais díspares que compreendem a sala de aula da fronteira - situação que acaba por interferir inclusive nos resultados escolares dos alunos transfronteiriços (PIRES-SANTOS, 1999). Além disso, para

compreender a constituição de identidades no contexto da tríplice fronteira, é preciso considerar também, a relevância dada a identidade nacional. Nesse sentido Hall (2005) argumenta que:

No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. (HALL, 2005, p. 47)

Ao situar essa questão no que se refere ao contexto do IFPR c *Campus* Foz do Iguaçu, concordo com o autor quando diz que as culturas nacionais nas quais nascemos são fontes da nossa identidade cultural, mas que não estão “impressas em nossos genes”, ou seja, elas flutuam em um fluxo intermitente no qual ora essa identidade nacional é evidenciada e ora desconsiderada. É nesse sentido que as questões relacionadas às identidades nacionais nesse cenário (onde brasileiros e outras nacionalidades, principalmente paraguaia, convivem diariamente), surgem em diferentes momentos e com diversas motivações, as quais resultam em conflitos de diferentes graus de austeridade, o que denota o necessário preparo docente para mediar tais relações.

Discutir os conceitos de língua(gem), cultura e identidade sob o viés apresentado, acredito, possibilitarão pensar a realidade multilíngue, característica de realidades fronteiriças, a partir de um olhar outro, e uma mudança de perspectiva é algo que precisa ser proposto, uma vez que o “multilinguismo não pode mais ser interpretado como a simples coexistência de um conjunto de línguas num espaço estático, harmonioso e homogêneo” (CAVALCANTI E MAHER, 2018, p. 1, tradução minha). Acredito que, para além da explicitação das principais bases teóricas sobre as quais se desenvolverão as análises apresentadas nessa tese, faz-se necessário explicitar pressupostos e concepções que, historicamente, têm orientado o posicionamento pedagógico diante da diversidade linguística e cultural na escola e as implicações que impactam a formação docente ofertada. Para isso, compreendo que é preciso falar, mesmo que minimamente, da condição linguística brasileira e sua história. Acredito que isso auxiliará a compreender posicionamentos pedagógicos homogeneizados e quiçá possibilidades de ressignificação dos mesmos.

Linguistas brasileiros vêm, a longa data, reunindo e divulgando dados referentes à diferentes contextos linguísticos a nível nacional, o que permite explicitar como tem sido construída a história da formação linguística brasileira. Indicam que a condição multi/plurilíngue nacional é algo que remonta sua própria história e vai muito além do chamado Brasil colônia, ela se dá ao longo do desenvolvimento histórico dessa nação. Também não é unicamente decorrente do mundo globalizado no qual estamos inseridos, ao contrário disso, a realidade linguística brasileira, como a exemplo da maioria do mundo, sempre foi plural<sup>41</sup> – essa sempre foi uma característica que permeou a história do

---

<sup>41</sup> Importante reiterar tal realidade e sua relação com a constituição de fronteiras nacionais e linguísticas não se referem unicamente ao Brasil, essa é uma realidade vivida no contexto global. Para um aprofundamento vide: a) ANDERSON,

desenvolvimento da nossa nação. Oliveira (2008, p, 3) diz que “Se olharmos para nosso passado, veremos que fomos, durante a maior parte da nossa história, ainda muito mais do que hoje, um território plurilíngue”. O contexto histórico da constituição da nossa língua e da nossa cultura, faz dessa, uma nação plurilíngue, pois tem nas suas raízes, “os índios, os portugueses e os africanos” (CAVALCANTI, 1999, p, 390), além da herança dos imigrantes que para cá vieram.

O cenário apresentado, é acrescido da realidade atual que, no Brasil, a exemplo do que acontece no mundo, é permeada pelas idas e vindas constantes de pessoas do mundo todo - como resultado do mundo globalizado, das diásporas e até de eventos climáticos – o que “evidencia uma multiplicidade linguística e cultural que desmitifica a crença no Brasil como um país monolíngue e monocultural” (PIRES-SANTOS, 2010, p. 35). Por outro lado, a autora alerta para o fato de que, embora o multi/plurilinguismo tenha ganhado força quando visto sob o ponto de vista de questões econômicas e outros aspectos igualmente importantes, é preciso atentar para o fato de que

“(...) a ideologia da homogeneidade (...) persiste como prática comum, não só no Brasil (...), principalmente quando se trata de línguas de grupos minoritários em contextos educacionais como se verifica, por exemplo, no Oeste do Paraná, mesmo que estes sejam reconhecidamente cenários sociolinguisticamente complexos. (PIRES-SANTOS, 2010, p. 35)

Nesse sentido, também Santos e Zolin-Vesz (2020) alertam que, embora contemporaneamente pareça haver um estímulo à interação entre as mais diferentes culturas e práticas linguísticas, é comum encontrar realidades engessadas no que se convencionou denominar paradigma monolíngue<sup>42</sup>. Hooks (2013, p. 52) por sua vez, compartilha a visão de que, apesar de o multiculturalismo estar em foco na educação atualmente, “não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a se fazer do aprendizado uma experiência de inclusão”.

Esse parece ser o caso da nossa realidade, pois, as políticas linguísticas, historicamente, sempre trabalharam em prol da homogeneização linguística. Segundo Oliveira (2008) “A política linguística do estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de deslocamento linguístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa”. (OLIVEIRA, 2008, p.4)

Para abordar as intervenções sobre as línguas em território nacional e a forma como construiu-se e reproduziu-se o mito de que esse é um país monolíngue em língua portuguesa – já que “Aqui

---

B.: Imagined Communities. London, New Left Books, 1983. B) BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer. São Paulo: Edusp, 1996b. c) BOURDIEU, P. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989c.

<sup>42</sup> Tal paradigma é mencionado, entre outros, por Mignolo (2003) e por Canagarajah (2013) e refere-se ao modo de escrever, pensar e falar em uma única língua (nacional), controlada por uma gramática normativa e que não aceita nenhuma outra forma de expressão e inclusive deve ser rejeitado por constituir uma ameaça à língua nacional

todos falam português!” (cf. CAVALCANTI, 1999; MAHER, 2008; entre outros), uma série de linguistas debruçou-se sobre o tema alavancando a produção acadêmica em torno das políticas linguísticas no Brasil (CAVALCANTI, 1999; MAHER, 2013; PIRES-SANTOS, 2010; OLIVEIRA, 2009; ALTENHOFEN, OLIVEIRA, 2011; dentre outros).

Tais estudos indicaram, entre outras coisas, que a língua portuguesa alcançou o status de língua legítima, ou aquela que seria a única “aceita” e digna de respeito, inclusive científico, dentro do nosso país, a partir das intervenções políticas que marcaram a história governamental pelas quais o Brasil passou desde o período colonial, passando pelo império e república. Assim, vemos registrado na nossa história, um trabalho incessante por parte do governo para que o idioma português prevalecesse em relação aos demais idiomas que desde sempre constituíram a realidade nacional.

Importante registrar que, até o momento, tais políticas parecem ter alcançado êxito no que se refere ao fato de construir um imaginário de que no Brasil se fala uma única língua, ou que, ser brasileiro está diretamente ligado ao fato de se falar português. Oliveira (2008 p, 3) ao discutir esse tema questiona se tal concepção “trata-se de preconceito, de desconhecimento da realidade ou antes de um projeto político - intencional, portanto, - de construir um país monolíngue?”

Nesse sentido, Pires-Santos (2010) explica que ao legitimar-se uma língua ou uma variedade enquanto representante simbólica de grupos dominantes e, portanto, como forma de conhecimento privilegiado, estende-se tal legitimação para determinados falantes e interlocutores e dessa forma são estabelecidas relações de poder díspares, as quais são estabilizadas em práticas discursivas que sustentam padrões de um grupo social específico. Dessa forma, o que não condiz com os padrões estabelecidos não são legitimados, ou seja, a diversidade cultural e linguística, passa a ser tomada como “ameaças à homogeneidade idealizada, e não como constitutivas de todos nós”. (PIRES-SANTOS, 2010, p. 36)

Fato é que as políticas linguísticas desenvolvidas no Brasil<sup>43</sup>, historicamente como vimos, contribuíram para que se estabelecesse, no Brasil, uma única língua oficial e legitimada: o português. Essa postura monolíngue, adotada oficialmente, desencadeou um processo de silenciamento<sup>44</sup> de todas as outras línguas faladas em território nacional.

Por outro lado, é possível observar alguns progressos das propostas de políticas linguísticas na história brasileira. Cavalcanti e Maher (2018, p, 4) indicam que a maior mudança nesse aspecto, deu-se a partir da Constituição Federal de 1988 “Nesta constituição, as línguas e culturas dos povos indígenas foram finalmente reconhecidas e valorizadas como parte do patrimônio nacional” (tradução

---

<sup>43</sup> Silva, I e Pires-Santos (2020) apresentam as políticas linguísticas empreendidas no Brasil ao longo da história. <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/download/504/453/1751?inline=1>. Acesso em 13/05/2022

<sup>44</sup> Importante referendar que além da postura oficialmente adotada, outros fatores, como a constituição de uma identidade nacional e a visão de língua como referência cultural (nosso patrimônio, na acepção do Estado) são fatores importantes para a imposição do Português.

livre). A legislação vigente<sup>45</sup> assegura a valorização da pluralidade cultural e linguística nacionais<sup>46</sup>, ou seja, contempla, mesmo que de forma parcial - a realidade plurilíngue no Brasil, pois volta-se para a educação bilíngue indígena e para a educação dos surdos<sup>47</sup>. As autoras mencionam outros progressos, como os programas de educação bilíngue, que foram estabelecidos por várias comunidades de origem imigrante no sul do país e a Lei n. 10.639, de 9 de janeiro 2003 que estabelece a inclusão, no currículo oficial, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Nesse sentido, vemos desenhar-se uma nova realidade para grupos “minorizados”<sup>48</sup> em solo brasileiro pois - apesar de continuarem a sofrer diferentes formas de violência, sejam elas simbólicas ou não - passaram a ter um reconhecimento e, portanto, maior visibilidade. Desde o processo de redemocratização da educação, que se iniciou após a Constituição de 1988, o Brasil vinha colocando em pauta essa questão. Tal postura gerou, por um determinado tempo, o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à promoção das línguas<sup>49</sup>. Nos últimos anos, o retrocesso político aqui vivido, parece ter afetado também as políticas linguísticas, de forma que, mesmo em relação àquelas asseguradas em lei, há muitos avanços a serem alcançados. Outras ainda demandam desse reconhecimento legal, passo que daria condições para o planejamento e desenvolvimento de suas ações. Esse é caso da educação em contexto de fronteira.

Acredito que é preciso, por hora, portanto, reforçar a discussão em torno dessa demanda e nesse sentido Cavalcanti e Maher (2018) afirmam que é preciso ter claro que “No entanto, a mudança ideológica em direção a uma visão mais positiva das línguas minoritizadas no Brasil não foi totalmente traduzida nas políticas de linguagem escolar nas práticas educacionais”. (CAVALCANTI E MAHER, 2018, p, 5, Tradução livre)

É preciso, pois, avançar no sentido de propor outras possibilidades de políticas linguísticas, aquelas que podem dar condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas culturalmente sensíveis (LADSON-BILLINGS, 1993; ERICKSON, 1987), ou como dizem Cavalcanti e Maher “Consideramos que precisamos de novos quadros conceituais para o estudo do multilinguismo

---

<sup>45</sup> Art. 215 e 216, com emendas no ano de 2003, 2005, 2011 e 2012.

<sup>46</sup>Tal realidade é questionada por Maher (2007) quando afirma que isso não é o que se observa no ensino das escolas, onde não há o reconhecimento das diferenças em seu interior.

<sup>47</sup> A Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 estabelece LIBRAS como meio legal de comunicação (BRASIL, 2002)

<sup>48</sup> O uso do termo baseia-se em Maher (2007, p. 69) quando afirma que o termo minoria não se refere a uma classificação numérica, mas sim a grupos sociais destituídos de poder e “invisibilizados no sistema escolar”.

<sup>49</sup> Podem ser citadas: Decreto nº 3.551/2000, o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (PNPI), que criou a possibilidade do reconhecimento de bens de natureza imaterial, que, embora não tivesse as línguas como objeto específico, ensejou solicitações de reconhecimento também da diversidade linguística existente no país. Em 2002, foi aprovada a lei 145, que tornou cooficiais as línguas indígenas Tukano, Baniwa e Nheengatu, lei que abriu jurisprudência para o surgimento de leis similares em diversos municípios pelo Brasil. O número atual é de 17 línguas cooficializadas em 38 municípios. Em 2010, foi criado o Inventário nacional da diversidade linguística – INDL, que é o instrumento oficial de reconhecimento de línguas como referência cultural brasileira. (BRASIL,2010). Para maiores informações: <https://lefufrij.wordpress.com/2017/12/21/cooficializacao-de-linguas-no-brasil-uma-visao-panoramica/> Acesso em 01/06/2022.

contemporâneo, das ideologias da linguagem e das práticas locais / translocais. (CAVALCANTI E MAHER, 2018, p, 7, tradução livre).

Passar a olhar o contexto plurilinguístico da fronteira como uma oportunidade, é o primeiro passo para superar com políticas linguísticas e práticas pedagógicas voltadas para a homogeneidade que “apagam a heterogeneidade e as diferenças, o que provoca a marginalização progressiva de uma parcela considerável da população, principalmente em contextos multilíngues/multidialectais/multiculturais de fronteira.” (PIRES-SANTOS, 2010 p. 36). A perspectiva da homogeneidade linguística está pautada em políticas que desconsideram as práticas orientadas em uma perspectiva multilíngue e geram com isso uma realidade na qual contextos escolares podem estar impregnados pelo preconceito e pela invisibilização do outro. Essa realidade não pode ser mais aceita. É preciso transpor a idealização monolíngue, uma vez que a mesma

não condiz com as infinitas práticas de linguagem que emergem na vida cotidiana, em que são adotadas, nas interações, estratégias criativas como forma de construir suas vozes e subjetividades. Essas práticas, então, não se explicam apenas em termos linguísticos, ou de estilo, ou de variação linguística, ou de certo e errado, pois estão aí subjacentes questões históricas, políticas, ideológicas e sociais. (PIRES SANTOS, 2017, p. 530)

Sendo assim, acredito na imprescindibilidade de que, no *campus* de fronteira do IFPR, a pluralidade linguística e cultural que constitui nossa realidade e nosso entorno, deve ser considerada em diferentes aspectos, inclusive no planejamento da formação docente ofertada. Os futuros professores precisam contar com uma formação que, considere as especificidades do seu entorno e as necessidades das minorias ou dos grupos minoritarizados, (PIRES-SANTOS; CAVALCANTI, 2008) nesse caso, alunos transfronteiriços que não têm o português como língua materna.

Acredito que, a partir de uma formação inicial com essa perspectiva, os futuros docentes formados pelo IFPR terão condições de desenvolver práticas pedagógicas anti-hegemônicas, decoloniais e culturalmente sensíveis (LADSON-BILLINGS, 1994; ERICKSON, 1987), nas escolas de todo o entorno desse cenário, o que é fundamental, especialmente em contextos plurais como é o caso da fronteira. Ofertar tal formação, significa, entre outras coisas, planejar quais são os encaminhamentos didático-pedagógicos pensados para esse público, para a singularidade dessa realidade. Antes, porém considero importante contextualizar o *campus* em questão, bem como as instâncias superiores as quais está atrelado: A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT) e o IFPR, os quais, serão agora, de forma mais específica, devidamente apresentados.

## **3.2 A caracterização do campo de pesquisa - o *campus* de fronteira e suas relações institucionais – uma contextualização necessária**

### **3.2.1 A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) – históricos e definições**

Conforme a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec<sup>50</sup> - a chamada EPT - Educação Profissional e Tecnológica - é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e tem a finalidade de preparar para o exercício de profissões, buscando inserir o cidadão no mundo do trabalho e na vida social. A EPT - importante elemento para a promoção da cidadania e inserção de jovens e trabalhadores na sociedade contemporânea (BRASIL, 2004), tem como incumbência ofertar cursos de qualificação técnica, tecnológica e de pós-graduação e a integração com os diferentes níveis e modalidades da Educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Historicamente<sup>51</sup>, a formação para o trabalho em território brasileiro, Segundo Lemos (2016), tem sido proposta desde a época da colonização, passando pela época do Brasil Império e Republicano. Segundo o autor, a história da RFEPCT, foi marcada por muitas transformações: teve início em 1909, quando o então presidente Nilo Peçanha cria as primeiras Escolas de Aprendizes e Artífices. A justificativa para essa criação era a necessidade de prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência, isto é, prover os “desfavorecidos da fortuna” (BRASIL, 2010, p, 6)<sup>52</sup>.

A partir da publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96), a educação profissional passou por significativos avanços no que se refere as suas concepções filosóficas e pedagógicas. Além disso, passa a ser configurada como uma modalidade da educação nacional, já que tem então um espaço delimitado na própria lei.

Já na primeira década dos anos 2000, mais especificamente na data de 29 de dezembro de 2008, através da lei n. 11.892, foi criada a RFEPCT, também conhecida por Rede Federal. Segundo página oficial do MEC<sup>53</sup>, esse foi um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país. A partir dessa lei, as instituições federais de educação profissional iniciaram um processo e reestruturação para juntas constituírem uma rede nacional de instituições

---

<sup>50</sup> <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/apresentacao-ept>

<sup>51</sup> Para acesso a uma síntese do histórico da EPT no Brasil, consultar artigo de Santos, G. S; Marchesan, M. T. N. (2017): Educação Profissional E Tecnológica (Ept) No Brasil E Seus Docentes: Trajetos E Desafios. <file:///C:/Users/Admin/Downloads/5477-1-20734-2-10-20170614.pdf>

<sup>52</sup> Citação retirada da página: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192) - acesso em 31/05/2022.

<sup>53</sup> <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/historico> - acesso em 31/05/2022.

públicas de EPT e passaram a ser denominadas de IFs. A RFEPCT integra o sistema federal de ensino, está vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e foi instituída pela reunião das seguintes instituições: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais); II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG); IV - Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e V - Colégio Pedro II.

Conforme dados atuais informados em página oficial da plataforma Nilo Peçanha<sup>54</sup>, a Rede é composta por 656 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país, dentre as quais 93,67 % são Institutos Federais. São ofertados mais de 11 mil cursos e conta com mais de 2 milhões de alunos.

A lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que institui a RFEPCT e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) afirma no seu Art. 2 que:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008, p. 1)

Assim, os IFs foram instituídos e tiveram, desde seu surgimento, o compromisso de desenvolverem uma educação com foco na educação científica, tecnológica e profissional e, ainda, atuar na formação inicial e continuada dos trabalhadores. Entre os princípios que orientaram a implantação dos IFs, figura o esmero pela formação cidadã, o que significa estar muito além da simples qualificação para o trabalho. Esse aspecto, além de outros, indica o comprometimento com a minimização das diferenças, sejam elas social, econômica, cultural, ambiental e/ou educacional. Para isso, eles foram criados para atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, tendo por finalidade ofertar cursos técnicos de nível médio, cursos de licenciaturas, bacharelados e tecnólogos em nível de educação superior e pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Conforme Setec, os IFs têm como foco a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Além disso, essa instituição tem como incumbência responder, “de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais” (BRASIL, 2010, p. 3).

O IFPR é um dos IFs que compõem a RFEPCT e de forma mais específica será, a seguir, apresentado.

---

<sup>54</sup> <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2022.html> – acesso em 31/05/2022.

### 3.2.2 O Instituto Federal do Paraná – IFPR

O IFPR, de acordo com o seu Estatuto, foi criado no 2008, está vinculado ao MEC e sua natureza jurídica é definida como de autarquia, tendo, portanto, autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar e caracteriza-se por ser uma instituição de “educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada”, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (IFPR, 2011, p 1)

A história dessa instituição, especificamente, inicia-se a partir da promulgação da lei da criação dos institutos, que transforma a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET-UFPR), a partir daquele momento, no IFPR.

Lemos (2016) apresenta a trajetória histórica do IFPR e de forma paralela, fala da sua relação com a criação da RFEPCT. Em sua análise mostra que apesar da importância da história da educação profissional brasileira do século XX, diferentes experiências foram vivenciadas dentro da Rede Federal em cada região do Brasil. Isso ocorreu porque, apesar da lei de criação dos IFs ter sido promulgada no ano de 2008, em muitos casos, eles já haviam construído uma história ligada à Rede Federal, já que, em muitos estados, ocorreu a transformação dos CEFETs em IFs.

Em relação à história do IFPR<sup>55</sup>, Lemos (2016), relata que a história ocorreu de maneira diferente, pois, o CEFET-PR foi transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) no ano de 2005, tornando inviável sua adaptação para Instituto Federal. Dessa forma, a criação do IFPR se deu “a partir do desmembramento de outro setor responsável pelo ensino técnico na cidade de Curitiba: o Setor de Educação Profissional e Tecnológica (SEPT) da Universidade Federal do Paraná (UFPR)”. (LEMOS, 2016, p. 2)

Conforme a página oficial<sup>56</sup> que apresenta a história do IFPR, no ano seguinte à instituição dos IFs, aquele que foi o seu primeiro Reitor, o Prof. Alípio Leal, inicia a busca pelas instalações da nova Reitoria, de um espaço para acomodar o *Campi* Curitiba e dar continuidade à instalação dos *Campus* Paranaguá e Foz do Iguaçu. Como é possível observar no registro da história do IFPR, o Campus Foz do Iguaçu, figura desde o início.

Não tenho aqui o intuito de aprofundar a história do IFPR, considero importante, por outro lado ressaltar a contribuição do mesmo à educação profissional brasileira já que, conforme Lemos

---

<sup>55</sup> Para aprofundamento na história do IFPR: LEMOS, W. J. A História Da Educação Profissional No Brasil E As Origens Do IFPR. Revista Mundi Sociais e Humanidades. Curitiba, PR, v.1, n.1, 3, jan./jun., 2016. <https://periodicos.ifpr.edu.br/index.php?journal=MundiSH&page=article&op=view&path%5B%5D=38&path%5B%5D=12>. Acesso em 31/05/2022.

<sup>56</sup> <https://reitoria.ifpr.edu.br/institucional/o-instituto/historia/> Acesso em 01/06/2022.

(2016) trata-se de uma história centenária, pois tem sua origem na escola Escola Alemã<sup>57</sup>, ainda em 1869 e tem sua maior parte dedicada à educação profissional.

Conforme seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI<sup>58</sup> atual (2019/2023), em termos de organização administrativa cumpre dizer que o IFPR está organizado para atuar na modalidade multicampi, os quais estão distribuídos em diferentes municípios do estado. Os dados atuais referentes à instituição<sup>59</sup> indicam que é constituída por 26 Campi, atendendo um total de 26.929 alunos em curso, sendo 19.832 no Ensino Presencial e 7.097 no Ensino a Distância, ofertando 49 cursos técnicos integrados e subsequentes, 11 cursos de licenciaturas, 24 cursos de pós-graduação; ao todo são 135 cursos oferecidos pela instituição. O documento afirma tratar-se de um modelo inovador, compatibilizado com a realidade nacional que respeita as necessidades e peculiaridades de cada região, uma vez que conta com “maior flexibilidade de atuação e com estrutura mais adequada para reforçar e fomentar as políticas sociais”. (IFPR - PDI, 2019, p, 20). Explicita-se ainda, no documento, que o as ações desenvolvidas pela instituição estão fundamentadas no Projeto Pedagógico Institucional, o qual coloca a educação como instrumento estratégico para o desenvolvimento sustentável e enfatiza que o papel do desenvolvimento econômico deve garantir o desenvolvimento humano, “combatendo as desigualdades sociais e regionais, assim como todas as formas de discriminação; defendendo os valores sociais do trabalho e da dignidade humana e contribuindo decisivamente para a construção de uma nova sociedade”. (IFPR - PDI, 2019, p, 20)

Como forma de organizar o desenvolvimento de suas as ações, a instituição conta também com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI). O documento tem por finalidade “orientar as práticas pedagógicas, indicar caminhos e descrever meios operacionais para se cumprir a missão do IFPR” e apresenta, também, “as principais concepções que permeiam o trabalho dos profissionais da educação, reafirmando a característica principal do IFPR de ser uma Instituição de Ensino criada para a inclusão”. (IFPR, 2018, p. 150).

Entre outros aspectos importantes informados, o documento afirma que o Ensino, a Pesquisa, a Extensão e a Inovação, institucionalmente, serão “definidas a partir da observação dos aspectos regionais” que devem orientar o que que será planejado em cada *campus*, respeitando “as especificidades de cada região, que aparecerão mais bem explicitadas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos *Campi*.” (IFPR, 2018, p. 151).

---

<sup>57</sup> Segundo página oficial do IFPR trata-se do Primeiro Período – Escola Alemã (1869), no qual os sócios do Verien Deutsche, Gottlieb Mueller e Augusto Gaertner fundam a Escola Alemã. O objetivo era atender aos filhos dos alemães instalados na cidade, mas com o tempo, os brasileiros também passaram a frequentar a escola. Disponível em [https://quedasdoiguacu.ifpr.edu.br/?page\\_id=5119](https://quedasdoiguacu.ifpr.edu.br/?page_id=5119). Acesso em 11/02/2023.

<sup>58</sup> O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019/2023 – do IFPR é um instrumento de gestão que norteia a Instituição no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, a missão que se propõe, seus objetivos estratégicos e as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações.

<sup>59</sup> Para outros dados institucionais consultar a página oficial: <https://datastudio.google.com/reporting/88f52c76-b595-43ec-8d72-046c18f66acc/page/qgR>. Acesso em 01/06/2022.

Após essa breve apresentação do IFPR, cumpre apresentar, de forma mais específica, um dos 26 *Campi* que o constituem e que é o *lócus* no qual a presente pesquisa está situada – o *campus* Foz do Iguaçu.

### **3.2.3 O *Campus* Foz do Iguaçu – um olhar para as demandas específicas do contexto de Fronteira**

O *Campus* Foz do Iguaçu está localizado na tríplice fronteira: Brasil, Paraguai e Argentina. Iniciou suas atividades no final de 2008 e desde então vem se consolidando na oferta de cursos para atender os arranjos produtivos locais. Para apresentá-lo, as informações aqui indicadas estarão baseadas no documento no qual está registrado todas as ações administrativas e pedagógicas da instituição. A construção do documento se deu “tendo em vista os arranjos e necessidades locais” e pela necessidade de um “instrumento que refletisse suas propostas educacionais - o Projeto Político Pedagógico, que, doravante, neste documento, será denominado de PPP”. (IFPR - PPP, 2020, p, 6).

O PPP do *campus* indica que sua história se iniciou no mesmo ano em que os IFs foram criados, tornando-o um dos primeiros *campi* a entrar em funcionamento no IFPR e indica que “em 01 de setembro de 2008 se dá o início das atividades do *Campus* Foz do Iguaçu”. (IFPR-PPP, 2020, p, 9). O documento afirma ainda que, desde sua instalação, foi organizado de forma que estivesse relacionado à sua condição de fronteira, pois “buscou atender as demandas do mercado da região da tríplice fronteira”. (IFPR PPP, 2020, p, 10).

O *campus* hoje, segundo dados apresentados em página oficial<sup>60</sup>, é composto por 13 cursos, somando um total de 1.283, dos quais 1.159 estão No Ensino Presencial e 124 No Ensino a Distância. Os números indicam ainda que esses alunos estão assim distribuídos: Técnico: 55,88%; Tecnologia: 17,69%; Licenciatura: 12,16%; Bacharelado: 11,93% e Especialização: 2,34%. As ofertas de vagas são para 4 cursos Técnicos Integrados (Aquicultura, Edificações, Informática, Meio Ambiente); um curso Técnicos Subsequente (Cozinha) e três cursos Superiores (Licenciatura em Física; Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Bacharelado em Engenharia de Aquicultura. O PPP do *campus* indica ainda que no ano de 2020 iniciou-se o curso integrado em Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, e o curso Superior em Tecnologia em Gastronomia. Em relação ao seu quadro de recursos humanos, conta com um total de 122 Servidores efetivos, entre os quais 80 são docentes efetivos, 42 são técnicos administrativos e 12 funcionários terceirizados.

---

<sup>60</sup> Para maiores informações consultar <https://datastudio.google.com/reporting/88f52c76-b595-43ec-8d72-046c18f66acc/page/qgR?params=%7B%22df106%22:%22include%25EE%2580%25800%25EE%2580%2580IN%25EE%2580%2580Foz%2520do%2520Igua%25C3%25A7u%22%7D>. Acesso em 01/06/2022.

No PPP muitos outros aspectos são registrados, entre eles os pressupostos político-pedagógicos, seus objetivos e finalidades. Por ser um *campus* de fronteira e a partir do estabelecimento de políticas oficiais<sup>61</sup> firmadas entre Brasil e Paraguai, tem a possibilidade ou a prerrogativa de receber alunos transfronteiriços. A presença de alunos brasileiros e de outras nacionalidades, especialmente a paraguaia, constituem o ambiente multilíngue próprio a contextos com essa especificidade, eles convivem em sala de aula desde a criação dessa instituição, em 2008. Historicamente, sempre foram ofertadas 10% das vagas para alunos paraguaios. Essa oferta de vagas foi baseada no Programa Executivo Educacional entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República do Paraguai, que buscava aprofundar a cooperação bilateral no campo da educação entre os dois países. O edital para seleção desses alunos foi fundamentado no Decreto nº 2.689, que promulga o Protocolo de Integração Educacional, Revalidação de Diplomas, Certificados, Títulos e de Reconhecimentos de Estudo de Nível Médio Técnico, assinado em Assunção, em 28 de julho de 1995.

Importante analisar a relevância de tais informações, tendo em vista que elas indicam que, através do estabelecimento das políticas oficiais mencionadas, o IFPR, em tese, assume sua condição multi/plurilíngue desde o início do seu funcionamento, pois ao abrir suas portas para receber alunos transfronteiriços, está subjacente a ideia de que a instituição está ciente da condição linguística e cultural que acompanha esses estudantes e as demandas pedagógica que se apresentam a partir desse posicionamento. Entretanto, algo que chama atenção e que requer problematização é lacuna no que se refere a uma orientação oficial em relação a como proceder diante da realidade encontrada em sala de aula quanto às diversidades que ali (con)vivem. Tal orientação, acredito, contribuiria para mediar o processo educativo que vise ser equânime, crítico e autônomo para todos, independentemente da sua origem e ainda auxiliaria a analisar se ou como, tais aspectos são abordados na formação docente ofertada – assunto que, particularmente, interessa nesse espaço de reflexão. Acredito que é preciso indagar se existe um olhar específico para as peculiaridades da fronteira, espaço no qual o *campus* Foz se instalou e quais as implicações daí decorrentes.

As fronteiras de Foz do Iguaçu são atravessadas todos os dias por muitos sujeitos transfronteiriços que buscam “do outro lado” uma oportunidade de estudo. A escola que constitui o espaço fronteiriço é, portanto, também constituída por essa multiplicidade. Cabe, portanto, às

---

<sup>61</sup> Como é o caso do programa Executivo Educacional entre o governo da República Federativa do Brasil e o governo da República do Paraguai, de 12 de abril de 2007 que amplia a cooperação bilateral no campo da educação entre os dois países. Através desse recurso foram estabelecidas 10% das vagas ofertadas nos cursos subsequentes para alunos paraguaios residentes nos municípios de fronteira com o Brasil. Atualmente, o total das vagas ofertadas para alunos estrangeiros é destinado a candidatos oriundos da República do Paraguai, da República Oriental do Uruguai e da República da Argentina, totalizando quatro vagas para cada curso, sendo disponibilizadas apenas para os cursos técnicos subsequentes (ZANATTA et al, 2019)

instituições formadoras de docentes que atuarão nesse cenário – como é o caso do IFPR – *campus* Foz do Iguaçu, assumir sua parcela de responsabilidade e contribuição.

Nesse cenário, a diversidade linguística e cultural resulta, muitas vezes, em conflitos de diferentes ordens, nas quais as relações de poder aí instituídas, estão perpassadas por questões que são merecedoras de reflexão. Ocorre que as angústias que outrora motivavam tais pesquisas continuam ressoando questionamentos ainda hoje muito similares, o que sugere que, para além de reforçar a pesquisa e divulgação de análises sobre o tema, é preciso contribuir de outras maneiras e nessa tese, buscarei argumentar (no capítulo 4) que a formação docente ofertada na fronteira e para a fronteira é uma das formas possíveis.

### **3.2.4 A formação de professores nos Institutos Federais e o curso de Licenciatura em Física ofertado no *campus* Foz do Iguaçu**

Ao contextualizar o estudo aqui apresentado é imprescindível abordar também o curso de Licenciatura em Física, ofertado no IFPR – *campus* Foz do Iguaçu, objeto mais específico de análise dessa tese. Antes, porém, é preciso falar, mesmo que brevemente, das licenciaturas ofertadas nos IFs de forma geral e, nesse sentido, OLIVEIRA e OLIVEIRA (2016) desenvolveram um estudo muito relevante e que é meritório de atenção.

Para o desenvolvimento da pesquisa, os autores mencionados apresentaram o panorama numérico dos cursos de licenciatura ofertados na RFEPCT, no ano de 2014, através do levantamento das licenciaturas oferecidas na Rede. Agregaram ao estudo vários outros documentos fundamentais como a LDB, no tocante à formação de professores (BRASIL, 1996) e à EP (BRASIL, 2008), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) e a própria Lei n. 11.892/2008 que cria os Institutos (BRASIL, 2008a). Além disso, analisaram os PPCs de licenciatura em ciências biológicas, oferecidos em Institutos Federais de Minas Gerais.

Ao discutirem os cursos de licenciatura nos IFs, buscaram investigar se as propostas de formação dos cursos de licenciatura oferecidos nos IFs contemplam as singularidades e demandas próprias da proposta do ensino médio integrado. Durante o estudo, entre outras coisas, concordam com Machado (2008, p.14) quando afirma que: “a carência de pessoal docente qualificado tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país”. Aliado a isso, defendem que a expansão quantitativa da oferta da EP, e ainda a nova perspectiva de integração no Ensino Médio, “faz ressurgir, de forma contundente, no cenário nacional, a discussão sobre a formação de professores para os cursos correspondentes, principalmente em relação à atuação no ensino integrado.” (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2016, p, 24).

Em relação a esse tema, especificamente, é importante ressaltar que, historicamente, o ensino integrado nasceu a partir de uma proposta de uma formação politécnica. Entretanto, ao contrário do que se esperava, o texto final da LDB (BRASIL, 1996), foi construído a partir de um olhar voltado a uma formação orientada pelas demandas do mercado de trabalho, como discutido por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), relegando assim a formação politécnica que se almejava.

A partir da criação dos IFs é retomada a proposta de um ensino integrado que, baseado na concepção de educação politécnica e no ideário da escola unitária (GRAMSCI, 1991) tem como princípio fundador a busca pela materialização de um currículo que integre trabalho, ciência e cultura nos planos da formação geral e profissional (RAMOS, 2012), superando assim, a fragmentação curricular, a qual, historicamente, constituiu a formação técnica brasileira. Nesse sentido, Oliveira & Oliveira (2016), nos lembram que, segundo Gramsci (1991), a concepção de escola unitária do trabalho está ligada ao ideal de uma escola única na qual a cultura geral, humanista e formativa, esteja equilibrada à formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2016, p, 25).

As autoras citam ainda Ciavatta (2014, p. 198) quando explica que a formação integrada plena deve “possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade do diverso” (CIAVATTA, 2014, p. 198). Convém, então, analisar que tal formação integrada exige do professor um preparo muito além daquele que se refere à sua formação acadêmica inicial, uma vez que, para desenvolver a formação integrada almejada, esse docente precisa também ter uma visão do todo, relacionando o mundo do trabalho e a estrutura educacional em vigor.

No que se refere à oferta de cursos de licenciatura nos IFs, é preciso considerar seu histórico, e o mesmo aponta para o fato de que, diante da obrigatoriedade de essas instituições ofertarem cursos de formação docente, por força de lei<sup>62</sup>, houve uma expansão desses cursos nas instituições da Rede Federal, o que pode indicar um “aligeiramento do processo de formação docente e de políticas públicas educacionais que visavam a minimização do problema da escassez de professores” (ALVES, et al. 2021, p, 1295).

Por outro lado, é importante ressaltar que a definição de, no mínimo 20% das vagas ofertadas serem destinadas a cursos de licenciaturas (BRASIL, 2008a) fez dos IFs, uma instituição na qual a formação docente tornou-se um ponto fundamental, já que desde seu decreto fundador - a Lei nº 11.892/2008 - preconizou-se essa, como uma das suas incumbências basilares. Isso distinguiu os IFs em relação a outras IES (Instituições de Educação Superior) pois, segundo Zaslavsky (et al., 2019, p. 39), passa a caracterizar os IFs enquanto uma “novidade sistêmica para a formação de professores”.

---

<sup>62</sup> Conforme Alvez et al. (2021) a oferta obrigatória de licenciatura foi incorporada ao texto da lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) — Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Para maiores detalhes sobre o texto mencionado, vide Revista Valore, Volta Redonda, 6 (Edição Especial): 1294-1307., 2021. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/881/656>. Acesso 06/01/2023.

Além disso, é preciso considerar um aspecto que revela a originalidade da formação docente ofertada nessa instituição: nos IFs o mesmo docente pode lecionar concomitantemente nos diferentes níveis de ensino – básico e superior – o que significa que o docente que leciona na educação básica, está paralelamente, formando professores para atuarem na mesma função, aspecto que contribui exponencialmente para a formação docente ofertada.

O curso de Licenciatura em Física, no campus Foz do Iguaçu teve início em 2014 e nasceu para cumprir uma missão dos IFs relacionada ao fomento de desenvolvimento regional, também, sob o aspecto da formação de professores, buscando atender uma demanda por docentes de Física na região. O primeiro Projeto Pedagógico do Curso (PPC) surgiu em 2013 e segundo esse documento, desde a origem do *campus*, tinha-se a intenção de abrir uma licenciatura em Física que, “de fato, primasse em sua filosofia e currículo pela excelência em formação de professores.” (PPC, 2013 p.12). A preocupação, desde sempre, foi ofertar uma formação avessa à tendência bacharelesca ou a modelos tradicionais. Assim, a busca, desde o início, foi por uma formação de qualidade e pautada na prerrogativa da não dicotomização dos saberes específicos e pedagógicos<sup>63</sup>.

O corpo docente que constitui o curso é formado por licenciados com experiência na Educação Básica, nível de ensino onde atuarão os egressos do curso em questão. Outro ponto a ser destacado é o fato de que tais docentes, em sua grande maioria, possuem pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de Ensino ou Educação. No ano 2017, em virtude da publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores (Resolução CNE nº 2/2015), surgiu a oportunidade de propor reencaminhamentos ao PPC vigente do curso - visando a adequação às novas normativas e à atualização que o curso já demandava. A partir do segundo semestre do ano de 2021, tem início um novo processo de ajuste curricular do curso de Licenciatura em Física. Depois de muita discussão em torno das alterações que o curso demandava, o processo foi oficialmente iniciado através do despacho<sup>64</sup> de autorização de instrução processual em 15/12/2022. No capítulo 4 dessa tese serão apresentadas algumas das alterações realizadas (aquelas que interessam diretamente à temática dessa tese), bem como o processo no qual se deram e ainda as implicações que foram resultantes da (des)formação docente, ampliada, transgressiva e indisciplinada – a qual foi preponderante para que muitas das alterações fossem possíveis.

---

<sup>63</sup> O registro histórico da criação e desenvolvimento do curso de Licenciatura no *Campus* estão registrados em um documento intitulado memorial descritivo, organizado pela Comissão de Ajuste Curricular do Curso de Licenciatura em Física para o processo de reformulação do PPC no ano de 2022 e encontra-se na página: [https://sei.ifpr.edu.br/sei/controlador.php?acao=procedimento\\_trabalhar&acao\\_origem=protocolo\\_pesquisar&id\\_procedimento=1592807&id\\_documento=2087343&infra\\_sistema=100000100&infra\\_unidade\\_atual=110000371&infra\\_hash=4352ca6c022720c914e3e44a9bbf379d9d965a31213af2fd2780ddad54888d7c](https://sei.ifpr.edu.br/sei/controlador.php?acao=procedimento_trabalhar&acao_origem=protocolo_pesquisar&id_procedimento=1592807&id_documento=2087343&infra_sistema=100000100&infra_unidade_atual=110000371&infra_hash=4352ca6c022720c914e3e44a9bbf379d9d965a31213af2fd2780ddad54888d7c)

<sup>64</sup> O despacho e todos os demais documentos relacionados ao mencionado processo encontram-se disponível em: [https://sei.ifpr.edu.br/sei/controlador.php?acao=procedimento\\_trabalhar&acao\\_origem=protocolo\\_pesquisar&id\\_procedimento=1592807&id\\_documento=2087343&infra\\_sistema=100000100&infra\\_unidade\\_atual=110000371&infra\\_hash=4352ca6c022720c914e3e44a9bbf379d9d965a31213af2fd2780ddad54888d7c](https://sei.ifpr.edu.br/sei/controlador.php?acao=procedimento_trabalhar&acao_origem=protocolo_pesquisar&id_procedimento=1592807&id_documento=2087343&infra_sistema=100000100&infra_unidade_atual=110000371&infra_hash=4352ca6c022720c914e3e44a9bbf379d9d965a31213af2fd2780ddad54888d7c)

Como análise final desse capítulo, gostaria de ressaltar que acredito que o âmbito escolar em contexto de fronteira exige encaminhamentos que contribuam para a construção de um olhar que possibilite a visibilidade e o respeito necessários a todos os grupos que constituem esse cenário. Além disso, acredito que levar tais discussões para o curso de formação docente ofertada no *campus*, é uma forma de trabalhar para a (re)significação de nossas “posturas e atitudes decolonizadoras” (Cadilhe & Leroy, 2020; Maldonado-Torres, 2019; LEROY, 2023, p.69), as quais, muito além de um objetivo pedagógico interno ao IFPR, primarão pela decolonização do ser (MIGNOLO 2005), do saber (MIGNOLO 2005) e do poder (QUIJANO, 2005), contribuindo assim para construção de uma sociedade pautada pelo respeito e a valorização do outro.

Uma formação docente com esses princípios busca algo muito maior: consiste em colaborar para a decolonização da educação brasileira, uma educação que busca resgatar conhecimentos omitidos e excluídos pela colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) e do saber (LANDER, 2005) e que ao valorizar as diferentes práticas discursivas nas salas de aula da fronteira, busca também o resgate do que foi oprimido pela colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007) e pela colonialidade da linguagem (MIGNOLO, 2013; VERONELLI, 2016). Acredito que os(a) professores em contexto de fronteira precisam considerar a complexidade linguística dos seus alunos - de todos eles - e para isso, os cursos de formação docente precisam prepará-los. Nesse sentido concordo com Cavalcanti e Maher quando afirmam que

(...)os educadores brasileiros precisam levar em conta os complexos repertórios multilíngues dos alunos brasileiros, e os cursos de formação de professores devem fornecer aos futuros professores orientações para as dimensões específicas da diversidade na fronteira brasileira com o Paraguai. (CAVALCANTI E MAHER 2018, p, 10)

Assim, sensibilizar para conhecer e respeitar o diferente em toda sua dimensão é o objetivo para o qual se pretende contribuir, pois conforme Walsh (2005) “Sem o enaltecimento e o reconhecimento das diferenças, não há uma possibilidade de alicerçar as pontes”. Portanto, desenvolver um trabalho pedagógico que vise garantir que cada grupo pertencente ao ambiente plural das salas de aula da fronteira tenha total condição de manter suas especificidades e ainda alcançar o equilíbrio com as demais, sem que haja instituída entre eles(as) uma relação de hegemonia, é o que acredito ser o objetivo maior de uma instituição educacional de fronteira, como é o caso do IFPR – *campus* Foz do Iguaçu. Para isso, é imprescindível compreender que, se a realidade na qual estamos inseridos é singular, em relação aos outros contextos nos quais o IFPR está instituído, singular também deve ser a forma de encaminhar a formação dos professores que atuarão em todo seu entorno.

Tais encaminhamentos, são tão relevantes que, defendendo, não podem ficar restritos ao campo da intenção individual, mas, precisam, para além disso, estar substanciados em uma política linguística específica para o *campus* de fronteira. Uma política que tenha como incumbência

evidenciar sua condição linguística e, a partir daí, orientar práticas pedagógicas que reconheçam e legitimem as práticas translíngues que constituem esse cenário, as quais são bem distintas daquelas esperadas por uma política linguística idealizada. Acredito que uma política linguística nesses termos, instruirá os demais documentos oficiais relativos ao *campus*, impactando em seus diferentes aspectos e setores, inclusive na formação docente ofertada.

Acredito ainda que, atrelado à postura pedagógica de (re)existir e de subverter padrões hegemônicos e moderno-coloniais, estejam subjacentes políticas linguísticas que orientam tais posicionamentos. É, nesse sentido, portanto, que debater sobre a construção de uma política linguística que oriente o trabalho docente, que legitime e valorize o repertório linguístico de todos os alunos e que seja a base da formação docente que está ofertando, faz-se necessária. Assim, compreendo que, para que o *Campus Foz do Iguaçu*, consolide uma formação docente culturalmente sensível, anti-hegemônica e decolonial, ele demanda de uma política linguística específica, que além de ser alinhada às suas peculiaridades, possa provocar ressignificações e posicionamentos outros, aqueles que promovam uma educação, de fato, significativa e relevante para um contexto com uma realidade tão ímpar.

Dado a relevância e o impacto de tais discussões e para contextualizar esse tema no estudo aqui apresentado, é que o texto do próximo capítulo está organizado. Nele buscarei argumentar que - somado a outros aspectos, também relevantes – a ausência de uma política linguística voltada para as peculiaridades da fronteira foram, de forma mais evidente, a causa da insurgência de práticas pedagógicas transgressivas e indisciplinadas desenvolvidas na (des)formação docente ofertada no curso de Licenciatura e Física no ano de 2021.

## 4 AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DO IFPR E AS IMPLICAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS NO CAMPUS DE FRONTEIRA – A CAUSA DA INSURGÊNCIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSGRESSIVAS E INDISCIPLINADAS

“[...] o pensamento profético não apenas fala do que pode vir, mas, falando de como está sendo a realidade, denunciando-a, anuncia um mundo melhor”  
(FREIRE, 2000, p. 119).

### PREÂMBULO

A partir da segunda pergunta de pesquisa - *Como o posicionamento político e pedagógico da formação docente ofertada no IFPR está inscrito nas políticas linguísticas oficiais e políticas linguísticas “de fato” vivenciadas no campus?* - buscarei, nesse capítulo, analisar quais são as políticas linguísticas instituídas (as oficiais) e as que permeiam “de fato” (SHOHAMY, 2006) o ambiente escolar. A partir disso, analisarei se ou como elas incidem e/ou direcionam as práticas e os discursos pedagógicos no processo de materialização do currículo no cotidiano escolar, contribuindo para uma prática pedagógica multi/transculturalmente orientada que o contexto de fronteira requer.

Para isso, apresentarei inicialmente argumentos que indicam o imprescindível papel da política linguística em uma instituição educacional de fronteira, abordando sua relação com a necessidade de “*corazonar*”<sup>65</sup> (ARIAS, 2010) a formação docente no IFPR. (3.1). Em seguida apresentarei a política linguística oficialmente instituída (3.2) e buscarei argumentar que ela, para além da Resolução que a define, está revelada no seu discurso pedagógico (3.3), seja através documentos oficiais da instituição (3.3.1) ou nas práticas discursivas da comunidade acadêmica (seção 3.3.2.).

Por acreditar que as práticas pedagógicas na fronteira (para que sejam culturalmente sensíveis) requerem encaminhamentos condizentes com a sua realidade linguística e cultural, e para que sejam *sentipensadas* (FALS BORDA, 2009) a partir de paradigmas epistemológicos outros, buscarei discutir que é preciso, coletivamente, pensar em uma política linguística para o *campus* Foz do Iguaçu (3.4). Para isso, a partir da apresentação da análise dos registros gerados na pesquisa, finalizarei o capítulo, apresentando reflexões sobre pressupostos e prerrogativas em torno de uma política linguística para essa realidade, local e situada, as quais estarão, decolonialmente orientadas (3.4.1).

### 4.1 O imprescindível papel da política linguística em uma instituição educacional de fronteira – pelo “*corazonar*” da formação docente no IFPR

---

<sup>65</sup> O *corazonar* aqui mencionado refere-se à perspectiva de Patricio Guerrero Arias, quando propõe uma postura decolonial de luta a partir do *corazonamiento* do saber, do poder e do ser. Uma postura intelectual, acadêmica e política ligada à dimensão do *corazón* e que fala de uma lógica outra de (re)interpretação e (res)significação da realidade. Segundo o antropólogo, é a partir do saber que vem do coração que será possível descolonizar nossa existência, restituindo a compreensão da condição humana. Arias (2010) nomeia essa atitude de “*corazonar*”), e explica que esse termo é proveniente de tradições de povos indígenas ameríndios, mais especificamente os equatorianos.

Ao partir do princípio de que as políticas linguísticas são “escolhas conscientes” (CALVET 2002: 145) e também de que “as verdades são produzidas por agentes sociais e seus posicionamentos no mundo, sempre moventes” (MOITA LOPES, 2006), considero necessário explicitar as escolhas feitas no que se refere a política linguística do IFPR a fim de problematizar se a mesma atende, também, a comunidade fronteiriça, ou seja, se as particularidades que a constitui foram consideradas na conformação de uma política linguística adequada a essa realidade e se tal política linguística, orienta a formação docente aqui ofertada.

Ao pensar a respeito de políticas linguísticas a serem discutidas em um contexto educacional é preciso, inicialmente, considerar que Calvet (2002) afirma que o mundo se caracteriza pelo plurilinguismo. Desde que os homens começaram a se organizar em sociedades, as relações sociais com grupos falantes de outras línguas e pertencentes a outras práticas culturais sempre os acompanharam. A partir daí, temos visto também, a preocupação com o tema das políticas linguísticas. Para Hamel (1993) a língua(gem) possui um papel fundamental em tais relações, seja no que se refere ao domínio e organização hegemônica de um povo sobre o outro, ou como recurso de resistência à dominação.

Importante ressaltar que os estudos relacionados à diversidade que constitui os contextos multilíngues e multiculturais têm feito parte do escopo da política linguística desde o seu surgimento, na segunda metade do século XX, e, nos últimos anos, temos presenciado um crescimento significativo do interesse por essa área de estudos, fenômeno que se observa também no Brasil. No que se refere especificamente aos contextos de fronteira, a complexidade linguística e cultural tem sido estudada há algum tempo. A região da tríplice fronteira, de forma particular, enquanto um espaço caracterizado pelo multi/plurilinguismo faz parte dos estudos científicos de especialistas como Pires-Santos (2004) Pires-Santos e Cavalcanti (2008) entre outros.

*Sentipensar* (FALS BORDA, 2009) uma política linguística para a fronteira demanda que ela seja baseada no anseio em *corazonar* (ARIAS, 2010) a educação aqui proposta e que baseie os demais encaminhamentos do *campus* na mesma direção. Formar docentes para a fronteira pautada nessa perspectiva significa sensibilizar a escola em relação a todas as línguas e culturas que a constitui, *corazonando* o processo educativo que nesse cenário se dá, buscando unir a racionalidade intelectual, à afetividade demandada nesse processo. No que se refere, especificamente, à formação docente ofertada no *Campus* Foz do Iguaçu, *corazonar* tal processo, representa um movimento contra hegemônico de superação da orientação moderno-colonial que a embasa e de aproximação a uma perspectiva que busca, em última instância, a humanização do homem, proposta por Paulo Freire, mesmo que para isso seja preciso “uma subversão da ordem” (FREIRE, 1982, p. 71).

Decolonizar tal formação docente, assim, constitui o projeto de uma ressignificação que subverte a ordem porque abre a possibilidade de legitimação de um fazer pedagógico sensível e amoroso, que tem na afetividade, o mesmo grau de importância daquele dado à razão ou a ciência.

Para isso, é importante (embora não definitivo) que tal perspectiva esteja assegurada nas diretrizes curriculares do *campus*, as quais demandam de um posicionamento oficial no que se refere à orientação em relação ao fazer pedagógico diante da diversidade linguística e cultural vivida. Tal orientação demanda, acredito, ser pautada por uma política linguística que seja voltada à realidade fronteiriça, que seja pensada nas margens e a partir delas, ou seja, uma política que evidencie aqueles que não se veem contemplados pelas políticas hoje implementadas. Ressalto que precisa ser construída, coletiva e colaborativamente, a partir de uma concepção multi/pluri/translúgüe, anti-hegemônica e decolonial.

Uma política linguística nesses parâmetros dará a viabilidade necessária para se promover uma educação crítica e decolonial que corrobore a busca por epistemologias outras, aquelas que deem as condições para o devido enfrentamento das práticas monolíngües homogeneizantes e ainda viabilizem novas formas de produção e disseminação de conhecimentos, decolonizando a própria instituição formadora e sua forma racional e universalizante de produzir ciência.

Importante esclarecer, de antemão, que a política linguística oficial do IFPR (PLI) foi instituída em 2019 a partir da Resolução 11/2019<sup>66</sup>. O documento foi construído a muitas mãos: um grupo de professores(as) de línguas de muitos dos *campi* do IFPR, sob a coordenação de uma equipe de servidores com conhecimentos e competências devidas a essa função, que, juntos, propuseram-se a serem os pioneiros desse trabalho na instituição e aos quais todo o crédito e reconhecimento pelo trabalho desenvolvido deve ser feito, uma vez que há muito esperava-se a produção de tal documento a nível institucional.

A partir desse passo fundamental – a construção do documento – acredito que é preciso contribuir no que tange as especificidades do *campus* de fronteira. Para isso pretendo fomentar a discussão da PLI, para que se pense, coletivamente e a partir dela, a importância de uma proposta própria para esse contexto, na qual as suas especificidades sejam vistas como um recurso para potencializar o processo educativo. Acredito que tal discussão desencadeie novos encaminhamentos, inclusive na licenciatura ofertada no *campus*, o que impactaria, conseqüentemente, todo o seu entorno.

Para isso, a análise da Resolução 11/2019 que institui a PLI será apresentada abaixo, antes, entretanto, considero importante ressaltar as bases teóricas nas quais me apoiarei para tal discussão.

---

<sup>66</sup> A Resolução 11/2019 é a que institui a Política Linguística do IFPR e pode ser acessada na página [https://umarama.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_11\\_2019\\_Politic%C3%A1s\\_linguisticas.pdf](https://umarama.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o_11_2019_Politic%C3%A1s_linguisticas.pdf). Acesso em 19/01/2023.

Se, conforme Calvet (2007), sempre houve a intervenção humana sobre as questões linguísticas como forma de legislar o uso de determinadas línguas, é preciso ter claro, qual intervenção tem sido praticada no *Campus* Foz do Iguaçu, especialmente no que se refere à formação docente ofertada (tendo em vista os objetivos dessa tese) e quais as ideologias que subjazem tal prática. Nesse sentido, é preciso analisar, se a formação ofertada pelo *campus*, está preparando os futuros docentes, para as intervenções sobre as questões linguísticas que, certamente, permearão seu fazer pedagógico na fronteira.

Ao *sentipensar* (FALS BORDA, 2009) o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na tríplice fronteira é preciso, antes de qualquer coisa, lembrar que, nesse cenário a pluralidade é real e constante. Por outro lado, posicionamentos políticos e ideológicos que revelam uma concepção contrária a essa realidade múltipla ainda são comuns dentro e fora da escola. Parte disso se explica segundo Cavalcanti e César (2007) em razão do “mito do monolinguismo<sup>67</sup>” que foi construído historicamente e permeia, ainda, o imaginário de grande parte da população brasileira.

Assim, os posicionamentos políticos e ideológicos mencionados, precisam ser problematizados, especialmente no que diz respeito aos aspectos educacionais e assim cumpre revisitar a postura assumida pela instituição e pela prática docente diante da sua contribuição na (des)construção do projeto de um país monolíngue. A questão sobre a qual se problematiza refere-se ao fato de que o mito do monolinguismo acaba por apagar todas as outras línguas faladas em um determinado contexto. Para uma realidade oposta a essa é que precisamos dedicar nossos esforços. Nesse sentido concordo com Pires-Santos quando diz que “O que me parece mais preocupante é que o uso de mais de uma língua deveria ser visto como enriquecedor, principalmente para a região de fronteira” (PIRES-SANTOS, 2004, p. 19)

Para que no IFPR as práticas pedagógicas desenvolvidas tenham essa perspectiva, é que acredito na relevância de uma política linguística que revele a identificação dessa instituição com a fronteira que a acolheu. É preciso evidenciar que a pluralidade seja a base também dos aspectos políticos, institucionais, epistemológicos e pedagógicos dessa instituição. Contribuir para uma educação amorosa, nos moldes de Paulo Freire - especialmente em tempos em que a barbárie quer se fazer natural, buscando, inclusive, travestir-se de “movimentos populares<sup>68</sup> é algo que eleva o papel do educador a outro patamar – aquele no qual, “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. (FREIRE, 2019, p. 127).

---

<sup>67</sup> Tal mito, segundo as autoras, enaltece uma única língua como sendo a nacional, em detrimento de todas as demais, apagando ou ignorando todas as línguas minoritizadas faladas nacionalmente, reforçando a ideia de que todos os habitantes da nação falassem uma única língua, a reconhecida como a oficial. Pires-Santos (2004, p. 16) também fala a respeito desse mito e explica que ele está profundamente difundido e naturalizado em nossa cultura.

<sup>68</sup> Gostaria de deixar registrado nessa tese, que me é tão cara, a minha indignação em relação ao ataque à democracia e às instituições nacionais ocorridas no fatídico 8 de janeiro de 2023 (momento da escrita de parte desse texto). Esclareço que chamar aquela selvageria de “movimentos populares” foi mais um ato irresponsável do ex-presidente. (A quem, me recuso aqui, a registrar o nome).

Diante disso, é possível vislumbrar a necessidade de um redimensionamento pedagógico-curricular que evidencie as peculiaridades da fronteira, cenário no qual o *campus* Foz do Iguaçu tem morada. Acredito que tal redimensionamento seja necessário em todo o *campus* e daí a necessidade de uma política linguística que o fundamente<sup>69</sup>. É preciso dar visibilidade aos predicados das escolas inseridas em um espaço com tais prerrogativas. Para isso os cursos de formação docente, ofertados nesse cenário, devem assegurar que seus egressos estejam preparados para tal realidade. No IFPR - *campus* Foz do Iguaçu, onde se oferta formação docente há mais de 10 anos, tal tema não figura nas suas diretrizes curriculares. Essa é, portanto, uma questão que demanda de problematização e, por isso, se tornou, especificamente, o contexto de pesquisa no qual essa tese se debruça.

Como forma de contribuir para uma reflexão desde a fronteira, problematizando como o *campus* tem se colocado diante da sua realidade e como tal posicionamento têm se refletido no discurso oficial (no documentos institucionais) e/ou nos discursos que permeiam as práticas sociais que constituem esse cenário, apresentarei a seguir a análise do documento que instituiu a PLI no ano de 2019, também de outros documentos oficiais do *campus* e ainda registros relacionados às práticas sociais desse contexto, os quais são, também, reveladores de tais questões.

#### **4.2 A Política Linguística Oficialmente Instituída no IFPR**

Instituído há mais de 10 anos depois do início do funcionamento do IFPR, o documento que define e orienta a política linguística dessa instituição é a promessa maior de que uma educação linguística baseada em uma perspectiva crítica e “visando a diminuição das desigualdades e dos preconceitos concernentes às práticas discursivas e languageiras no âmbito do IFPR” (PLI/IFPR, 2019, p 3) será desenvolvida, já que é essa a concepção a partir da qual o documento foi produzido. Dessa forma, a PLI é o passo que necessitávamos para, de fato, avançarmos em direção ao desenvolvimento de um processo educacional plural e democrático, no que se refere aos diferentes usos linguísticos.

A análise aqui apresentada refere-se à PLI que foi instituída pela Resolução nº 11, de 11 de junho de 2019. Esse documento tem a incumbência de estabelecer quais são as diretrizes, normas e concepções de língua, ensino-aprendizagem de línguas e apoio à internacionalização da instituição. O texto da resolução inicia apresentando as considerações a partir das quais foi definida e indica que a primeira delas refere-se às “características linguísticas e culturais das regiões de abrangência e os princípios do IFPR que defendem o respeito à pluralidade e à diversidade cultural” (PLI/IFPR, 2019, p, 1). Trazer esse, como o princípio a partir do qual se pensou a PLI, revela o compromisso ético e

---

<sup>69</sup> Ressalto, entretanto, que a discussão desse redimensionamento, nessa tese, será restrita ao que se refere ao curso de Licenciatura em Física do *Campus* Foz do Iguaçu. Pretendo, todavia, dar continuidade ao tema em trabalhos futuros.

social dessa instituição ao defender a pluralidade como um imperativo que não se separa do respeito pela dignidade humana, pelos direitos humanos e as liberdades fundamentais.

Por outro lado, ao analisar o cotidiano real vivenciado em contexto de fronteira esse “respeito à pluralidade e à diversidade cultural” parece algo distante, algo que, na prática observada, não tem sido, suficientemente, realizado. Não quero aqui, dizer que a afirmação do documento esteja equivocada, pelo contrário, defendo que o registro formal dos princípios e concepções de uma instituição são fundamentais para a orientação do trabalho a ser desenvolvido nos *campi*, de forma geral e para a orientação do fazer docente em última instância. O que pretendo aqui, problematizar, é que o princípio do respeito ao outro, não pode ficar restrito aos discursos, sejam eles escritos ou orais, ou seja, é preciso que eles se efetivem na prática.

Importante ressaltar que o documento que instituiu a PLI foi construído sob teorias e perspectivas linguísticas que de fato representam as questões linguísticas que estão a serviço da construção de uma sociedade mais justa e equitativa e com as quais concordo plenamente, uma vez que estão pautadas em uma “perspectiva crítica de análise e de educação linguística” (PLI/IFPR, 2019, p. 3). Assim, um ponto positivo do documento está relacionado à concepção de linguagem adotado que - conforme é possível observar no artigo 4 - compreende esse fenômeno considerando de forma flexível, as noções de contexto, bem como as relações sociais e de poder que envolvem essa prática social.

(...) a concepção de língua(gem) como prática social, ou seja, fenômeno sócio historicamente situado, o que demanda compreender o fenômeno da linguagem a partir de noções não rígidas de contexto, práticas e eventos de letramento(s), relações de poder e ideologias linguísticas, além de relações sociais que ocorrem quando as pessoas usam as línguas; (PLI/IFPR, 2019, p. 4)

Outro princípio norteador da PLI que merece destaque é o fato de reconhecer o plurilinguismo do contexto brasileiro e ainda afirmar que “diversas formas de expressão linguística, em particular, as línguas de minorias e as línguas tradicionais, carecem de maior inserção nas discussões institucionais no âmbito do IFPR” (PLI/IFPR, 2019, p. 3). Esses e outros aspectos que constituem o documento são muito relevantes e necessários diante da realidade multilíngue e multicultural vivida no mundo todo. Gostaria de ressaltar que concordo com tais aspectos de forma incisiva e sou uma defensora do documento de forma geral, por enxergar nele os passos decisivos para a ampliação do atendimento que essa instituição demanda e requer.

Por outro lado, acredito na necessidade de registrar, oficialmente, as orientações pedagógicas que auxiliarão os docentes dos *campi* a encaminharem suas práticas pedagógicas dentro das perspectivas e princípios aí indicados, já que, em alguns momentos, o documento não os deixa claros, como é o caso do *campus* de fronteira e suas particularidades.

Entendo que, ao afirmar que estão entre os objetivos da PLI - “nortear o planejamento, as ações e as práticas no que se refere aos processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e língua materna/adicional, ministrados para a comunidade interna e externa” (PLI/IFPR, 2019, p. 3) - o documento deveria, de fato, “nortear”, ou para fins da perspectiva que embasa essa tese, “sulear” o processo de ensino como um todo. Entretanto, o documento não traz nada além do indicado, ou seja, o professor, enquanto elo entre o documento “orientador” e a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, continua no mesmo ponto: definindo sua prática a partir do que considera adequado, o que, por vezes, pode estar pautado em um trabalho sem uma reflexão coletiva, contextualizada, local e situada.

Sendo assim, compreendo que, para além da indiscutível relevância desse documento, é importante problematizá-lo a partir da realidade multi/plurilíngue da fronteira. E, sob esse aspecto, é preciso dizer que o *campus* de fronteira não encontra nele as orientações que demanda, por isso a defesa nessa tese de que, a partir dele, busquemos, coletivamente, construir um documento local e situado no qual se encontre, oficialmente registrado, os princípios e as orientações para um trabalho com a língua(gem) que permeia a fronteira e que possa dar subsídios para o trabalho docente contextualizado, crítico e decolonial que esse contexto requer.

Como vimos, o documento, apesar de afirmar no Art. 1º que através da instituição da PLI busca “fixar diretrizes, normas e concepções de língua, ensino-aprendizagem de línguas e apoio à internacionalização” (PLI/IFPR, 2019), não define qual(is) os encaminhamentos “inerentes às questões linguísticas” que constituirão as diretrizes curriculares da instituição ou mesmo dos *campi*, de forma particular. É preciso compreender que isso não é um ponto negativo, pelo contrário, isso denota que ele foi construído de forma a dar autonomia aos *campi* para as definições que uma demanda. É possível fazer tal leitura a partir da análise do artigo 2º da Resolução que afirma que preservar a liberdade de professores e pesquisadores “no que se refere às orientações teóricas e metodológicas adotadas no ensino, na pesquisa, na extensão e na inovação inerentes às questões linguísticas”. (PLI/IFPR, 2019, p. 1)

Diante disso, convém indagar que, se o documento da PLI dá essa autonomia para se definir quais os encaminhamentos relativos às questões linguísticas, porque as práticas pedagógicas, de forma geral, no *campus* de fronteira não refletem o multi/plurilinguismo que caracteriza esse contexto? Não seria apropriado pensar coletivamente, de forma colaborativa, a abordagem em relação às mesmas?

As expectativas em torno desse documento eram no sentido de que ele desse o apoio necessário para um proceder pedagógico coerente com a fronteira, algo que pudesse fundamentar epistêmica e metodologicamente o trabalho linguístico a ser feito, evitando ou minimizando qualquer tipo de preconceito ou discriminação. Importante ressaltar que o documento menciona essa questão,

entretanto, ao buscar dar autonomia ao trabalho docente talvez tenha se eximido daquilo que se esperava dele. No artigo 3º, ao falar sobre a contextualização do IFPR e da atuação docente, o documento afirma:

II – (...) da atuação docente: Toma-se como responsabilidade docente a elaboração de políticas e a implementação de práticas que envolvam o trabalho com a linguagem em suas mais variadas possibilidades. Assim, o trabalho com línguas deve atravessar o ensino, a pesquisa, a extensão e a inovação e, não menos importante, a abertura e manutenção de espaços de debate democrático sobre as direções que o IFPR possa tomar em relação à temática da linguagem e de como ela será tratada em relação a questões de ensino-aprendizagem no âmbito da instituição. (PLI/IFPR, 2019, p. 2)

Outro ponto a ser analisado, é a parte que nos cabe, enquanto *campus*. Levanto esse questionamento diante da autonomia informada pela PLI também ao tratar da contextualização do IFPR, reafirmando sua disposição em trabalhar para o fortalecimento plural da instituição e “em consonância com os desafios que se apresentam na relação com o mundo do trabalho e as cadeias produtivas locais e regionais”. (PLI/IFPR, 2019, p. 2)

Acredito que a partir dos princípios indicados na PLI, é na materialidade dos documentos internos ao *campus* de fronteira que deve estar assegurado aquilo que é do seu interesse direto, que está de acordo com o público com o qual trabalha, ou seja, o sujeito transfronteiriço que {com(sobre)vive aos desafios que esse contexto nos coloca.

Outro aspecto muito importante registrado, mas que não figura na realidade da instituição é o que se refere a sua internacionalização interna. Um aspecto fundamental e que trará de fato o reconhecimento e valorização da condição multilíngue que constitui muitos *Campi*, entre eles os de fronteira. No referido documento, entre os objetivos declarados da PLI consta: “VII - auxiliar na promoção de eventos institucionais que permitam a apresentação de trabalhos científicos na instituição utilizando-se de línguas diferentes do português (internacionalização interna)” (PLI/IFPR, 2019, p.4)

Convém observar que o documento diz que tem como objetivo “auxiliar” na promoção de eventos institucionais que permitam o uso de outras línguas, o que denota que a promoção e organização de tais eventos demandam de um esforço ou de uma intenção por parte de cada *campi*, ou seja, ao promover um evento científico institucional, cabe ao *campus* ter a iniciativa de “permitir” (como registrado na Resolução) ou de incentivar seus estudantes a utilizarem não somente a língua portuguesa, mas também as suas línguas maternas.

Esse indicativo reforça a compreensão de que a partir da política linguística instituída a nível institucional, cabe a cada *Campi* do IFPR, “no escopo de discussões locais” (...) dar “foco às especificidades e demandas do IFPR em seus diferentes campi”, ou seja, a PLI dá o aval necessário para que cada *campi* possa desenvolver uma política linguística de valorização das línguas que o constitui, cabe, portanto, a ele planejar e executar as atividades nas quais isso seja possível.

No que se refere ao *Campus* Foz do Iguaçu, essa disposição ou iniciativa ainda não é uma realidade. Tal situação pode estar relacionada à invisibilização da sua condição linguística e cultural e a não identificação com o contexto de fronteira, aspecto que tenho observado desde minha chegada no *campus*.

Acredito que a sensibilização para tal pertencimento é um ponto fundamental para que se encaminhe a construção coletiva e colaborativa de uma política linguística própria para o *campus* de fronteira, a qual, aqui tenho defendido, como um aspecto fundamental para ressignificações e redimensionamentos pedagógicos *sentipensados*, decoloniais e culturalmente sensíveis.

Cumprir dizer que as instituições, por si só, não têm condições suficientes para encaminhar toda a reformulação necessária ao sistema de ensino com tal finalidade. É preciso, portanto, lutar pelo desenvolvimento de políticas linguísticas que sejam opostas as que foram praticadas ao longo da história brasileira<sup>70</sup> e que possam dar as diretrizes e as condições de ordem legal e prática que subsidiem e possibilitem as mudanças precisas. É necessário delinear um horizonte distinto, escrevermos hoje, uma história diferente daquela da qual somos fruto. Não podemos, de forma nenhuma, nos omitir diante da ameaça da negação da pluralidade que permeia nossos espaços, nossos ambientes, especialmente os que constituem o ambiente escolar.

Nesse sentido é que reitero a necessidade de refletir sobre o impacto de uma visão monolíngue, pautada por um currículo moderno-colonial, no que se refere ao ensino nas instituições escolares, em especial em instituições situadas em contexto fronteiriço, constituído e permeado pelo multi/plurilinguismo. Para tanto, a formação docente ofertada precisa responder ao que se espera dela, pois conforme assevera Pires-Santos (2018)

Uma estrita ordem monolíngue na educação, com foco exclusivo em uma língua nacional, imaginada como uma entidade fixa e homogênea, torna invisível a criatividade e as práticas translinguais dos alunos que se valem dos diversos recursos linguísticos disponíveis para eles à medida que entram e saem das identidades diferentes. (PIRES-SANTOS, 2018, p. 155, tradução livre).

Assim, a partir de uma orientação pedagógica pautada por uma política linguística de base decolonial e translíngue, será viável promover a criatividade e as práticas linguísticas próprias da realidade dos alunos fronteiriços, os quais serão encorajados(as) a fazerem uso dos diversos recursos linguísticos de que dispõem, sem nenhum tipo de prejuízo ou mesmo de discriminação. Dessa forma, será possível alinhar o IFPR a uma concepção que considera central ampliar a perspectiva e assim deixar de focalizar recortes pertencentes a uma pretensa homogeneidade, para “focalizar a complexidade dos processos sociais, culturais, políticos e históricos, buscando entender as diferenças

---

<sup>70</sup> Importante dizer que as políticas linguísticas desenvolvidas pelo Estado, historicamente, no Brasil, sempre trabalharam em prol da homogenização linguística, da construção de uma língua única. Segundo Oliveira (2008, p.4) “A política linguística do estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de deslocamento linguístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa”.

não como ameaça, mas como uma riqueza translinguística e transcultural. (PIRES SANTOS, 2017, p. 534). Reitero, portanto, que, buscar uma educação nessa perspectiva está atrelado a uma visão de mundo, a um ideal, que tem por base o *corazonar*.

### **4.3 O discurso pedagógico do IFPR – uma política linguística revelada? As práticas discursivas da comunidade acadêmica e a construção de uma política linguística de fato**

Uma outra questão a que esse capítulo se destina é a análise do que compõem as políticas linguísticas, de fato, praticadas no *campus* de fronteira e das suas implicações pedagógicas para esse contexto de ensino. Acredito que a partir da análise do discurso pedagógico da instituição, será possível analisar as concepções e perspectivas que permeiam tais práticas discursivas e consequentemente orienta as práticas pedagógicas desse contexto.

Ao construir uma reflexão em torno do que tem sido praticado enquanto políticas linguísticas na realidade do *campus* de fronteira do IFPR, busco respaldo no que diz Maher (2013) que, quando ao falar sobre políticas linguísticas, afirma que há um mito sobre a crença de que tais políticas seriam sempre explícitas e que sempre partiriam do Estado. Ao contrário disso, segundo a autora, é preciso ter claro que tais políticas “podem também ser arquitetadas e colocadas em ação localmente: uma escola ou uma família, por exemplo, podem estabelecer - e colocar em prática - planos para alterar uma certa situação (socio) linguística [...]” (MAHER, 2013, p. 120). Quando se parte dessa compreensão - de que as políticas linguísticas não se restringem às decisões do Estado, mas, podem ser desenvolvidas/praticadas por diferentes instituições, como igreja, família e outros – segundo Altenhofen (2013), multiplicamos em muito as ações a serem consideradas nessa questão. E é a partir dessa perspectiva que acredito que as políticas linguísticas que permeiam o ambiente educacional do IFPR de fronteira devam ser discutidas/analizadas.

A realidade escolar do IFPR apresenta uma pluralidade linguística e cultural próprias ao contexto de fronteira no qual está situado. Ao analisar o contexto educacional é preciso considerar que Moita Lopes (2002) chama atenção para o fato de que, é preciso ter em conta, que a escola é a instituição “consagrada” como o espaço de construção do conhecimento e que, portanto, os significados aí construídos sejam mais válidos ou legitimados do que comparado a quaisquer outros, e isso se deve também, segundo ele, à autoridade inscrita na figura do professor. Diante do fato de que “as identidades sociais são construídas no discurso” (MOITA-LOPES, 2002, p. 37) e que tais discursos se dão, segundo o autor, na maior parte do tempo, nas interações sociais na sala de aula – já que esse é o local onde a convivência se dá por mais tempo em um mesmo ambiente - promover reflexões e dar visibilidade em torno do que está sendo dito e como está sendo dito nesse espaço, é de fundamental importância.

Como mencionado no capítulo 1, ao vivenciar no *Campus Foz* a falta de um respaldo oficial, no que se refere ao desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a realidade plural da fronteira, e ao constatar que, estávamos formando professores na mesma condição, compreendi que era preciso subverter tal realidade e para isso organizei o que chamei de (Des)Formação Docente Ampliada, Transgressiva e Indisciplinada, a qual será devidamente analisada no capítulo 4. Antes disso, é importante dizer que a ousadia em fazer tal proposta foi resultado de uma caminhada pessoal e institucional que permitiu e encorajou tal tarefa.

Na minha trajetória no IFPR de fronteira, há muito tenho participado ativamente em todos os colegiados dos cursos do *campus Foz do Iguaçu*<sup>71</sup>, momentos nos quais tenho constantemente proposto análises e discussões em torno da realidade plural, em termos linguísticos-culturais, desse cenário e de pontos relativos à relevância de uma política linguística de valorização e incentivo do multi/plurilinguismo. Durante esses diálogos, através das falas dos docentes e do discurso pedagógico aí inscrito, era possível se identificar muitos aspectos interessantes para os objetivos da presente tese. No calor das discussões - feitas em reuniões de colegiado, de conselhos ou mesmo de grupos de trabalho - era onde se afloravam concepções, crenças e valores que eram reveladores dos posicionamentos políticos e ideológicos premente nesse contexto.

Evidentemente não estou falando de forma generalizada, o *campus Foz* é um dos três maiores do IFPR e conta com 80 professores, o que já indica que diferentes e mesmo opostas formas de pensar se encontram, o que enriquece ainda mais esse cenário. Mas, o foco da discussão aqui é em torno de como os diferentes posicionamentos são inscritos, o que revelam, o que significam e o que geram no processo educativo de forma geral e conseqüentemente no que se propõem enquanto formação docente no *campus*.

Por concordar com o que assevera Moita Lopes (2002) quando explica que o discurso é uma construção social e, portanto, uma forma de agir no mundo, apresento a seguir trechos de falas feitos por parte da comunidade acadêmica e que são reveladores das concepções que tem embasado suas práticas pedagógicas. Acredito que através dos discursos desses docentes é possível se identificar a performatização<sup>72</sup> do discurso pedagógico do *campus*.

Enquanto docente pertencente a esse contexto, presenciei em diferentes momentos e de distintas formas posicionamentos avessos ao acolhimento da pluralidade. Durante reuniões pedagógicas, especialmente as ocorridas em grupos menores – reuniões de colegiado de cursos –

---

<sup>71</sup> Isso é possível porque sou docente em todos os colegiados do *campus*, com única exceção do curso de gastronomia.

<sup>72</sup> O conceito de performatização aqui está pautado na compreensão indicada por Pinto (2007) quando assevera que “nós fazemos coisas com a linguagem [...], produzimos efeitos com linguagem e também fazemos coisas para a linguagem” (p. 9). Tal explicação respalda-se na teoria que aborda a performatização de identidades, e considera que ela integra a complexidade das condições do sujeito que fala e que dizer e fazer estão relacionados a um mesmo ato, um “ato que transforma – opera” (PINTO, 2007, p. 7). Tal perspectiva respalda-se ainda em Judith Butler (2003) quando discute o conceito de performatividade no sentido de explicitar que a linguagem que se refere aos corpos não apenas os descreve, mas a partir da nomeação, constrói aquilo que nomeia, produzindo assim, os corpos e os sujeitos.

muitas vezes presenciei professores afirmando a necessidade do uso da “nossa língua” em sala de aula. Tais professores empunham a bandeira do “nacionalismo”<sup>73</sup> e acreditavam estar defendendo os interesses da instituição da qual fazem parte. Afirmavam que os alunos(as) paraguaios (ou de outras nacionalidades) deveriam falar português, uma vez que estavam em solo brasileiro. Apresentavam como argumento comum e que em diferentes contextos é repetido - um comparativo com a realidade norte-americana ao receberem estrangeiros. Para justificar sua postura, com convicção diziam:

“Prof. Arlindo: Se formos ao EUA não temos que falar a língua dos americanos, então...eu acho que é a mesma coisa, os paraguaios também têm que falar português quando estiverem aqui”  
(Diário de campo, 20/08/2019)

No posicionamento de tais professores é possível vislumbrar uma visão de língua pautado por um paradigma monolíngue, o qual em outros momentos foi justificativa para fundar e/ou manter uma concepção de um estado-nação forte e que atualmente tem servido a outros interesses, tais como iniciativas homogeneizantes de base nacionalista que acreditam que deve haver um estabelecimento de hora e lugar para cada língua, tanto nos seus usos como nas práticas de ensino-aprendizagem (CANAGARAJAH, 2013).

Para refletir sobre as escolhas discursivas no contexto do *campus*, o que elas significam e quais as suas consequências, apresento um exemplo, um registro feito durante uma reunião de colegiado em um dos cursos técnicos, na qual se discutia (a partir das minhas provocações) a possibilidade de se oportunizar que os estudantes paraguaios do curso em questão, pudessem fazer uso da sua língua materna durante as aulas, nos momentos de apresentação oral de trabalho, por exemplo.

Os professores em questão, os mesmos que sempre reconheceram a qualidade dos estudantes de outras nacionalidades que passaram pelo *campus*, nesse momento, em resposta a essa minha proposição, tiveram uma posição de resistência e oposição. As declarações eram no sentido de que expressar que a dificuldade, nesse caso, seria transferida para os próprios professores como revela um dos docentes presentes:

Prof. Alisson: eu até poderia deixar eles falarem em espanhol na sala, mas daí eu não entendo nada, e daí o que adianta?” (Diário de campo, 20/08/2019)

Esse professor, nesse momento, tinha a intenção de deixar claro seu posicionamento contrário à minha proposição, pois, segundo ele, tal estratégia não teria uma finalidade positiva, tendo em vista

---

<sup>73</sup> O que lembra a política de nacionalização da educação imposta por Getúlio Vargas, uma política linguística que indicava o autoritarismo e nacionalismo desta fase da história brasileira. Para maiores informações sobre o tema sugiro a obra: QUADROS, Claudemir (org.). Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil. Santa Maria: UFSM, 2014.

que a compreensão não seria estabelecida, já que para ele, o uso da língua espanhola era a “fronteira” que separava o que era ou não passível de construir significado.

Algo interessante a se refletir aqui talvez seja a identificação de parte do corpo docente com as línguas da fronteira. É curioso, para dizer o mínimo, que um professor que compõe o quadro docente de uma instituição de fronteira desde sua constituição – como é o caso de muitos, inclusive do acima mencionado – ou seja, que conviva com essa língua há mais de 10 anos, não entenda “nada” quando alguém fale o espanhol ou castelhano<sup>74</sup>. Alguns professores afirmam, com uma convicção que chega a beirar a agressividade verbal, que não “entendem nada dos que eles dizem” (Diário de campo, 20/08/2019). Esse é um ponto que em especial, me causa grande estranheza, tendo em vista que concordo com Berger (2015, p. 85) quando explica que no contexto vivido nessa tríplice fronteira, o que temos é “uma natural intercompreensão<sup>75</sup> entre os seus falantes” já que as “línguas oficiais de mesma família coexistem (o português e o espanhol, por exemplo)”.

Outro aspecto que se pode levantar a partir da fala do professor, indicada acima, é a falta de empatia, a falta de um olhar sensível para a condição do outro nessa relação. Tal professor, ao afirmar que a estratégia do uso da língua espanhola em sala de aula teria resultado incipiente porque não construiria sentido para ele, poderia pensar que da mesma forma, o mesmo poderia acontecer com aqueles alunos paraguaios que ali estavam – será que estavam alcançando o êxito esperado por esse professor, ou seja, estavam compreendendo o que ele estava ensinando? O uso de uma língua diferente da língua materna, para esses estudantes, não seria um problema? Acredito que para além das questões linguísticas aí envolvidas, é possível reconhecer também uma relação social, na qual, a questão do poder exercido pelo professor é o preponderante para se definir qual o lugar das línguas nessa sala de aula.

Na análise aqui desenvolvida, tal posicionamento é visto muito mais como uma atitude de recusa em relação à língua do outro. Uma língua que carrega características muito além das propriamente linguísticas e que desencadeia processos muito mais complexos - que estão ligados às questões de poder, em última instância. É preciso ter claro que a circulação do poder, tem relação direta com a convivência de diferentes línguas em um determinado espaço social e que a competência linguística dos falantes indica o lugar que eles ocupam nesses espaços, já que “A língua não é somente

---

<sup>74</sup> Pires-Santos (2022) explica que “a opção pela denominação “castelhano” e não espanhol se deve ao fato de ser esta a forma preferencial dos habitantes dos países vizinhos para designar sua língua”.

<sup>75</sup> A citada autora apoiada nos estudos de Doyé (2005), Seré (2009), Santos (2010) entre outros, explica a intercompreensão como uma forma de comunicação em que cada pessoa usa sua própria língua e compreende a língua do outro. Ressalta ainda que não há consenso na definição do termo porque vem sendo relacionado diferentes aspectos a uma estratégia à comunicação, como uma abordagem didático-metodológica ou como uma competência a ser desenvolvida no campo da didática de ensino de línguas

um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. (BOURDIEU, 1996, p, 5).

Essa relação pode ser explicada também a partir do conceito de colonialidade da linguagem. Ao abordar esse tema, Veronelli e Daitch (2021 p. 2) evidenciam a relevância do diálogo como forma de “resistência à unilateralidade e unidimensionalidade discursivas” e indicam vários autores - Paulo Freire (1998); Dussel, (1992) e Walsh (2009) - que apontam o mesmo como uma forma de “resistência à colonização”. É preciso, pois, indagar como utilizar-se dessa estratégia na luta contra a colonização, se a partir da deslegitimação de uma língua em relação à outra, o diálogo é desencorajado.

Importante ainda ressaltar que tal atitude pode evidenciar que a perspectiva moderno-colonial é a que tem orientado o trabalho docente de professores com atitudes semelhantes à aqui descrita, pois, se fosse o contrário, a partir de uma atitude decolonial (MALDONADO-TORRES, 2020, p.44-45), muito além de incentivar o uso da palavra e do diálogo como uma estratégia anti-hegemônica, tais docentes buscariam problematizar tais diálogos, já que, conforme as citadas autoras, “o próprio diálogo foi colonizado” (VERONELLI E DAITCH, 2021 p. 2).

O fator definidor para essa seleção não está vinculado a questões pedagógicas e sim está perpassada por questões históricas e sociais que acompanham tais línguas, o que elas representam e com que finalidades são ou não legitimadas em sala de aula. Temos aí, acredito, a imagem de como se institui, se pratica e se fortalece uma dada política linguística “de fato” (SHORAMY, 2006).

É preciso considerar nessa análise, ainda, o aspecto relativo ao uso das línguas e a produção e disseminação do conhecimento. Nesse sentido, Mignolo (2003) alerta para o fato de que

A ‘ciência’ (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem; as línguas não são apenas fenômenos ‘culturais’ em que as pessoas encontram a sua ‘identidade’; elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento. E, dado que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo de que os seres humanos são, a colonialidade do poder e a colonialidade do conhecimento engendraram a colonialidade do ser. (MIGNOLO, 2003a: 633)

Assim, é preciso considerar se a política linguística praticada no *campus* de fronteira não estaria contribuindo para a colonização do poder, do saber, do ser e da linguagem, ao invés de desenvolver um trabalho de resistência aos mesmos. Trata-se da mesma política que orienta a formação de professores ofertada no *campus*, a qual está pautada por uma perspectiva que, em relação a necessidade de se preparar os futuros docentes para a realidade plural da fronteira afirma que “esse não é um tema emergente” (Diário de campo, 13/10/2021). Daí a necessidade de se refletir sobre a política linguística própria para o *campus* de fronteira.

Para dar continuidade a análise aqui desenvolvida, retorno a questão da identidade que acompanha a língua e apresento a fala de outro docente do *campus*, observada também em uma reunião pedagógica. Nessa oportunidade, mais uma vez, levantei a discussão em torno da forma como,

em muitos momentos, o *campus* tem se mostrado alheio às questões que lhe são peculiares - como as especificidades que constitui a fronteira. De forma imediata e diria até, um tom acima do que se espera em relação a um debate pedagógico, um dos professores presentes, de pronto, reagiu dizendo:

Professor Juarez – “espera, mas onde está escrito que o *campus* Foz é um *campus* de fronteira? Porque até onde eu sei existem alguns institutos que são considerados de fronteira, e, posso estar errado, mas me parece que o *campus* Foz não está entre eles”. (Diário de campo, 08/02/2022)

O professor segue com sua fala explicando que em determinado momento, (que não precisou qual era) havia sido determinado oficialmente quais seriam os *campi* de fronteira a nível nacional e segundo “sua memória”, o *campus* Foz não fazia parte desse quadro. Para a análise aqui pretendida interessa refletir, principalmente, sobre o fato de que esse professor não se identifica e/ou não enxerga o *campus* do qual faz parte como pertencente a uma realidade fronteiriça. Esse posicionamento, além de revelar muito em relação ao conceito que se tem de fronteira, de pertencimento, de identidade, de docência, entre tantas outras coisas, revela também a importância de se registrar oficialmente as concepções sob as quais estão pautadas uma determinada prática docente.

Na fala do professor, é possível verificar que, desde que registrado oficialmente, esse ou aquele posicionamento seriam, sim, possíveis. Isso denota que, para parte do corpo docente, mais importante do que uma reflexão em torno da sua prática pedagógica e/ou um olhar sensível para a realidade da qual faz parte, é necessário que haja um direcionamento oficial, por parte da instituição – um documento que institua o que se é ou não, ou o que é necessário ou não fazer.

A tese aqui apresentada não discorda totalmente desse posicionamento. Pelo contrário, também acredito que uma instituição de educação, especialmente quando se trata de uma ampla rede, como é o caso do IFPR, deve deixar claro para toda a sua comunidade acadêmica qual seu propósito, suas concepções, seus valores entre tantas outras informações e características fundamentais. Acredito que dessa forma, a instituição terá real condição de alcançar os êxitos aos quais se propõem. Justamente para deixar claro todos esses aspectos é que os documentos oficiais são construídos.

Para além dessas questões, a defesa que faço aqui, é que esse registro oficial é sim, fundamental para planejarmos uma educação sensível às peculiaridades do contexto. Acredito que, para que uma política linguística para a fronteira seja, uma política linguística de fato, é preciso também contarmos com seu registro oficial. Defendo que esse instrumento auxiliará no planejamento docente do campus pois fará uma orientação pedagógica pautada na sensibilidade linguística e cultural, além de dar o subsídio legal necessário para práticas pedagógicas que hoje só são possíveis de forma transgressivas.

Ressalto que, por si só, tal documento não é suficiente para a resignificação do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Para que essas e outras reflexões sejam feitas no contexto educacional

de fronteira, compreendo também que o registro oficial, anteriormente mencionado, deve ser fruto de um trabalho coletivo, além de estar baseado em leituras e estudos críticos, que promovam reflexões, constituindo assim uma formação docente continuada que o *campus* demanda. Ser resultado de um trabalho coletivo, é fundamental, para não se cair no equívoco de se pensar que o registro oficial/escrito bastará para que uma política linguística seja, de fato, instituída e praticada.

Além disso, esse registro pode auxiliar nas discussões e análises em torno da identificação *campus* Foz do Iguaçu com o contexto fronteira - um processo no qual o que importa, de fato, são as análises referentes a tal problematização, já que conforme afirma Silva (2000) ao se pensar nas questões sobre as identidades, o importante não é definir se é isso ou aquilo, mas sim discutir como elas vão sendo construídas. Concordo com o autor, pois, também no que se refere a identidade do *campus* Foz, a relevância não está em se afirmar se o mesmo, é ou não, um *campus* de Fronteira, mas sim o que faz dele pertencente a essa realidade, ou ainda qual o seu papel nesse cenário. Essa é a questão central.

Ainda sobre esse tema considero importante dizer que, ao pensar sobre tal questão, precisamos ter claro a relevância do discurso pedagógico nesse processo, seja ele formal/informal ou seja, registrado oficialmente ou reproduzido em espaços discursivos diversos, pois a des/re/construção de tal identidade se dará sempre em meio a tais discursos, já que “as identidades são construídas dentro e não fora do discurso”. (HALL, 2000, p. 109).

Cumpra ainda refletir sobre o papel social do IFPR quando instalado em região de fronteira. Se a missão do IFPR, segundo registro oficial, é, entre outras coisas, buscar uma educação que vise “a formação integral de cidadãos críticos, empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade e com o desenvolvimento local e regional” (IFPR - PDI, 2019/2023, p. 23), é preciso pensar na sua responsabilidade na produção e reprodução das identidades sociais ali desenvolvidas.

Se, parte da comunidade acadêmica - docentes, equipe pedagógica e administrativa - não se identifica ou não reconhece a sua condição fronteira e as características que lhe são próprias, como promover uma identificação positiva com a realidade da qual faz parte? Como propor e desenvolver práticas pedagógicas baseadas na valorização das diferenças? Como contribuir para a superação de relações de poder díspares que ocorrem nesses contextos? Como preparar futuros docentes para o trabalho no entorno do IFPR e que se sintam parte desse cenário fronteira?

Para esses questionamentos parto das reflexões de Pires-Santos (2010) quando, pautada em autores como Heller (1996) e Moita Lopes (2002, 2003), afirma que as escolas “assumem um papel chave na produção e reprodução das identidades sociais e das relações desiguais de poder, sendo essencial examinar as práticas discursivas e ideológicas na vida diária da escola”. (PIRES-SANTOS, 2010, P, 42)

Assim, uma instituição de ensino que está situada em contexto de fronteira, traz consigo a responsabilidade de (re)conhecer suas especificidades - a riqueza e os desafios que a diversidade, que lhe são próprias, apresenta - e acima de tudo, contribuir para a superação de situações desiguais que aí podem ser desenvolvidas. Em termos linguísticos, a escola de fronteira precisa também assumir o compromisso com a justiça social (GARCIA, 2014) no sentido de reverter situações nas quais umas línguas são desprestigiadas em relação às outras. Nesse sentido, está entre as demandas dessa escola, oportunizar espaços de fala, de reconhecimento, respeito e valorização do que é seu e do que é do outro, em termos linguísticos-culturais, trabalhando para a construção de subjetividades outras, aquelas que, antes apagadas e silenciadas, possam protagonizar as devidas ressignificações nesse cenário.

No caso da formação docente ofertada pelo *campus*, esse é um aspecto ainda mais relevante, porque impacta não apenas no *campus* Foz do Iguaçu, mas em todo o entorno que o constitui, uma vez que os egressos da licenciatura aqui ofertada estarão, em futuro próximo, nas salas de aula de todo o município e região.

Ainda sobre o discurso docente, gostaria de desenvolver a análise de outro registro, um momento de debate entre docentes e técnicos da área educacional do *campus* e que demonstra alguns posicionamentos que merecem reflexão. Para isso, apresento o registro em diário de campo de uma reunião pedagógica na qual o tema era a flexibilização curricular para os estudantes com necessidades educacionais específicas.

Um dos pontos da resolução que estava sendo discutida, falava de flexibilizar conteúdos para alunos que apresentassem algum tipo de dificuldade em virtude de divergências de entrada de subsídios anteriores. O tema estava ligado a alunos com algum grau de deficiência ou defasagem de conteúdos. Importante esclarecer que, nesse momento, os docentes foram convidados a participarem da reunião para conhecerem, discutirem e darem sugestões sobre a minuta da flexibilização curricular produzida e que, depois ser debatida em todo o IFPR, seria implementada. Após uma leitura da minuta da resolução e uma explicação inicial por parte da pessoa responsável por organizar esse trabalho, foi aberto o momento para o diálogo. Depois de ouvir alguns colegas falando sobre o tema de forma geral, levantei uma questão para pensarmos juntos, já que estávamos ali construindo a compreensão em torno do que estava sendo proposto – uma temática nova e que seria uma orientação para toda a instituição.

Minha intenção era realmente compreender, com a ajuda dos colegas, se seria possível pensar essa flexibilização de forma que contribuísse para a formação de outros alunos, aqueles que, embora não estivessem ligados a qualquer grau de deficiência, pudessem apresentar defasagem de conteúdos em virtude de “divergências de entrada de subsídios anteriores” - como dizia a resolução. A questão que coloquei era se, os alunos internacionais ou estrangeiros e que não tinham a língua portuguesa

como língua materna, poderiam se beneficiar dessa flexibilização, já que sua condição linguística sugere uma “defasagem”<sup>76</sup> – questioneei se não seria possível incluir na resolução que, para o contexto de fronteira, seria possível a flexibilização da questão linguística, no que se refere à avaliação, por exemplo.

Minha intenção era de que, o repertório linguístico dos alunos bi/multilíngues presentes no nosso *campus*, pudesse ser visto como práticas translíngues (Canagarajah, 2013), o que significa que tais práticas seriam ressignificadas por parte do coletivo dessa instituição, passando a serem consideradas como aquilo que de fato são – um “recurso literário criativo” que o usuário da língua dispõe para construir seus significados, deixando de serem vistas como “como erros a serem eliminados”. (PIRES SANTOS, 2017, p. 534). Tal tentativa estava pautada no que assevera a citada autora, quando fala da necessidade de “ampliar a perspectiva que focaliza apenas detalhes de uma homogeneidade variável, para focalizar a complexidade dos processos sociais, culturais, políticos e históricos, buscando entender as diferenças não como ameaça, mas como uma riqueza translinguística e transcultural (PIRES SANTOS, 2017, p. 534).

Abordar tais questões, entretanto, não é uma tarefa simples, já que esse processo compreende questionar aquilo que sempre foi legitimado como o correto, aceitável e oficialmente instruído. Sustentar uma atitude decolonial de resistência era o que a realidade posta me oferecia. Fortalecia-me, então, no que propunha Cavalcanti (2013) quando ao falar em translinguagens, afirma que ela é também uma forma de decolonizar os currículos, ainda muito voltados às concepções modernocoloniais, e uma possibilidade de desconstruir essa ideia de língua como algo fixo e abstrato, o que permitiria voltar o olhar para os sujeitos reais que estão nas nossas salas de aula, buscando ouvir as vozes dos(as) alunos(as) que, por apresentarem práticas translíngues são, muitas vezes invisibilizados e/ou marginalizados no contexto escolar.

A partir da problematização que levantei junto ao coletivo, instaurou-se um debate sobre o tema, o qual apresentou pontos que demandam reflexão. Um dos aspectos a se analisar foi a reação por parte de um dos organizadores da reunião (Clécio), que buscou minimizar a questão levantada, dizendo que

(...) “esse não era um problema, que a língua espanhola era “fácil” e que nem precisaria ser registrada documentalmente, porque nunca foi um problema em sala de aula” (Diário de campo, 08/06/2021)

Esse posicionamento revela a forma como, de forma geral, o *campus* de fronteira olha para si mesmo. Ao que se pode perceber, a presença dos alunos de outras nacionalidades, as dificuldades

---

<sup>76</sup> Importante ressaltar que a “defasagem” aqui refere-se ao domínio da língua portuguesa considerada “padrão” ou “de prestígio”.

enfrentadas por eles, a falta de uma orientação pedagógica aos professores frente às situações linguísticas próprias da fronteira – para dizer o mínimo – não parecem figurar entre as preocupações do *campus* e conseqüentemente, na formação docente ali ofertada. Acredito que isso, em parte, explica o desinteresse por discutir ou planejar estratégias pedagógicas que possam auxiliar o processo de ensino-aprendizagem nesse sentido. Ressalto ainda que o colega que fez a afirmação indicada, não é docente no *campus*, ou seja, não experencia, diretamente, o processo educativo desse cenário, mesmo assim, não titubeia ao fazer tal afirmação em relação à questão linguística na sala de aula. Essa atitude pode indicar que, a visão que se tem, é um senso comum de que tais questões são tão irrelevantes, que outorgam qualquer sujeito – sendo ou não docente, tendo ou não uma mínima formação linguística para basear suas reflexões – a opinarem ou definirem se a questão linguística demanda ou não de atenção no *campus* de fronteira.

Outro momento que reforça esse posicionamento de parte da comunidade acadêmica é possível observar na fala de um docente do *campus* (Gean), que apresenta sua posição em relação à atenção a ser dada aos repertórios linguísticos dos alunos bi/multilíngues. Em sua fala, busca ainda, concordar ou reforçar o argumento apresentado anteriormente pelo colega, e diz que, para que essa questão fosse relevante:

(Gean): “acredito que é preciso ter dados, uma estatística, pra saber quantos alunos já tivemos da Argentina, do Paraguai...” (Diário de campo, 08/06/2021).

Esse argumento parece indicar que, para esse professor, importa o número de alunos internacionais que temos, ou seja, a depender do número, essa não é uma questão que demande interesse para o *campus*. Outro aspecto revelador na fala do colega, apresenta-se na continuidade do seu discurso, quando fala que:

(Gean): Como a reitoria é (se posiciona)? Porque é lá que vai acontecer... isso é muito claro, como ela (a reitoria) vê essa questão (d)essa preocupação com os Campi fronteiriços? Qual é o projeto que eles têm para isso? Porque (só) aí nós temos que discutir, porque o que vai acontecer é que vai estourar no ponta, novamente. Eles têm interesse? Qual é o interesse? É preocupação? Ou (...) não é de interesse institucional? (Diário de campo, 08/06/2021)

O argumento parece indicar que, o que embasa ou direciona as práticas pedagógicas é a preocupação em responder as demandas colocadas pela Reitoria e não o compromisso em atender as necessidades dos nossos alunos. O que pode demonstrar um posicionamento no qual, tanto o *campus*, quanto os docentes, podem se eximir da sua parcela de responsabilidade em relação aos encaminhamentos e ressignificações que a condição fronteiriça impõe. Outro ponto a se destacar é que, posicionamentos dessa natureza parecem sugerir, em última instância, um desencorajamento da

discussão de tais questões. Era assim que eu me sentia nesses momentos de debate – isolada e desencorajada a seguir com o tema.

Por outro lado, em outra oportunidade, foi possível registrar reflexões de colegas docentes do *campus* que demonstravam o quanto um posicionamento insurgente e transgressivo em relação aos aqui mencionados, contribuem para a reflexão em torno da práxis (Freire, 1979) pedagógica e de ressignificações possíveis. A fala de um dos professores do *campus* (Arlindo) é muito ilustrativa nesse sentido, pois ao falar sobre como é importante o debate e o contato com outros pontos de vistas, com outras perspectivas, através da participação de todos os docentes em momentos de reuniões institucionais, afirmam a importância das discussões provocadas, dizendo:

(Arlindo): “por isso que eu sempre falo o quanto é importante a participação dos professores nas reuniões, porque assim temos a condição de ouvir outras pessoas, com outros olhares que muitas vezes nós não temos”. (Diário de campo, (18/07/2021)

Essa fala do professor veio ao final de uma reunião de colegiado, na qual, em meio a outras discussões, construí a oportunidade de colocar a questão da fronteira em debate mais uma vez. É uma fala relevante porque reconheço nela a sensibilização pretendida: esse mesmo colega, que em outros momentos, colocava-se de forma oposta, passa agora a defender um posicionamento que é diferente (ou subversivo) em relação aos outros colegas daquele grupo. Importante enfatizar que em todas as oportunidades possíveis, tais como essa, buscava, entre outras coisas, a partir da visão performativa da linguagem, ressignificar a forma do *campus* de fronteira olhar para si, buscando me atrelar à perspectiva de quando o dizer é fazer (AUSTIN, 1990) e através da iterabilidade (BUTLER, 1997) pretendia performatizar um discurso outro para o *campus* de fronteira.

Outro dado que reforça essa discussão, pode ser observado durante o diálogo entre docentes do *campus*, em uma reunião de colegiado:

Durante reunião de colegiado quando discutido as diretrizes para o ensino médio técnico, inicialmente um dos colegas não queria aceitar a inclusão de garantia de direitos linguísticos aos alunos transfronteiriços (argumento apresentado e defendido por mim naquele momento), dizendo que não era necessário colocar essa questão e que ao falar de direitos humanos já estava contemplado – demonstrando descrédito na questão e desdém com o tema; Em seguida, após uma defesa em torno do contexto de fronteira no qual estamos inseridos, outro professor (Alex) defendeu a minha proposta, dizendo que compreendia e concordava com o que eu estava dizendo. Ele falou que: (Alex): “de uma forma geral, a impressão que se tem no *campus* é que esses alunos (transfronteiriços) são invisíveis dentro do *campus*, não é feito nada por eles, eles parecem que não existem...Se perguntar no *campus*, muitos vão falar que não temos alunos paraguaios no *campus*, porque eles não sabem da existência deles lá”.

Depois disso outro professor disse já ter tido alunos paraguaios e argentinos em sua turma no *campus*; em seguida outros dois professores concordaram com a colocação, dizendo que era algo importante a constar nas diretrizes que estavam sendo discutidas. (Diário de campo, 13/10/2021):

Esses registros reforçam o argumento, defendido nessa tese, de que é preciso trabalhar para a sensibilização do *campus* Foz do Iguaçu para as demandas que são suas e também do seu entorno. Nesse sentido, conhecer perspectivas outras, nos dará possibilidade de refletir sobre a prática docente, ressignificando e redimensionando aquilo que se mostra necessário e para isso a formação docente é fundamental.

A partir disso, acredito que, caso seja oportunizada uma sensibilização para as questões da fronteira, e apresentadas perspectivas outras, também na formação docente ofertada no curso de licenciatura do *campus*, galgaremos proporcionar reflexões de práticas pedagógicas desenvolvidas em todo o entorno do *Campus* Foz do Iguaçu, para além das suas práticas internas. E isso precisa ser parte do que constitui seu papel nesse cenário, é parte do que constitui sua identidade enquanto *campus* de fronteira.

É nesse sentido, que compreendo a relação entre a questão da identidade e da política linguística do *campus*, pois concordo com a afirmação de que “Há uma relação profunda, estreita e visceral entre políticas linguísticas e políticas de identidade. (MAHER, 2013, p. 120). Dessa forma, o *campus* estará inclusive atendendo ao proposto, oficialmente, pela própria instituição quando afirma que “compreende-se que a construção de uma identidade que reflita as políticas do IFPR é fundamental para marcar qual é o seu papel na atualidade.” (IFPR PDI 2014/2018, p. 151).

Pensar na construção da identidade do *campus* Foz do Iguaçu, é preciso considerar que se trata de instituição educacional situadas em contexto de fronteira e que tem responsabilidade e compromisso social com suas peculiaridades. Nesse sentido, concordo com Sturza (2015, p. 6) que - ao prefaciá-lo livro: Interculturalidade nas fronteiras: espaços de (con)vivências<sup>77</sup> - afirma que uma escola de Fronteira deve buscar identificar-se com seu entorno e para isso precisa “dado o seu contexto social, linguístico e cultural, ser construída a partir de um projeto pedagógico na dimensão de suas potencialidades, que a difere de escolas localizadas em outros contextos”.

### **“Aqui não há nada para ser corrigido”<sup>78</sup> – uma palavra (nada) final**

---

<sup>77</sup> Interculturalidade nas fronteiras: espaços de (con)vivências/Clara Dornelles, Regina Célia do Couto, Ida Maria Marins, Luciana Contreira Domingo, organizadoras Bagé-Jaguarão(RS): Universidade Federal do Pampa, 2015. Disponível em: [https://www.academia.edu/33327258/Ensino\\_por\\_projetos\\_em\\_territ%C3%B3rios\\_simb%C3%B3licos\\_educ%C3%A7%C3%A3o\\_intercultural\\_na\\_frenteira\\_de\\_Acegu%C3%A1](https://www.academia.edu/33327258/Ensino_por_projetos_em_territ%C3%B3rios_simb%C3%B3licos_educ%C3%A7%C3%A3o_intercultural_na_frenteira_de_Acegu%C3%A1). Acesso em 11/02/2023.

<sup>78</sup> MÁRQUEZ, Gabriel G. 2014. Cem anos de solidão. 82 ed. Rio de Janeiro: Record. Citado por PIRES-SANTOS, Maria & LUNARDELLI, Mariangela & Jung, Neiva & SILVA, Regina. (2015). "Vendo o que não se enxergava": condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(gem) em contexto escolar. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. 31. 35-65. 10.1590/0102-4450761813738654418. Acesso em 17/06/2024. Em complemento, subscrevo Mia couto (2008) quando diz: “Se tivesse que arrumar (...) arrumaria, sim, as coisas que não existem, os sussurros e suspiros que se acumulam pelos cantos.” COUTO, Mia. **Venenos de Deus, remédios do diabo**. Editora Companhia das Letras, 2008.

Tendo em vista a análise dos registros acima apresentada, é possível afirmar que o discurso que constitui o *Campus* Foz do Iguaçu revela que a política linguística de fato (SHORAMY, 2006) praticada no IFPR de fronteira (de forma geral) é fundamentada em uma perspectiva moderno-colonial de base monolíngue e caracterizada pela invisibilização da pluralidade que o constitui.

Segundo o que essa tese compreende, é fundamental, portanto, considerar que o *campus* demanda uma política linguística consoante a sua realidade, a qual dará orientação e subsídio para a ressignificação das práticas pedagógicas aqui desenvolvidas. Para isso, busquei aqui corroborar o que indica Shoramy (2006), quando explica que as políticas linguísticas demandam de uma compreensão que vá além daquelas declaradas oficialmente e que considere outros de mecanismos utilizados por diferentes sujeitos sociais, especialmente, por aqueles que, de alguma forma, tem autoridade para criar e/ou legitimar políticas de linguagem. Nas palavras da autora, em relação às políticas linguísticas, a análise não deve ser

“limitada a políticas formais, declaradas e oficiais, mas ao estudo dos mecanismos poderosos que são usados na maioria das sociedades hoje em dia para criar e perpetuar políticas e práticas de linguagem “de fato”, (...) incluindo políticas de ensino de línguas, testes e línguas no espaço público; é através desses dispositivos de política que políticas "reais" são criadas. (SHOHAMY, 2006, p. 17)

A partir do proposto pela base teórica apresentada e ao pensar em uma política linguística para que um *campus* de fronteira possa desenvolver práticas pedagógicas culturalmente sensíveis, é fundamental considerar todas as práticas linguísticas que compõe esse cenário, inclusive aquelas dos grupos minoritarizados (PIRES-SANTOS; CAVALCANTI, 2008). Só assim, segundo Pires-Santos (2010), os alunos pertencentes a tais grupos, poderão “experienciar o sucesso, desenvolver e manter sua competência cultural e desenvolver uma consciência crítica” (PIRES-SANTOS, 2010 P. 36).

Por isso e também por concordar com Pires-Santos (2010) quando afirma que as “políticas voltam-se, geralmente, para a homogeneidade, apagando as diferenças, o que resultam na “marginalização progressiva de uma parcela considerável da população, principalmente em contextos multilíngues/multidialectais/multiculturais de fronteira” (PIRES-SANTOS, 2010 p. 36) é que defendo nessa tese que uma política linguística própria ao *campus* de fronteira demanda de uma construção coletiva e colaborativa da própria comunidade acadêmica do *campus*. Uma política que tenha por base as práticas discursivas desse cenário, buscando valorizar todos os grupos que o constitui, bem como teorias e concepções que discutam a diversidade linguística e social a partir de uma perspectiva crítica e decolonial que, ao olhar para as práticas translíngues das salas de aula da fronteira reconheça que “aqui não há nada para ser corrigido” (PIRES SANTOS et.al, 2015).

Na realidade linguística e cultural que constitui a tríplice fronteira e conseqüentemente o contexto escolar das escolas pertencentes a esse espaço – e nisso se inclui o IFPR – não cabe mais uma perspectiva monolíngue, pelo contrário, esse contexto exige a construção de políticas linguísticas

capazes de garantir uma formação coerente com a condição multilíngue/multicultural aqui vivida. Tais políticas linguísticas, acredito, darão o suporte e a orientação necessária para os encaminhamentos didático-pedagógicos que esse *campus* demanda, ou seja, aqueles que vislumbrem e legitimem a sua real condição linguística e que estejam alinhados à formação de sujeitos conscientes da pluralidade que a todos constitui, caracterizando uma formação que seja pensada na fronteira e para a fronteira.

Para isso, acredito que devo partir do pressuposto de que, para que uma formação voltada à valorização da pluralidade linguística ocorra, ela não pode se dar de maneira fortuita, pelo contrário, demanda de planejamento e estrutura adequada. Isso significa, entre outras coisas, que deve estar contemplada nas diretrizes curriculares da escola e, conseqüentemente, no planejamento dos professores. No caso do IFPR, para que isso seja possível, essas condições devem estar registradas de forma oficial (no PDI, no PPP e nos PPCs), pois dessa forma, o trabalho pedagógico em sala de aula terá o respaldo institucional necessário para colocar em prática a educação sensível, crítica e decolonial que esse cenário demanda. Uma educação que é a base para uma sociedade outra, diferente daquela na qual umas pessoas são silenciadas em razão da língua e da cultura que as constitui. Assim, (des)formações transgressivas e indisciplinadas não serão mais necessárias, haja visto que uma formação sensível, amorosa, crítica, emancipadora e decolonial fará parte do cotidiano da escola.

Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro (...). Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que divisa o contra quem pratico e, necessariamente, o porquê pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar. (FREIRE, 1993a, p. 46-47):

Nesse sentido, acredito que um trabalho que busque a promoção de uma educação decolonial e, portanto, de uma formação docente nesse viés, deve ser produzido coletiva e colaborativamente e estar consubstanciado em um documento institucional que organize e oriente o trabalho pedagógico no sentido de assegurar que a diversidade, que é própria desse contexto, não seja silenciada ou apagada. Ao contrário disso, o trabalho deve dar-se de forma que essa diversidade linguística e cultural seja apreciada e aproveitada enquanto instrumento de aprendizagem, transformando o *campus* de fronteira em um *campus* no qual o repertório linguístico dos alunos e demais componentes da comunidade acadêmica, seja o diferencial, o aspecto que fará dessa, uma instituição de excelência.

Para isso, porém, é preciso dar o primeiro passo, buscando a sensibilização e o engajamento do corpo docente e comunidade acadêmica à causa da fronteira. Minha tentativa para isso foram - além da postura constante em defesa do respeito à realidade multi/plurilíngue do *campus*, nos mais

diversos momentos e situações - as práticas pedagógicas subversivas desenvolvidas durante o ano de 2021 no curso de Licenciatura em Física do *campus* Foz – as quais serão, no capítulo seguinte dessa tese, colocadas sob análise.

A partir do apresentado, considero que é possível indicar que, para a ressignificação da política linguística do *campus*, o mesmo precisa, antes, reconhecer a realidade plural da qual faz parte, o que subjaz uma problematização das questões identitárias aí imbricadas. Nesse sentido, corroboro com o posicionamento de Maher (2013, p. 120) quando evidencia a acentuada relação entre políticas linguísticas e políticas de identidade, afirmando que “o que se almeja, quase sempre, é a manipulação das identidades dos falantes de uma dada língua, seja no sentido de enaltecê-las ou de denegri-las”. Assim, importa, coletivamente, ressignificar as escolhas que a comunidade acadêmica do *campus* tem feito nas suas práticas pedagógicas e discursivas, o que elas significam e quais as suas consequências. Em relação a isso, é preciso considerar também o que nos diz Maher (2013, p. 121) quando assevera que “o estabelecimento de políticas linguísticas não são nunca processos neutros, apolíticos ou isentos de conflito”.

Ao se pensar em ressignificar e/ou transformar dadas estruturas sociais, quando isso se mostra necessário, ou mesmo quando se pensa em novas possibilidades de relações humanas, é preciso ressignificar e transformar os discursos, as narrativas. É preciso ter em mente que ressignificações que se almejem, precisam estar consolidadas nos discursos que circulam no dado ambiente – só assim poderão ser vislumbradas reais transformações.

Sendo assim, acredito que, através da sensibilização do olhar para as práticas discursivas que permeiam o ambiente escolar do IFPR de fronteira, será possível encontrar um lugar onde múltiplos discursos se encontram, aqueles que ali convivem, e ainda aqueles que estão na eminência de serem construídos. Os quais, enquanto produto dessas interações, mediados por uma pedagogia outra, possam revelar o muito que ainda há para se dizer. Acredito que, a partir de um olhar sensível para a própria realidade, será possível uma percepção sobre o outro, o que permitirá a construção, a reconstrução e a desconstrução de discursos e conseqüentemente das representações identitárias produzidas, ou seja, dos significados que os sujeitos constroem sobre o outro a partir de suas interações através da linguagem. (MOITA-LOPES, 2002).

É nesse sentido que concordo com Moita Lopes (2002 p. 38) quando discute o peso dos discursos produzidos em ambiente escolar, uma vez que, conforme assevera o autor

os significados gerados em sala de aula têm mais crédito social do que em outros contextos, particularmente devido ao papel de autoridade que os professores desempenham na construção do significado (...) as identidades sociais construídas na escola podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando depararem com outras práticas discursivas nas quais outras identidades são reexperienciadas ou reposicionadas.

Nesse sentido, Cavalcanti & Maher (2009, p.18) fortalecem o argumento, esclarecendo que

A identidade, é preciso enfatizar, é uma construção discursiva: é, sobretudo, através do modo como a linguagem é utilizada que as identidades são elaboradas, são construídas de forma mais contundente. O valor atribuído às palavras utilizadas no discurso pedagógico não pode nunca, portanto, ser menosprezado porque elas acionam processos de identificação e esses, muitas vezes, provocam sofrimento quando a identidade traz em si um estigma

Sendo assim, pensando no peso do discurso pedagógico, é que considero fundamental refletir sobre a relação entre a política linguística praticada no *campus* e a formação docente aqui ofertada. Dessa forma, estaremos, enquanto instituição, dando nossa contribuição para a fronteira que nos acolheu, uma vez que “construir políticas linguísticas é participar da construção do futuro das sociedades, e, mais especificamente, da nossa sociedade”. (OLIVEIRA, 2016, p. 386). Afinal, inspirada em Paulo Freire (2015, p.53) acredito que “minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história”.

Sendo assim, como forma de me alinhar a perspectiva que prevê na desobediência epistêmica (MIGNOLO 2008, 2010) o caminho para um trabalho inverso ao moderno-colonial<sup>79</sup> e por concordar com Pires-Santos (2022, p, 23) em relação à “importância de repensarmos a formação do professor para além dos conteúdos curriculares, em direção a uma perspectiva decolonial voltada para uma formação ampliada”, é que ousei propor as práticas pedagógicas subversivas desenvolvidas no curso de formação docente ofertado no *campus* Foz do Iguaçu - uma proposta de (des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada que buscou

(...) gerar reflexões que contribuam para a compreensão das relações de poder subjacentes aos conceitos e práticas com que trabalhamos. Assim, é possível evitar que estejamos a serviço de ideologias implícitas que estigmatizam, excluem e causam sofrimentos, principalmente àqueles pertencentes a grupos minoritarizados. (PIRES-SANTOS, 2022, p, 23)

Tais práticas e suas implicações estarão sob análise no capítulo 4 da tese. Ao finalizar as discussões desse capítulo, gostaria de ressaltar que a análise e interpretação dos dados evidenciou, entre outras reflexões, que o fato de não haver uma política linguística sensível às especificidades da fronteira, conseqüentemente, não há uma orientação ou uma diretriz curricular enquanto espaço legitimado para que a formação docente ofertada no *campus* vá nessa direção. E é em razão disso que, por buscar uma formação docente decolonial e contra hegemônica, que práticas pedagógicas insurgentes, transgressivas e indisciplinadas precisaram ser desenvolvidas. Essas serão apresentadas

---

<sup>79</sup> Aquele que inferioriza formas de produzir e disseminar conhecimentos que não estejam pautados por uma suposta objetividade e universalidade científica.

no capítulo seguinte como forma de argumentar que, para as especificidades que constituem o *campus* de fronteira, as diretrizes curriculares moderno-coloniais que vigoram não atendem às demandas e precisam, portanto, serem ressignificadas.

Assim, no intuito de superar com a lógica moderno-colonial homogeneizante e excludente e promover uma formação docente inversa a essa lógica no IFPR de fronteira, é preciso consubstanciá-la em uma “resistência política que deve ter como postulado a resistência epistemológica”. (SOUSA SANTOS, 2009, p. 41). Nesse sentido compreendo a relação entre a política linguística do *campus* e a adoção da perspectiva decolonial no que se refere à orientação epistêmica-metodológica das suas diretrizes curriculares. Assim, compreendo que a política linguística própria para essa realidade é ponto fundamental para a luta por uma diretriz curricular nesse sentido. Esse é o ponto de interseção entre a política linguística e a formação docente ofertada, pois as duas estão imbricadas na busca por uma educação sensível à realidade do *Campus* Foz do Iguaçu e de todo seu entorno.

Ressalto que uma política linguística que seja, de fato, efetivada no contexto escolar, a demanda, fundamental, é do engajamento coletivo e do compromisso da comunidade acadêmica. É, por isso, que essa tese não tem a pretensão de indicar ou propor individualmente uma política linguística ou quaisquer espécies de reformulações e/ou encaminhamentos. Por outro lado, acredito que para a construção de uma política linguística para o *Campus* Foz do Iguaçu, é preciso é ir muito além do constatar ou sugerir. Trata-se de uma tarefa que exige reflexões decolonialmente orientadas e que seja desenvolvida de maneira colaborativa. Pelas demandas que um trabalho dessa envergadura denota, não conseguirei, nesse espaço, dar a ele a atenção devida. Adianto, porém, que o tema é a base de um trabalho que já está em desenvolvimento e que será, posteriormente, publicado<sup>80</sup>.

Por acreditar que, para contribuir com ressignificações no *Campus* de fronteira, não basta provocar gretas é preciso semear, que coloquei em prática, na minha própria prática pedagógica, a desconstrução e assim, a partir dela, busquei sugerir que é possível uma educação outra, que contribua para a construção de outras subjetividades e que seja *sentipensada e corazonada* para a fronteira.

Essa foi, sem dúvida uma grande “desaprendizagem” (FABRICIO, 2006) e pela relevância das gretas geradas pela mesma, sua apresentação e análise será feita a seguir, no capítulo 4.

---

<sup>80</sup> Adianto que serão discutidos quais instrumentos legais podem viabilizar o registro da PLI oficial do *campus* e pontuados alguns aspectos preponderantes na constituição de tais documentos, entre eles: o uso do português e do castelhano, como possibilidade de uso de língua a partir nas práticas pedagógicas e a translíngua como pressuposto para o reconhecimento e o respeito às práticas translíguas presentes no *campus*.

## 5 A (DES)FORMAÇÃO DOCENTE AMPLIADA, TRANSGRESSIVA E INDISCIPLINADA NO IFPR DE FRONTEIRA: ABRINDO GRETAS DECOLONIAIS A PARTIR DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUBVERSIVA

Quem elegeu a busca não pode recusar a travessia.  
Guimarães Rosa

### PREÂMBULO

No presente capítulo as reflexões apresentadas buscarão responder a terceira pergunta de pesquisa: *Qual a vinculação, a relevância e as implicações entre a oferta de uma (des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada e as ressignificações e redimensionamentos relacionados à promoção de uma educação decolonial e sensível às peculiaridades do IFPR de fronteira?* Para a construção de tal resposta colocarei sob análise as práticas pedagógicas transgressivas e decoloniais desenvolvidas no curso de formação docente ofertada no *Campus Foz*, as quais chamo, nessa tese, de (des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada<sup>81</sup>. Buscarei analisar como as contribuições de tais práticas contribuíram para a promoção de um olhar sensível, corazonado (ARIAS, 2010) e sentipensado (FALS BORDA, 2009) para as especificidades das salas de aula da fronteira. Discuto a relevância de problematizar a lógica da epistemologia racional ocidental, argumentando em torno de um posicionamento epistemológico pautado em um “paradigma-outro<sup>82</sup> de pensamento (MIGNOLO, 2003, p. 20).

Além disso, indicarei as ressignificações e redimensionamentos alcançados – tanto a nível individual dos sujeitos participantes da pesquisa (docentes em formação que participaram do projeto), quanto no que se refere às questões organizacionais pedagógicas a nível institucional - o que caracteriza os deslocamentos curriculares para um posicionamento decolonial no projeto político pedagógico do curso. Apresentarei ainda a base teórica que orienta as análises aqui desenvolvidas, discutindo conceitos tais como modernidade (QUIJANO, 2009), colonização (CESAIRE, 1978), colonialidade (QUIJANO, 1990) e (MIGNOLO, 2003), colonialismo e colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 36) e decolonialidade (WALSH, 2001, 2005, 2007). Além disso será explicitado o que faz do curso ofertado uma (des)formação docente ampliada, transgressiva, indisciplinada e decolonial. Em seguida justifico a inscrição do presente trabalho na perspectiva decolonial, abordando de forma mais detalhada a concepção de Pedagogia Decolonial. Finalizo então

---

<sup>81</sup> Reitero que o planejamento e o desenvolvimento das práticas mencionadas já foram apresentados no capítulo 1 da tese.

<sup>82</sup> Para Mignolo (2003, p. 3), esse paradigma não se reduz a um paradigma principal ou uma “nova verdade”; mas um “pensamento crítico e utópico” que alcança contextos nos quais foi negada a “possibilidade de razão, de pensamento e de pensar o futuro” pelo projeto moderno-colonial, negando a homogeneidade e a universalidade apregoadas por ele. Reafirma a necessidade de pensar o conhecimento como geopolítica, considerando “novos *locus* de enunciação” (Mignolo, 2000: 13). Constitui-se, portanto, em um posicionamento que não nega outras epistemologias, que é inverso à lógica excludente de produção de conhecimento, corroborando com a pluralidade epistemológica como um meio de legitimar outras subjetividades e construir novas formas de ver o mundo.

o capítulo argumentando que uma (des)formação ampliada, transgressiva e indisciplinada contribui amplamente para a formação docente sensível, corazonada e sentipensada para o contexto fronteiriço.

### **5.1 Colonialidade-Modernidade e a Decolonialidade – aspectos conceituais que pautaram a busca clandestina e resistente por uma “gnose de fronteira”<sup>83</sup>**

Com a intenção de fazer florescer o “jardim de fora”, que há muito nascera “por dentro” do ideal *corazonado* de uma docente em (des)formação, me empenhei na busca por possíveis canteiros onde lançar sementes outras. Nesse processo, algumas reflexões me acompanhavam e acredito que sejam interessantes ao meu leitor, por isso aqui as compartilho.

Para isso, coloco sob análise as práticas pedagógicas desenvolvidas na (des) formação docente ofertada no *Campus* Foz do Iguaçu, pois, concordo com Freire (1996, p. 38), quando afirma que é importante que

os processos concretos de ensino-aprendizagem dos docentes se constituam em seus objetos de análise crítica, tendo em vista a construção coletiva de planos de ação que possibilitem a reorientação das práticas e lutas por melhores políticas educacionais, condições de trabalho e por seu desenvolvimento profissional. (FREIRE, 1996, p. 38)

A (des)formação docente desenvolvida no IFPR *campus* Foz do Iguaçu – descrito no capítulo 1 e a qual passo a analisar - é a proposta de uma subversão docente ou de uma desobediência docente (MOURA, 2018) como uma alternativa para ressignificar a formação ofertada no IFPR a partir de uma perspectiva decolonial, buscando indicar sua viabilidade e relevância para esse contexto.

Esse posicionamento docente, encontra suas bases no que Mignolo (2008, 2010) chama de “desobediência epistêmica”, que, pautado pelo pensamento decolonial (MIGNOLO, 2007), não implica “deslegitimar” teorias eurocêntricas, e sim “ultrapassar os limites” delas, legitimando outras teorias e outras práticas que não sejam unicamente ocidentais, o que pressupõem legitimar epistemologias desenvolvidas a partir de contextos outros, especialmente da América Latina.

A (des)formação mencionada teve como objetivo experienciar uma formação voltada para a sensibilização da necessidade de uma educação *corazonada* (ARIAS, 2010) e *sentipensada* (FALS BORDA, 2009) para a realidade plural característica das regiões fronteiriças e foi planejada com base na perspectiva decolonial, pois buscava ser crítica, emancipatória, contra hegemônica e comprometida com a formação afetiva, crítica e ampliada do professor (CAVALCANTI, 2013) em formação que atuará nas escolas desse cenário. A intenção é refletir sobre a relevância em se propor uma formação docente nessa perspectiva.

---

<sup>83</sup> (MOITA LOPES, 2018, p. 276)

A motivação para pensar formas de contribuir para ressignificações na formação docente ofertada no IFPR de fronteira, está ligada às problematizações que tenho construído ao longo da minha experiência como formadora de docentes nesse cenário. Compreendo que, para formar professores para esse contexto é preciso estarmos atentos às especificidades que o constituem, bem como às demandas do espaço-tempo no qual estamos inseridos.

Assim, é preciso considerar que, com o surgimento de contextos cada vez mais multilíngues (JUNG, PIRES-SANTOS E SILVA, 2016, p. 1260), a realidade, cada vez mais plural na qual vivemos “vem pressionando a sociedade no sentido da valorização da multiplicidade cultural e linguística, considerando-se o plurilinguismo como uma forma de contribuir para (...) o diálogo intercultural”. (PIRES SANTOS, 2010, p. 35). Em uma análise mais contemporânea, e alinhada à vertente crítica da investigação sobre multilinguismo, Pires Santos (2018, p. 107) chama a atenção para o fato de que “pesquisas recentes têm contribuído de forma significativa para a formação de uma nova sociolinguística do multilinguismo para nossos tempos”. (tradução livre).

Ao pensar nos “nossos tempos” é preciso refletir sobre como chegamos a ele e quais as representações sociais criadas e/ou impostas a partir de um ideário único, universalizante, que buscou construir e legitimar as subjetividades humanas segundo suas próprias crenças, naturalizando um imaginário coletivo de acordo com determinadas intenções e interesses capitais. Arelada a tal reflexão está a condição de colonizados que constitui a história de todos nós, que orienta nossos seres, nossos saberes e nossas relações sociais. Discutir o papel colonizador do norte global e seus efeitos até os nossos dias, é algo fundamental, especialmente quando se fala em formar professores.

Para iniciar tal reflexão, considero relevante explicitar alguns conceitos aí implicados e inicio pelo que se entende por colonização:

[...] o que é, no seu princípio, a colonização? Concordemos no que ela não é; nem evangelização, nem igreja filantrópica, nem vontade de recuar as fronteiras da ignorância, da doença, da tirania, nem propagação de Deus, nem extensão do Direito. Admitamos, uma vez por todas, sem vontade de fugir às consequências, que o gesto decisivo, aqui, é o do aventureiro e do pirata, do comerciante e do armador, do pesquisador de ouro e do mercador, do apetite e da força, tendo por detrás a sombra projectada, maléfica, de uma forma de civilização que a dado momento de sua história se vê obrigada, internamente, a alargar à escala mundial a concorrência de suas economias antagônicas (CESAIRE, 1978, p. 15).

É possível perceber, pela força do pronunciamento do autor, que a colonização feita pela Europa não teve nenhuma boa intenção, pelo contrário, tal projeto sempre esteve voltado à dominação, das terras, dos bens, dos corpos, das vontades e das mentes. Cesaire (1978) nos alerta, de forma contundente, que radicalmente inversa à forma romantizada como foi tratado esse fato histórico ao longo do tempo, no plano traçado pela Europa havia uma intenção muito maior tratava-se de um projeto de poder – a colonialidade.

Quijano (2010) alinha-se a tal proposição ao afirmar que a colonialidade “opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal” e é um dos elementos, a partir dos quais constitui-se o padrão de poder capitalista no mundo. Para ele, o que o sustenta é a “imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder (QUIJANO, 2010, p.84).

O autor faz uma distinção entre colonialismo e colonialidade, explicando que, por mais que ambos estejam relacionados, o colonialismo refere-se a

“dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial” (QUIJANO, 2010, p.84).

Importante ressaltar que, a partir desse padrão de dominação imposto, foram criadas relações dissimétricas entre os colonizadores e os colonizados, nas quais a violência e a exploração levaram à suplantação de culturas, conhecimentos e subjetividades dos grupos dominados. O que indica que superar com a dominação territorial e política, não significa superar os danos que a colonialidade causou e o fato de que continua a constituir as relações sociais pautadas por injustiças sociais de todas as ordens.

Cumprido explicitar que o conceito de colonialidade foi introduzido pelo sociólogo peruano Anibal Quijano no final dos anos 1980 e início dos anos 1990. Para o autor, a colonialidade estabeleceu um padrão de poder alicerçado na ideia de raça, que acredita haver uma diferença biológica entre colonizados e colonizadores, aspecto que justificaria situar os colonizados como seres inferiores. Segundo Quijano (2005a: 117) a diferença biológica serviu como elemento fundador da dominação, originado na América e expandindo-se mundialmente. De forma sintetizada, segundo Quijano (2006, p. 521), é possível caracterizar esse novo padrão de poder por quatro aspectos:

- a) a racialização como modelo de classificação social universal, naturalizando os esquemas de dominação por meio de um construto mental (a ideia de raça) que seria um signo da hierarquização entre os povos dominadores que ocupariam uma superioridade dita biológica e os povos dominados, ontologizados como inferiores e que precisam ser domados, educados, desenvolvidos (...);
- b) o direcionamento de toda a forma hegemônica de trabalho e de sua exploração para a produção do capital (...);
- c) o eurocentrismo como novo modo de produção do conhecimento e de formação de subjetividades ligadas com esse conhecimento e com os novos modos de classificação das populações e de controle do trabalho. A Europa (ocidental) afirmou-se como o centro de produção e controle dessa nova forma de produzir conhecimentos;
- d) o estabelecimento do Estado-Nação como forma de controle (...) desse novo padrão de poder, que funcionam, inclusive, como fiscalizadores do exercício da colonialidade do poder.

A partir da ideia de raça produzida na América, novas identidades sociais foram produzidas e passaram a homogeneizar pessoas como índios, negros e mestiços. Esse aspecto, muito além de identificar a origem dos diferentes grupos, passa a determinar a constituição de novas identidades, as quais foram utilizadas para estabelecer hierarquias e determinar o que seria designado socialmente a cada um nesse padrão de dominação. Segundo QUIJANO (2005a, p. 117-118) a ideia de raça se transformou em algo tão forte, que acabou se tornando parte integrante da subjetividade dos sobreviventes e estabeleceu-se como o eixo fundador mais bem-sucedido de instrumento de dominação.

Para o autor, a colonialidade do poder é sustentada por um modo específico de produção e disseminação de conhecimento - uma epistemologia que tem como finalidade o exercício do poder. Ballestrin (2013, p. 99) explica de maneira muito acessível o conceito de colonialidade do poder e afirma que, ao criar o conceito, Aníbal Quijano, (1989) buscou exprimir uma constatação simples - que se refere ao fato de que “as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo.

Maldonado-Torres (2019, p. 36.) explica que a colonialidade é “uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” Para ele, a colonialidade é “um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno” e que “apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo” e pode ser facilmente verificada em diversos contextos que vão desde as instituições formadoras até a “cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna”. Dessa forma, segundo o autor, “respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente”. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

De forma paralela e constitutiva à colonialidade, foi estabelecida, enquanto eixo central de um novo padrão de dominação, a Modernidade. (MIGNOLO, 2003). Aquela que só foi possível porque, segundo Quijano, foi instaurada uma forma de exercício de poder que estabelece a subordinação de uns em detrimento de outros e designa como inferiores os não-europeus. Quijano (1991) afirma que foi a conquista da América Latina que consolidou o advento da Modernidade, pois foi o que deu o aporte para se constituir e inaugurar um conjunto de relações sociais baseadas na dominação hegemônica europeia. Segundo Quijano (2000) as relações intersubjectivas correspondentes às novas identidades sociais da colonialidade é o que configurou o “novo universo de relações intersubjectivas de dominação sob hegemonia eurocentrada”, e que “será depois denominado como a modernidade”. (QUIJANO, 2000, p. 74). Nesse sentido, afirma que “la modernidad fue también colonial desde su punto de partida” (QUIJANO, 2005 a, p. 125).

Importante destacar, ainda, que a colonialidade revela-se em diferentes dimensões,<sup>84</sup> como: a colonialidade do poder (QUIJANO, 2010), a colonialidade do saber (LANDER, 2006; CASTRO-GOMEZ, 2005, 2007, 2011; GROSFUGUEL, 2016; MIGNOLO, 2010, 2013, 2017; PALERMO, 2009 E WALSH, 2013, 2014), a colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007; MIGNOLO, 2008; QUIJANO, 2010;).

Para auxiliar na compreensão sobre a colonialidade e seus perversos efeitos, Mignolo (2003) explica os três distintos níveis mencionados, indicando que o primeiro, a colonialidade do poder refere-se ao âmbito da economia e política; em seguida, fala da colonialidade do saber, que refere-se à relação entre línguas e conhecimento e ao posicionamento epistêmico-filosófico-científico e racial; e, por último a colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007) que está relacionada à subjetividade e de forma ampla, à constituição do gênero e da sexualidade.

De forma mais ampla, é possível dizer que a colonialidade do poder, conceito cunhado por Aníbal Quijano (1998, 2000 e 2005), refere-se a um padrão de poder instituído juntamente com o capitalismo moderno-colonial eurocentrado. Segundo o autor, tal condição estabeleceu-se com a conquista da América no final do século XV, em 1492. O sistema-mundo europeu, capitalista, patriarcal e moderno-colonial, a partir de então constituído e, fundamentado na ideia de raça, deu origem a um novo padrão de poder mundial, o qual passou a classificar a população mundial em termos de raça, gerando identidades raciais novas, as quais passariam a ser hierarquizadas segundo os padrões de dominação impostos pelo norte global. O autor explica ainda que a invasão da América teve um papel fundamental no estabelecimento dessa nova ordem mundial, já que foi aqui que a colonialidade do poder foi concretizada.

Já o conceito de colonialidade do saber está relacionada à manutenção da ontologia racional, que pautou toda a perspectiva colonial e cuja intenção estava muito além do colonialismo. No que se refere à produção de conhecimento, a universalização do modelo europeu como norma a ser seguida pelo resto do mundo consolidou-se de forma sistematizada e normatizou a forma de se construir inteligibilidades sobre o mundo nas mais diversas áreas de conhecimento, impactando desde a literatura, a produção de tecnologias até o desenvolvimento ético e metodológico da ciência. Com isso, modelos canonizados foram naturalizados e reproduzidos historicamente sem maiores questionamentos. Os estudos decoloniais e outras perspectivas críticas (como as pós-coloniais) contestam tais modelos e refutam seu universalismo. Esse posicionamento não significa negar a ciência ou as conquistas alcançadas pela modernidade, mas propor um modelo que busque responder

---

<sup>84</sup> Além das citadas no texto – que estão, mais diretamente relacionadas ao tema abordado na tese – poderiam ser citadas ainda as colonialidades das linguagens (Garcés, 2007; VERONELL, 2015; BAPTISTA, 2022) dos gêneros (SEGATO, 2012; LUGONES, 2008; 2014), a colonialidade do ver (BARRIENDOS, 2019), das sexualidades (PEREIRA, 2015), da natureza (ALIMONDA, 2011) entre outras.

demandas locais evidenciando saberes, aspectos e fenômenos suprimidos pelos modelos moderno-coloniais que pautaram a história da humanidade.

O conceito de colonialidade do ser está diretamente imbricado com a colonialidade do saber e, nesse sentido, Maldonado-Torres (2007) explica que a intenção era desqualificar o outro a partir da subjugação da sua condição epistêmica e ontológica, ou seja, aquele que não compartilhasse do conhecimento produzido e disseminado pelo norte global não dispunha da racionalidade necessária para explicar o mundo, as relações à sua volta, quiçá desenvolver ciência, o que o caracterizava como um ser inferior.

O projeto moderno-colonial da Europa alcançou dimensões nefastas que reverberam na contemporaneidade em diferentes contextos e com assustador alcance. Uma delas refere-se à produção do conhecimento e nesse sentido, Moita Lopes e Fabrício (2019, p, 713) afirmam que “a produção do conhecimento nesse período se depara com a ‘outrização’ do mundo”. Os chamados “outros” – uma categoria criada pelos colonizadores - designavam aqueles que não equivaleriam ao padrão hegemônico do homem-branco-heterossexual-europeu. No projeto colonizador, tudo o que fosse proveniente do “outro” era desqualificado, por não fazer parte do “padrão” – nisso se inclui a forma de conhecer e explicar o mundo, que era então caracterizada como a-científica e, portanto, relegada a categoria de folclore. Com isso o projeto moderno-colonial buscou formular um pretenso universalismo, pautado em modelos epistemológicos hegemônicos dentro da ciência moderna, os quais buscavam apregoar o que era produzido por eles como a única, exata e legítima forma de produzir conhecimento. Um projeto que desde sua origem mostra-se, portanto, patriarcal, racista, homofóbico e eurocentrado. O pensamento hegemônico de que havia uma única forma legítima de se produzir ciência foi sendo estabelecido ao longo de todo o período moderno, revelando, assim, a relação basilar entre “modernidade e (do) seu lado constitutivo e mais escuro, a colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p.2). Compreendo que o fato de uma constituir a outra está diretamente ligado entre a herança colonial e as diferenças étnicas produzidas pela modernidade.

A partir daí outras dimensões são também possíveis de serem vislumbradas, como a relação entre a colonialidade do poder e do saber e a acentuada disparidade de desenvolvimento entre os países colonizadores e suas colônias, aspectos que estão diretamente relacionados à expansão do capitalismo e suas cruéis consequências. Para Maldonado-Torres (2008, p.64) a colonização, há muito tempo, é o *modus operandi* da globalização hegemônica neoliberal, e que, o problema do século XXI está diretamente ligado aos efeitos da colonização: na desterritorialização e consequente empobrecimento contínuo das populações racializadas e pela criação de instrumentos de divisão entre países privilegiados e os países do Sul geopolítico.

A decolonialidade, por sua vez, apresenta-se como um projeto político-filosófico-científico com um posicionamento inverso a esse, é, portanto, uma opção epistemológica contrária à

colonialidade. É uma forma de resistência à perspectiva que considera apenas uma forma de produzir conhecimento e que acaba por manter as colonialidades. É a proposta de subverter a realidade posta por uma forma plural de existência. Assim, é necessária uma reorientação epistêmica que faça emergir saberes, ontologias, cosmovisões e se contraponha ao poder hegemônico a fim de decolonizar o poder, o saber, o ser e todas as outras dimensões que a colonialidade tenha afetado. Para Mignolo (2008, p. 305) isso implica “pensar a partir das línguas e das categorias de pensamento não incluídas nos fundamentos dos pensamentos ocidentais”.

Nesse sentido, acredito que a produção intelectual dos estudos decoloniais auxilia no combate do que Carneiro (2005) chamou de epistemicídio<sup>85</sup>, ou seja, a destruição e a deslegitimação dos saberes diferentes daqueles desenvolvidos nos domínios geopolíticos do conhecimento “único e universal” branco-euro-patriarcal do colonialismo.

Como mencionado na introdução dessa tese, a opção pelo uso do termo decolonial ao invés de “descolonial”, indica um posicionamento político-epistemológico, atrelado à compreensão de que não há um estado nulo de colonialidade, ou seja, corroboro o entendimento de Walsh (2013), pois concordo que não é possível passar de um momento colonial a um não colonial, mas é possível sustentar posturas, horizontes e projetos de resistência, de transgressão, de intervenção e de insurgência. Para isso parto do pressuposto explicitado por Walsh (2009) quando esclarece, como linguista, que o prefixo *des* em espanhol tem uma conotação diferente do prefixo *de*. Descolonizar significa eliminar totalmente o colonial; é um resultado, um fim; Por outro lado, decolonizar significa diminuir gradualmente o colonial, atenuar, mitigar; não é um resultado, mas um processo, não é um fim, mas um meio e implica, portanto, uma luta contínua. Walsh (2009, p. 15-16) busca salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir.

Justifico ainda o uso de “decolonial<sup>86</sup>” porque ao fazê-lo busco referência a algo muito mais complexo do que os “momentos históricos em que os sujeitos coloniais se insurgiram contra os impérios e reivindicaram a independência”, o que segundo Maldonado-Torres (2018) pode ser explicado pelo termo “descolonização”. Usar o termo decolonial tem a intenção de marcar referência

---

<sup>85</sup> Nas palavras da filósofa, o epistemicídio é [...] para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (CARNEIRO, 2005, p. 97)

<sup>86</sup> Para uma perspectiva diferente a apresentada, sugiro a leitura de Cusicanqui (2021), que fala sobre os usos dos termos descolonial e anticolonial. A autora apresenta-se como uma pesquisadora anticolonial e defende a relevância de intelectuais lutarem, de fato, contra a colonialidade em seu fazer acadêmico. Já Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo, preferia usar a palavra “contracolonial”, no lugar de “decolonial” ou “descolonial”. Para ele, não é possível desmanchar o colonialismo, mas é preciso bloqueá-lo. Para o autor “Não precisa matar o colonialista, mas curá-lo de sua cosmofofia”. (BISPO, 2023, p.27).

“à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos”. (MALDONADO-TORRES, 2018). Para além dessas questões, gostaria de sublinhar que em termos de genealogia do pensamento decolonial, é preciso reconhecer sua origem no momento da constituição da modernidade instaurando-se como forma de resistência à colonialidade.

Oliveira e Candau (2010) explicam que a decolonialidade deriva de uma perspectiva teórica construída por um grupo formado por intelectuais latino-americanos e citam alguns pioneiros - como Enrique Dussel (filósofo argentino), Aníbal Quijano (sociólogo peruano), Walter Dignolo, (semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano) Ramón Grosfoguel (sociólogo porto-riquenho) Catherine Walsh (linguista norte-americana radicada no Equador), Nelson Maldonado-Torres (filósofo porto-riquenho), Arturo Escobar, (o antropólogo colombiano) - aos quais logo se seguiram muitos outros de igual relevância.<sup>87</sup> . O grupo defende as teorias críticas construídas pelos subalternizados pela modernidade, ao mesmo tempo em que combate as tendências europeias dominantes, especialmente no que se refere à construção acadêmica do conhecimento. Nesse sentido, a decolonialidade tem um objetivo muito maior do que desconstrução das infelizes heranças deixadas e ainda hoje legitimadas pela colonialidade, “supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p. 24)

Arturo Escobar (2003), explicita que esse é o conjunto de autores denominado grupo de pesquisadores da perspectiva teórica “Modernidade/Colonialidade” (MC) que tem se dedicado a discutir e teorizar a partir de algumas categorias, a saber: conceitos e noções sobre o mito de fundação da modernidade, a colonialidade, o racismo epistêmico, a diferença colonial, a transmodernidade, a interculturalidade crítica e pedagogia decolonial.

No Brasil, nos últimos anos, tais intelectuais vêm sendo amplamente estudados. Suas teorias têm embasado os mais diversos campos de pesquisas, especialmente os relacionados à educação e isso se deve ao fato de que a produção acadêmica brasileira, têm voltado seu olhar para uma perspectiva teórica que não invisibilize e silencie o conhecimento produzido fora de uma lógica eurocêntrica, portanto colonial. Ao contrário disso, cada vez mais têm-se buscado esse novo horizonte epistemológico<sup>88</sup>, aquele que é construído nesse espaço, para pensar as questões que permeiam esse contexto - esse é um dos princípios epistemológicas do grupo “Modernidade-Colonialidade” já mencionado.

---

<sup>87</sup> Para além dos nomes mencionados, muitos outros intelectuais latino-americanos têm se dedicado ao desenvolvimento da produção e disseminação dos estudos decoloniais. Não tenho a intenção de fazer uma retrospectiva longitudinal e íntegra de tal produção, elencando a todos os pesquisadores que compõe tal perspectiva. Gostaria, entretanto, de reverenciar a produção feminina nessa seara, citando alguns dos nomes que mais se destacaram. Entre eles estão: Maria Lugones, Zulma Palermo e Rita Segato.

<sup>88</sup> Em relação à ampliação da produção de conhecimento a partir da perspectiva decolonial no Brasil sugiro a leitura de: SOUSA DIAS, Alder.; ABREU, Waldir Ferreira. Didáticas decoloniais no Brasil: uma análise genealógica. Revista do Centro Educação UFMS, v. 45, 2020 – Jan./Dez. <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/41328/html>.

Os preceitos da decolonialidade<sup>89</sup> interessam a esse estudo porque trata-se não apenas de uma forma de resistência, mas de um meio de trilhar “um caminho de luta contínuo no qual podemos identificar, tornar visível e encorajar ‘lugares’ de exterioridade e construções alter-(n)ativas” (WALSH, 2013, p. 25). Também, essa tese, compreende que é preciso, ser resistência a todas as dimensões das colonialidades, buscando contribuir na construção de uma realidade outra, na qual a herança não esteja vinculada à produção de diferenças e sim “caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinvencción de la sociedad”. (WALSH, 2013. p, 31).

Ao posicionar-me a partir da perspectiva decolonial, alinho-me ao que assevera Argüello (2015 p. 30-31) que, ao mencionar diferentes perspectivas contemporâneas<sup>90</sup> críticas à modernidade, evidencia a peculiaridade da perspectiva decolonial em relação as demais. Segundo o autor, a decolonialidade é fundamentalmente o oposto da concepção moderno-colonial.

Quero com isso salientar que, não basta tecer uma crítica em relação a forma de produzir e disseminar conhecimento ou mesmo de desenvolver uma práxis pedagógica baseados na racionalidade ocidental, hegemônica e moderno-colonial, é preciso posicionar-se contrária a tal perspectiva, tendo em vista contribuir para a formação de inteligibilidades e subjetividades outras.

Na intenção de ampliar meu argumento, apresento a seguir algumas considerações.

## **5.2 A perspectiva decolonial e a (des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada: um alinhamento em perspectiva**

No intuito de argumentar em torno da vinculação entre a (des)formação docente ofertada e as ressignificações e redimensionamentos implicados na promoção de uma educação decolonial para o contexto fronteiriço, considero relevante, inicialmente, explicitar a compreensão dos termos que adjetivam o projeto desenvolvido. É com essa intenção que proponho o texto a seguir.

As diferenças impostas pela colonialidade reverberam na escola os preceitos impostos pela modernidade de que suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas são os únicos a serem

---

<sup>89</sup> Importante destacar que, a exemplo do que ocorre em outras perspectivas epistemológicas, a produção do grupo Modernidade/colonialidade não ficou isenta de críticas. Mesmo internamente ao grupo, eram notáveis as críticas e os dissensos. Alguns deles se destacam, entre eles o fato de que grupo era constituído quase exclusivamente de homens brancos que desenvolviam suas pesquisas sobre a América Latina a partir, principalmente, de centros acadêmicos nos EUA. Cusicanqui (2012) fala das divergências internas ao grupo e assevera que o pensamento decolonial não pode estar em relação aos intelectuais do Norte Global uma vez que: “[...] a academia norte-americana não acompanha o ritmo de nossas discussões; não interage de forma significativa com as ciências sociais andinas (CUSICANQUI, 2012, pp. 100-104). Já Mignolo (2011), ao contrário de outros companheiros, argumentava que era preciso desvincular os estudos decoloniais dos denominados pós-coloniais, por considerá-los eurocentrados.

<sup>90</sup> Entre as perspectivas contemporâneas de críticas à modernidade, o autor cita: a Escola de Frankfurt, que em diferentes aspectos se constitui na forma de pós-modernidade e pós-estruturalismo; a corrente pós-colonialista e seus estudos subalternos evidenciados na Índia e sul da Ásia; e uma terceira que, segundo o autor, é gerada nos territórios que foram colonizados de forma indireta, como Ásia do leste e países islâmicos, o que ele chamou de processos de des-ocidentalização.

aceitos, são postos enquanto verdades universais. Essa é parte de uma estratégia do pensamento moderno ocidental para invisibilizar e silenciar os sujeitos que produzem outras teorias, e/ou outras vivências. Orientada pela perspectiva decolonial compreendo que não é mais possível continuar a reproduzir essa condição e que para alcançar uma ressignificação, nesse sentido, a formação de professores ofertada precisa repensar a partir de quais paradigmas têm se constituído e com qual intenção tem feito o que faz.

É preciso ter claro que a produção de conhecimentos não é desvinculada do contexto histórico no qual ele se dá, ou seja, a produção de conhecimento está, historicamente, vinculada a uma geopolítica de conhecimento definida a partir de interesses eurocentrados, aspecto explicitados por autores como Mignolo (2003) e Grosfoguel (2006).

Em reação a tal posicionamento, autores como Souza Santos (2010) indicam a necessidade de desenvolver novos processos de produção e disseminação de conhecimentos, evidenciando outras práticas, outros grupos sociais, ou outros *locus* enunciativos (BAPTISTA, 2019), os quais, historicamente, têm sido relegados e marginalizados pela lógica capitalista, propondo o que chamam de Epistemologias do Sul.

Na mesma esteira e como forma de colocar-me contrária à perspectiva moderno-colonial, compreendo a relevância de assumir um posicionamento claro, enquanto formadora de docentes e também enquanto pesquisadora, materializando na minha práxis<sup>91</sup>, uma atitude outra, diante das decisões relacionadas às formas de produzir e disseminar conhecimentos, tendo em vista contribuir para que distintas alteridades e subjetividades sejam desenvolvidas e/ou evidenciadas, dissuadindo o pensamento hegemônico, que, pautado pela racionalidade ocidental<sup>92</sup>, segue subalternizando uns em relação a outros.

Sendo assim, considerando que, conforme Grosfoguel (2006, p. 21) nenhum conhecimento é produzidos de forma neutra, pelo contrário, eles estarão sempre situados, em termos de relações de poder; que eleger uma dada epistemologia tem consideráveis implicações na definição de “regimes de verdade” (Gómez Quintero, 2010) e no anseio por “pensar uma educação outra” é que acredito que pautar a formação docente ofertada em um *campus* fronteiriço a partir de um paradigma-outro

---

<sup>91</sup> Compreendo e busco constituir meu fazer pedagógico orientada pelo que nos diz Freire (1979, p.15) quando explica que reflexão e ação são ações indissociáveis, pois, segundo ele, “A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação – reflexão”. Inspirada nas palavras de Freire busco desenvolver uma prática laboral que seja pautada pela “unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo”.

<sup>92</sup> Baptista e Lopes-Gopar (2019, p. 9) explicam a relação entre racionalidade ocidental e pensamento hegemônico afirmando que a racionalidade é um dos conceitos sobre os quais se assentou a história do conhecimento no Ocidente e situando a concepção clássica de racionalidade no contexto da modernidade/colonialidade, explicam que trata-se de um “sistema de pensamento que toma como premissa a possibilidade de aceder, por meio do logos, à verdade, considerada a separação entre sujeito e objeto para aceder ao conhecimento” e que tal sistema acaba por orientar as práticas sociais, legitimando um dado sistema de ações humanas e constitui o reconhecimento a um “conhecimento de mundo situado e local que adquire o status de universal e geral e que passa a ser visto como único, definido como conhecimento hegemônico”.

(MIGNOLO, 2003) é o caminho para uma virada epistêmica, que, inspirada pela produção intelectual Latino-americana, será um caminhar “suleado” “não mais e/ou somente dentro dos círculos intelectuais ocidentais, mas sobretudo, também entre os pensadores fora dos cânones moderno ocidentais” (WALSH, OLIVEIRA & CANDAU, 2018, p. 3).

É, portanto, o viés a partir do qual é possível desenvolver um projeto político-epistemológico-pedagógico voltado para se repensar a produção e disseminação do conhecimento crítico e {trans(in)disciplinar, que as salas de aulas fronteiriças requerem, inclusive no que se refere à formação docente.

Considero que, é através da desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008), que teremos possibilidade de (des)construir verdades absolutas e promover diálogos que buscarão desvendar o olhar e permitir “ver o que não se enxergava” (PIRES-SANTOS., et al, 2015) e a partir daí, superar com as normas e regras utilizadas para produzir e disseminar os conhecimentos e metodologias moderno-coloniais que insistem em pautar a produção da ciência, a educação e o currículo das instituições educacionais, incluindo-se aí a formação docente ofertada historicamente.

Assim, essa tese respalda-se na perspectiva decolonial por acreditar que, diante do colocado e dos objetivos que, com ela se pretende alcançar, é preciso *agrietar* (WALSH, 2016) visões e perspectivas alternativas de transformação” (p, 187) pois assim será possível “vagar por estradas não pisadas”, estradas (que) só podem ser acessadas por meio da gnose de fronteira resistente e clandestina. (MOITA LOPES, 2018, p. 178). Concordo, portanto com o autor quando explica que

Mignolo (2000) diria mesmo que o que está em operação é a “gnose de fronteira” uma forma de compreender o mundo que é um resultado de viver no meio e na ambiguidade ou, talvez, eu gostaria de argumentar de operar com gnose de fronteira resistente clandestina. Assim, o construto teórico incorpora a audácia necessária para escapar do que é considerado adequado correto legítimo e legal em um mundo em que a adequação correção, legitimidade e legalidade têm sido frequentemente usadas para criar diferenças coloniais e trazer à tona condições de sofrimento e pobreza. A gnose resistente clandestina é, portanto, uma forma de fraturar a perspectiva hegemônica em um lugar (a fronteira) onde são mais facilmente percebidos por causa da desterritorialização, fluxo, migração e entre, desidentificação, transidiomaticidade, ambiguidade e, em última análise, resistência são experienciadas sob a pele, por assim dizer. Essa característica da tríplice fronteira traz à tona visões e perspectivas alternativas de transformação ou de outro modo a partir de “novos lócus de enunciação” (Mignolo, 2000: 13). Pode-se então vagar por estradas não pisadas. Em meio à agitação da mobilidade na “região de fronteira”, essas estradas só podem ser acessadas por meio da gnose de fronteira resistente e clandestina. (MOITA LOPES, 2018 p, 178)

A intenção aqui é - inspirada pela gnose de fronteira - ser, também, clandestina e resistente. É ser audaciosa no sentido de desobedecer (MIGNOLO, 2008) a cânones, de (des)construir práticas legitimadas, desinventar (MAKONI e PENNYCOOK, 2015) a realidade e de (des)formar os futuros docentes da fronteira. É assim que defendo aqui a proposta de uma (des)formação docente que seja

contrária àquilo que é considerado adequado, correto, legítimo e legal, já que tais aspectos, segundo o autor, têm gerado a diferença colonial e causado sofrimento de diferentes ordens.

Chamar o projeto proposto no curso de Licenciatura em Física do *campus* Foz de (des)formação, está relacionado à intenção de tirar as “formas”, de desformar a educação moderno-colonial que tem sido ofertada. (Des)formar a licenciatura está alinhado com a ideia de que a decolonização representa uma forma de (des)aprendizagem. Nesse sentido concordo com Walsh (2013, p. 43), quando, a partir dos estudos de Frantz Fanon, afirma que é preciso “Desaprender tudo que foi imposto e assumido pela colonização e desumanização para reaprender a ser homens e mulheres”. Isso implica desaprender tudo o que tem sido legitimado por currículos, posicionamentos e práticas pedagógicas de cunho moderno-colonial, que tem como intento maior a colonização do ser, do saber e do poder. Desaprender (ou desensinar) a legitimar uma única lógica de construção e disseminação de saberes e subjetividades como sendo a correta, a verdadeira, é o intuito da (des)formação planejada.

Trata-se de uma formação insurgente baseada nos preceitos da decolonialidade e desenvolvida desde a fronteira e para a fronteira. Para subverter a lógica moderna-colonial na qual se estruturam as relações díspares de poder através da relação centro periferia, busco aqui, propor que o contexto de fronteira esteja no “centro” das preocupações, deixando, assim de ser periferia das preocupações institucionais do IFPR.

O curso ofertado na (des)formação foi inspirado pelos teóricos e precursores da perspectiva decolonial e buscou assumir uma postura de (re)existência Walsh (2013, 2017,) e insurgência que, configurada a partir de práticas radicalmente diferentes daquelas legitimadas, caracterizam-se como opostas a elas, definindo-se, assim como decoloniais. Para a autora trilhar por esse “caminho outro” significa viver nas/através/para as bordas, fissuras, fronteiras e rachaduras do mundo moderno, colonial e capitalista.

No que se refere a uma formação ofertada no contexto de fronteira do IFPR acredito que “trilhar por um caminho outro” está relacionado a promover a compreensão de que, em contextos com tal prerrogativa, a diversidade linguística é a norma e não a exceção (CANAGARAJAH, 2005), daí a relevância de problematizar a ideologia linguística que tem pautado o fazer pedagógico nesse contexto, visando ressignificar as práticas translíngues que o constituem.

Nesse sentido, contribuir para uma formação ampliada do professor está relacionado a uma educação sensível para reconhecimento da sala de aula como espaço heterogêneo e plural e para a valorização dos diferentes repertórios linguísticos que constituem as práticas sociais que aí se constituem. Foi nessa perspectiva que a (des)formação foi pensada e desenvolvida buscando oferecer uma formação para além do conhecimento específico, discutindo problemas sociais e políticos, numa

perspectiva decolonial de insurgência e resistência que se contraponha às hegemonias dominantes, caracterizando a mesma como uma formação ampliada do professor de fronteira.

Nesse sentido, o termo “ampliada”, que adjetiva a mencionada (des)formação, vincula-se ao proposto por Cavalcanti (2013 p. 212) quando propõe uma reflexão sobre cursos de formação docente no mundo contemporâneo, que segundo ela, teria como exigência “uma formação complexa que focalizasse a educação linguística de modo sócio-histórico e culturalmente situado”

Em outras palavras, a autora explica a necessidade de refletir sobre uma formação docente que vise contribuir para o desenvolvimento de um profissional sensível e com um olhar atento para o contexto plural que predomina nas nossas salas de aula e que esteja preparado para os desafios impostos por uma sociedade cada vez mais globalizada e híbrida. Segundo a autora o futuro professor “precisa estar preparado para atuar em uma escola que faça sentido (...) hoje, (...) o que demanda que a escola “deveria ser mais solidária, mais compromissada com as comunidades com as quais convive, mais sociocultural e linguisticamente sensível” (CAVALCANTI, 2013, p. 213).

É nesse sentido que, ao falar sobre a educação linguística ampliada, Cavalcanti (2013) alinha-se a Canagarah (2013b) e vincula a questão a uma concepção translíngue de língua, indicando que tal perspectiva permite compreender a competência comunicativa como a “habilidade de combinar diferentes recursos em interações situadas, para nova construção de significado” (CAVALCANTI, 2013, p.225). Um conceito fundamental, especialmente quando se trata de contexto de fronteira, cenário no qual a translíngua constitui a realidade, faz parte dela, apesar de invisibilizada inclusive em espaço escolar.

No mesmo sentido, a autora aborda o conceito de intercompreensão explicando que o mesmo está relacionado com o posicionamento tomado diante da diversidade linguística e relaciona tal conceito com a translíngua, ponderando que a mesma é condizente com uma “Educação Linguística Ampliada”. Dessa forma, o caráter ampliado da (des)formação ofertada, está vinculado ao fortalecimento de uma “Educação Linguística Ampliada”, (CAVALCANTI, 2013, p. 212) e buscou, portanto, contribuir para uma sensibilização que permita reconhecer a sala de aula como espaço onde a pluralidade é latente. Compreender que as práticas translíngues presentes na sala de aula da fronteira como um recurso de intercompreensão, auxiliará os docentes de todas as áreas de conhecimento (inclusive os de Física) a ressignificar seus posicionamentos diante da diversidade linguística e conseqüentemente suas práticas pedagógicas.

Assim, considerando o contexto local e situado de um *campus* de fronteira e todo o seu entorno, é que compreendi que uma formação insurgente demanda ser pensada “desde la exterioridad, los márgenes o las grietas del mismo poder colonial” Walsh (2013, p, 32). A busca era por contribuir para um alargamento do olhar e para a ampliação de perspectivas epistemológicas e metodológicas do professor de física no que se refere às questões linguísticas e culturais que estão imbricadas no

processo educativo nas salas de aula da fronteira, o que leva a criticidade necessária em relação à lógica hegemônica posta, na qual a diversidade é invisibilizada.

O caráter transgressivo da (des)formação está relacionado ao que diz Pennycook (2006), quando explica que o termo pode ser utilizado tanto para sinalizar quais são os instrumentos políticos e epistemológicos que intentam superar as fronteiras do pensamento e da política tradicionais quanto para pensar o que não deveria ser pensado e fazer o que não deveria ser feito. Inspirado por hooks (1994), o autor explica que transgredir significa “opor, resistir e cruzar os limites opressores da dominação pela raça, gênero e classe”.

Inspirada também por hooks (2013, p.273) buscava, com a proposta da (des)formação, cruzar diferentes fronteiras e transgredir realidades postas na direção de uma educação como prática de liberdade. Assim, concordo com a autora quando defende que

[...] A academia não é o paraíso, mas o aprendizado, é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas suas limitações continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade[...]

Cruzar limites impostos por uma tradição moderno-colonial opressiva é a prática da liberdade pedagógica que se quer no IFPR a partir da (des)formação ofertada – é a busca por formar professores que “transgrid(a)em os limites normais da pedagogia e ensinam seus próprios alunos a transgredirem: a pedagogia como transgressão” (PENNYCOOK, 2006, p. 75).

A abordagem transgressiva da Linguística Aplicada, concebida por Pennycook (2006) corresponde uma postura epistêmica de fronteira, a qual, segundo Mignolo (2000) sugere que todas as histórias que constituem um sujeito devem ser consideradas, inclusive as históricas locais, possibilitando assim um movimento na periferia e a partir da periferia. A transgressividade da ação também está relacionada ao que Walsh (2009, p. 15-16) diz quando, ao explicar o termo “decolonial” ao invés de “descolonial”, salienta que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, mas sim provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir.

Ao relacionar a (des)formação com o termo indisciplinar, busco alinhar minhas discussões ao que propõem Moita Lopes ao falar sobre a linguística aplicada (LA) indisciplinar (2006, p. 14). Para o autor a LA se encontra numa “nova era” e busca “novos modos de teorizar e fazer LA”. Por isso, e a partir da polêmica instaurada entre alguns linguistas aplicados precursores - que propunham por um lado, manter a LA estável com um único enfoque, por ser demasiada ampla e por outro a idealizavam como uma disciplina com múltiplos centros - o autor caracteriza a LA contemporânea como “indisciplinar”. Dessa forma, a nova Linguística Aplicada é vista como um cenário no qual o

atravessamento de fronteiras disciplinares, a “mestiçagem” de disciplinas e/ou conceitos e o questionamento de ideologias é possível.

Assim, o autor explica que ela é indisciplinar porque não reconhece a relevância de constituir-se como uma disciplina, e sim como uma área mestiça e nômade, e “principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos (FABRÍCIO, 2006) para compreender o mundo atual”. (MOITA LOPES, 2009, p. 19).

Essa nova forma de construir intelegibilidades sobre os fenômenos linguísticos e sociais a que Moita Lopes (2006) caracteriza como Indisciplinar, outros vão chamar de antidisciplinar ou transgressiva (PENNYCOOK, 2006) e ainda de uma LA da desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006) - trata-se de uma LA que “deseja, sobremodo, falar ao mundo em que vivemos” (MOITA LOPES, 2009, p. 19) – daí também se justifica a caracterização da (des)formação (no sentido de desaprender) como indisciplinada e transgressiva.

Nesse sentido, o autor explica, com base em Fauré (1992, p. 68), que o linguista aplicado pode ser compreendido como “um rei sem reino” ou nas palavras de CAVALCANTI (1998, p. 207-208) o docente de uma disciplina “sem teto”. Assim, também eu, sentia que (des)formar docentes no *campus* Foz, demandava de um posicionamento “errante” ou “nômade”, mesmo sabendo dos desafios a serem enfrentados em um mundo acadêmico “exato” e de base moderno-colonial como é o caso do curso de Licenciatura em Física. Assim, inspirada por Moita Lopes (2006, p. 19,) busquei questionar as “formas tradicionais de organização do conhecimento em “igrejas” na academia, por assim dizer, nas quais não se pode entrar sem obter permissão ou visto”. desenvolvendo uma prática pedagógica que, de forma indisciplinada, invadia espaços de disseminação de conhecimento para além do que era “permite” na área de conhecimento sob minha responsabilidade “oficial”. Esse posicionamento materializou-se, como veremos detalhadamente na próxima seção, através de uma alteração curricular que instituiu a oportunidade de trabalhar as questões relacionadas à formação docente para o contexto de fronteira.

De forma resumida, é possível dizer que (des)formação caracteriza-se como indisciplinada porque está alinhada com as características da LA Indisciplinar pontuadas por Moita Lopes (2009, p. 22) e sendo assim, entre outras coisas, busca: a) problematizar a produção do conhecimento e as relações de poder aí implicadas, compreendendo que “a epistemologia que nos guia deve seguir uma lógica antiobjetivista e antipositivista”; b) compreender o fazer pesquisa como modo de fazer política, e com isso, “tematizar o que não é tematizado e ao dar a voz a quem não tem.

Além disso, caracterizar-se como indisciplinada está também relacionada a desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2010) em relação aos postulados pela produção acadêmica ocidentalizada que reproduz um único conhecimento legitimado como universal. Assim, ser indisciplinada significa

ser desobediente aos padrões moderno-coloniais, visando se fazer crítica, emancipatória e contra hegemônica, já que, segundo Mignolo (2008 p.323), “a opção descolonial demanda ser epistemicamente desobediente”.

Assim, o intento foi propor uma (des)formação ampliada, transgressiva e indisciplinada para contribuir com a decolonização da formação docente do IFPR. Reitero que a mesma se caracteriza como decolonial porque, inspirada pelos pressupostos dessa perspectiva,

se preocupa por indagar tanto sobre el pensamiento y los pensadores que demostraban —o demuestran— en su praxis el hacer de este enlazar, como sobre las actuales expresiones pedagógicas de resistencia, insurgencia y rebeldía que provocan grietas y derrumbes en el orden moderno/colonial a la vez que encaminan esperanzas, horizontes y proyectos “otros”. (WALSH, 2013, p, 32)

Nesse sentido, o curso ofertado dentro da formação docente do *campus*, tentou provocar colapsos na estrutura hegemônica legitimada a partir de uma experiência pedagógica rebelde que pretendia superar com a lógica moderna-colonial implementada e legitimada na instituição.

Considero importante argumentar que um aspecto, em particular, alcançado nesse curso, dá a ele um diferencial que o gabarita para ser considerado como uma (des)formação docente ampliada, transgressiva, indisciplinada e decolonial. Refiro-me ao fato de que o mesmo, por ter sido ofertado para toda a comunidade acadêmica dos *campi* Foz e Umuarama do IFPR, oportunizou uma formação docente na qual estudantes, docentes e demais servidores estariam conjuntamente discutindo as questões relacionadas à formação docente ofertada para o contexto de fronteira, de forma que nessa oportunidade, éramos todos, docentes em formação buscando por formas outras de se pensar, viver e trabalhar na fronteira.

A base que inspirou tal encaminhamento está no que assevera Paulo Freire (1987) quando diz que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Assim, se o mundo no qual nos inserimos é plural, a mediação a partir da qual devemos nos educar reciprocamente deve ser também plural. Se por outro lado, a herança moderna-colonial que se impõem tenta estabelecer um padrão homogêneo, que a partir de uma lógica ocidental, racista e patriarcal que nega e cala as diferenças, é nosso dever problematizar a realidade posta e a partir daí buscar sua transformação.

Como a pretensão era sensibilizar o olhar para a realidade linguística e cultural que nos constitui e que demanda de práticas pedagógicas outras – aquelas que sejam pensadas na fronteira e para a fronteira, respeitando e valorizando toda a especificidade que a compõe – era preciso que, para se alcançar a sensibilização dos futuros docentes, aqueles que estavam no papel de formadores também fossem tocados.

Além disso, é preciso lembrar que, não apenas os docentes dos colegiados das Licenciaturas, mas todos os demais, estão, na prática do seu ofício, sendo professores em contexto de fronteira, já

que os *campi* participantes do projeto atendem à educação básica e superior e estão inseridos em cenário fronteiriço. Era, portanto, parte do público a quem o curso se endereçava.

Ressalto também que, conforme visto anteriormente nessa tese (cap 2 e 3), particularmente, no que se refere ao *campus* Foz – foco dessa pesquisa – a falta de sensibilização para as questões referentes à educação em contexto de fronteira é uma realidade que precisa ser superada para que o *campus* possa, de fato, cumprir com seu papel social, que inclusive está firmado em documento oficial:

Ser IFPR é considerar as diferenças de territorialidade e dimensões culturais, históricas e econômicas que se entrelaçam, caracterizando a localidade do IFPR e o compromisso com o desenvolvimento regional sustentável, o estudo dos arranjos produtivos sociais e culturais locais, com foco no desenvolvimento de saberes tecnológicos, são atribuições de uma gestão participativa, que se preocupa com a inclusão, tendo em vista o enfrentamento dos problemas sociais, econômicos e culturais que decorrem da dinâmica regional (IFPR – PDI, 2019, p. 151).

Assim, reconhecer e alcançar um trabalho pedagógico que considere as diferenças provenientes do seu contexto territorial e as dimensões culturais, históricas e econômicas que, juntas caracterizam o IFPR e seu entorno e ainda cumprir o compromisso com o desenvolvimento regional a partir da realidade local, demanda que o *campus* – enquanto comunidade acadêmica - antes de qualquer coisa, reconheça sua condição fronteiriça e a partir daí, quais as especificidades que seu público demanda e qual o seu papel enquanto instituição educacional, nesse cenário.

Com o intuito de contribuir para que o *campus* iniciasse o processo por tais (des)construções, é que estendi o convite à participação no curso ofertado, a toda a comunidade acadêmica dos dois *campi* envolvidos. Dessa forma, o curso ofertado dar-se-ia de forma que os diferentes sujeitos que constituem os *campi* de fronteira, estariam, na mesma condição de aprendentes, sem hierarquias ou títulos que os colocassem em situações díspares de produção e disseminação de conhecimentos.

Vemos aí desenhada a proposta de uma formação docente que buscou superar a estrutura moderno-colonial – aquela que coloca docentes e discentes em papéis sociais nos quais uns são tomados como detentores do conhecimento em detrimento de outros - a (des)formação docente insurgente, transgressiva e indisciplinada que se propunha pautava-se por essa prerrogativa.

Acredito que a perspectiva decolonial, que provoca rachaduras e gretas nas colonialidades, também, na escola, possibilitará olharmos para a realidade fronteiriça a partir daquilo que de fato a compõe - a diversidade linguística, cultural, religiosa etc. - e que está presente nas salas de aula desse cenário, apesar de invisibilizada e silenciada. A partir daí, é possível fomentar/propor uma formação sensível e que vise não negligenciar as línguas e as culturas que constituem tal realidade, mas que ao contrário, busque valorizar todas aquelas que compõem o repertório linguístico e cultural dos sujeitos que dela fazem parte. Dessa forma, acredito, teremos condições de “conferir visibilidade aos saberes, às identidades e às práticas daqueles que sempre estiveram às margens deste sistema-mundo eurocêntrico, desnaturalizando opressões e violências diversas”. (LEROY, 2021, p, 161)

Portanto, a partir de uma postura decolonial, que visa resistir às imposições coloniais e insurgir na legitimação e valorização de narrativas historicamente silenciadas, acredito que teremos a possibilidade de escrever uma outra história do IFPR de fronteira, uma história na qual a formação docente ofertada seja a protagonista de transformações que se iniciam dentro do curso, alcançam o *campus* e paralelamente todo o seu entorno.

E para isso é que plantei as sementes decoloniais no canteiro da formação docente do IFPR, tendo como horizonte contribuir para a (des)formação dos seres, dos saberes e das relações sociais constituídas nesse contexto. Para isso promovi uma formação desconstruída e desobediente em relação às diretrizes curriculares do IFPR, objetivando subverter a lógica a partir da qual a ciência universal se impôs ao passo que buscava reverter os processos de apagamento e invisibilização das peculiaridades que constituem as salas de aula da fronteira.

Nesse sentido, acredito que a (des)formação ofertada no IFPR contribuiu para que florescesse o “jardim de amor” - que foi iniciado nas gretas do concreto da perspectiva moderno-colonial que embasa a formação universitária - e cujos frutos têm sabor de transgressão. Os mencionados frutos, serão posteriormente apresentados, por hora gostaria de salientar que, ao pensar em uma formação docente nessa perspectiva, é preciso estar pautada em uma pedagogia que a sustente e nesse sentido, a Pedagogia Decolonial proposta por Catherine Walsh apresenta-se como uma alternativa coerente para o contexto em questão. Na seção a seguir, passo a explicar por quê.

### **5.2.1 Pedagogia decolonial - o enlace do pedagógico e do decolonial<sup>93</sup>**

Para outros sujeitos, outras pedagogias (ARROYO, 2015).

Alguns dos principais conceitos trabalhados na perspectiva decolonial tem conexões direta com a educação e conseqüentemente com a formação docente, tema aqui elencado. Esse é também um dos elos da ligação entre a presente tese e tal perspectiva. Além do conceito de colonialidade, já abordado nesse capítulo, os mencionados conceitos são, por exemplo: a) o mito de fundação da modernidade - que está ligado à educação no sentido de que quando a Europa alcançou o domínio da América, criou um imaginário no qual a razão desenvolvida por eles era universal, e que todas as demais, não europeias, deveriam ser negadas; b) outro conceito é o de racismo epistêmico – que considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores; c) o conceito que se refere a diferença colonial foi introduzido por Mignolo (2003), significa pensar a partir das margens como forma de intervir em um novo horizonte epistemológico e isso exige o interesse por outras produções de conhecimento, distintas da modernidade ocidental e um olhar sobre as epistemologias e

---

<sup>93</sup> (WALSH, 2013. p. 31)

subjetividades subalternizadas, ou seja, aquilo que se produz fora de um enfoque eurocêntrico moderno, pode ser identificado como diferença colonial; d) formulado por Dussel (2005), o conceito de transmodernidade propõe não pensar a diferença dentro do universal, mas a diversidade do pensamento enquanto projeto universal, por isso constituiu-se em um projeto teórico intitulado “diversidade global” ou “razão humana pluriversal”; e) por fim, o grupo discute as questões de interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial.

Em relação a esse último tema, especificamente, Catherine Walsh é a teórica de maior evidência e, segundo ela, a interculturalidade crítica significa a “(re)construção de um pensamento crítico-outra - um pensamento crítico de/desde outro modo” (2005, p. 25). Como forma de ampliar a compreensão do conceito, ela explica que:

A interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007, p. 8)

Ao construir a proposta da pedagogia decolonial Walsh (2007, p. 9) afirma tratar-se de uma tarefa que implica “tirar as correntes e superar a escravização das mentes (...); a desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade”. Segundo a autora, portanto, é papel de uma pedagogia comprometida com a construção de uma realidade outra, trabalhar a partir de uma práxis propositiva insurgente, no sentido de ter como objetivo construir novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Para a elaboração da proposta da pedagogia decolonial - que é, segundo a autora, “el enlace de lo pedagógico y lo decolonial” (WALSH, 2013. p. 31) - parte, principalmente, das teorias de dois grandes intelectuais, que foram as referências para o desenvolvimento de suas formulações - Paulo Freire e Frantz Fanon e explica que:

Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas - ante la negación de su humanidad - de ser y hacerse humano. Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial. (WALSH, 2013. p. 31)

A pedagogia decolonial expõe que a modernidade construiu, através do colonialismo, uma desumanização de uns em detrimento de outros e propõe questionar a construção e legitimação geopolítica do conhecimento – contrapondo-se assim a qualquer lógica epistêmica ocidental que, através de uma racialização do mundo, busca manter a colonialidade. Batista e Gopar (2019, p. 17)

explicam que a pedagogia decolonial é uma das vias de se produzir conhecimento que convergem para a construção de um paradigma-outro. Os autores veem a pedagogia decolonial como uma

“potência para o enfrentamento de várias problemáticas vividas, vivenciadas e experienciadas pelos sujeitos como desdobramentos da lógica de mundo e de sistema de produção de conhecimento de mundo – e um desses é o da linguagem e das práticas de linguagem – perpetuados pela modernidade/colonialidade”.

Assim, acredito que a vinculação a uma pedagogia decolonial é fundamental, pois isso significa ir muito além da crítica e da denúncia de uma educação repressora, excludente e colonial. Significa desenvolver uma prática pedagógica baseada em uma ação educativa propositiva de outras formas de pensar e produzir conhecimento, compreendendo a educação não como um processo de transmissão de saber ou das práticas hegemônicas e sim como um processo que visa

(...) movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinados, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial. (WALSH, 2013, p. 24)

Engajar-se em uma perspectiva de educação decolonial requer, portanto, pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade - aqueles que foram colocados à margem, que estão na contramão do que se espera nos quadros educativos hegemônicas. Entre eles poderiam ser citados: índios, negros, mulheres, homossexuais e por que não falar de alunos transfronteiriços em ambiente escolar? Portanto, tomar essa, como a perspectiva que guia os estudos aqui delineados, tem total coerência com o objetivo de se promover uma (des)formação docente contra-hegemônica e subversiva – pensada para o contexto de fronteira do IFPR – *Campus Foz do Iguaçu*.

O conceito de pedagogia decolonial, (WALSH, 2007) vai além de uma preocupação centrada simplesmente em processos de ensino-aprendizagem. É a proposta de desenvolver uma práxis educativa insurgente e propositiva. Insurgente pois defende a construção de condições sociais, políticas, culturais e subjetivas outras; e propositiva porque acredita que é preciso ir além da denúncia do real vivido – é preciso propor inversões e/ou (des)construções.

Nesse sentido, a pedagogia decolonial foi proposta como a forma de se alcançar a conexão entre a perspectiva decolonial e as questões educacionais. É a forma a partir da qual é possível problematizar a hegemonia do pensamento ocidental, com seus padrões e valores impostos às outras culturas; e propor uma educação que valoriza a diversidade cultural e promove a justiça social, a partir de uma perspectiva não eurocêntrica.

Nesse sentido é preciso reafirmar que a (des)formação ofertada tem interesse alinhado com a pedagogia decolonial, porque ela abre:

caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e insurgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente —práticas

como pedagogías— que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. (...)Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial. (WALSH 2013, p, 28)

Assim, a partir de uma prática pedagógica insurgente busquei, também eu, abrir caminhos "outros" para que fosse possível, antes de tudo, enxergar e em seguida questionar e desafiar as razões, os conhecimentos e subjetividades pautadas em uma única compreensão – a proveniente de concepções modernas-coloniais. O intento era dar subsídios para que o docente em formação possa - em meio ao sistema mundo em que ele (sobre)vive, no qual o poder colonial continua presente e atuante – ser um agente de pedagogias que oportunizem novas formas de ser e de viver, pedagogias que não oprimam uns em relação a outros e que tem, portanto, o caráter decolonial. (WALSH, 2013).

Ressalto que pedagogia está sendo compreendida aqui com base nas palavras de Paulo Freire e que foram citadas por Walsh (2013, p. 29) quando explica que: “la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. Assim, enxergando a pedagogia como algo muito além de preocupações pedagógicas escolares, acredito que ela deva orientar outras lutas, as quais impactarão em todo o entorno social, contribuindo para a (re/des)construção social que almejamos. Dessa forma, acredito que estaria ressoando a voz de Paulo Freire (1998) quando afirmou que é preciso intervir na reinvenção da sociedade através de pedagogias que promovam a desordem da herança colonial e a busca pela construção daquilo que Frantz Fanon (2022) chamaria de uma nova humanidade.

Estava certa de que, para contribuir com a educação em contexto de fronteira - era preciso que o trabalho estivesse planejado e pautado por uma concepção que, de fato, fosse relevante para esse contexto e que, para além do pedagógico, tivesse como horizonte a ressignificação da colonialidade do ser, do saber e das relações sociais (poder).

Nesse sentido compreendo que, buscar formar docentes defensores de um olhar outro para fronteira e, portanto, de posicionamentos interculturais e pró-multilinguismo é abrir portas para os novos paradigmas epistemológicos. Paralelo a questão linguística, conhecimentos outros seriam desenvolvidos e disseminados, a partir de uma nova perspectiva e com um objetivo diverso daquele difundido pela perspectiva colonial, capitalista e patriarcal que domina as epistemologias no Norte.

Problematizar a formação docente ofertada no IFPR e desenvolver uma prática transgressiva pautada em uma pedagogia decolonial propositiva está vinculado também à compreensão de que não se pode mais ser conivente com uma formação que historicamente foi baseada na perspectiva moderno-colonial que contribuiu para a reprodução de injustiças sociais de todas as ordens.

Para desenvolver tal argumento apresento a seguir reflexões em torno do histórico da formação docente brasileira e do curso de Licenciatura em Física no *Campus Foz*, pois compreendo

que “se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui.” (KRENAK, 2022), sendo assim, acredito que ao olhar para o passado, podemos encontrar indícios que auxiliem a ressignificar o futuro. Com isso, inspirada em Walsh (2019), não busco mudar o passado ou desfazer a história, mas sim encontrar meios de romper com preceitos coloniais, construindo um olhar outro para a realidade que nos cerca. Ao rememorar significativos momentos históricos da formação docente e suas implicações, busco ainda justificar a relevância e mesmo a urgência da transgressão e da subversão implementada na formação ofertada no IFPR de fronteira.

### **5.3 Por uma (des)formação docente insurgente – na greta que se abre é preciso semear**

Como tem sido sustentado até aqui, a (des)formação docente caracteriza-se como uma prática pedagógica subversiva. Acredito que, como forma de justificar a relevância de posicionamentos pedagógicos dessa ordem é preciso, além de indicar os aspectos especificamente relacionados ao IFPR, buscar na história da formação docente, os indícios que sustentam e indicam a relevância de tais posicionamentos no sistema-mundo (WALLERSTEIN, 2012), no qual estamos inseridos. Acredito que, vislumbrar o contexto histórico da formação de professores no Brasil, nos dará elementos para compreender avanços ou não desse processo e, quiçá, alimentar a força para as ressignificações ainda necessárias.

Em relação à história da formação de professores no Brasil, segundo Saviani (2009)<sup>94</sup> é possível distinguir seis períodos, os quais tem início no século XIX. Segundo o autor, mais especificamente em 1827, a partir do “dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo” (SAVIANI, 2009, p, 144). Nesse período a educação ainda era direcionada a uma pequena elite. A formação de professores se dava nas capitais das províncias, onde eram treinados para o uso do método e até então não contava com investimentos do governo. Importante ressaltar que, segundo Sousa (2016) o método mencionado foi “escolhido após seu sucesso em escolas europeias.” (p, 129). A referida autora chama a atenção para o fato de que é, possível constatar com isso que:

os modelos de ensino no Brasil na época, eram importados e copiados da Europa, sem considerar o contexto social dos educandos. Eis o provável motivo pelo qual Leffa (1999, p.14) denuncia uma “violação da nossa identidade”, ao se referir ao fato de que muitas vezes o povo brasileiro é criticado por repetir em território local o que é feito em outros países do mundo. (SOUSA, 2016, p. 129)

---

<sup>94</sup> No endereço <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/> (acesso em 16/05/2023) é possível o acesso ao texto completo de Saviani, no qual é feito todo o detalhamento e aprofundamento em relação ao tema abordado. O texto de Gatti (2010) mencionado no texto pode ser acessado no endereço <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxp4QMt9M/>

Para Saviani (2009), a partir de 1890, temos outro marco importante: o estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932). Momento no qual houve uma preocupação com a organização curricular, com a preparação dos conteúdos científicos e a preparação didático-pedagógica pois se acreditava que isso definiria uma formação de qualidade aos professores. Seguindo esse modelo, o padrão de escola normal firmou-se e expandiu-se nacionalmente. Gatti (2010) também fala sobre o tema e ressalta que somente no início do século XX percebe-se a relevância em formar professores, em cursos regulares e específicos, para o chamado "secundário" (aquilo que corresponde, atualmente, aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), uma vez que segundo a autora "Até então, esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas" e que a partir dos de 1930, à formação bacharéis existentes à época, "acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o "ensino secundário" (formação que veio a denominar-se popularmente "3 + 1"). (GATTI, 2010, p, 1356).

Outro período indicado por Saviani compreende os anos de 1932 a 1939 e se inicia com a organização dos Institutos de Educação, a partir das reformas de Anísio Teixeira e de Fernando de Azevedo. Anísio Teixeira, mais especificamente, buscou contemplar a cultura geral e a profissional reorganizando as escolas normais. Paralelo a isso, a Pedagogia procurava legitimar-se como um modelo didático-pedagógico de formação docente a partir conhecimento de caráter científico.

No período que compreende os anos de 1939 a 1971, o autor registra outro período importante, pois, marca a organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais. Nesse momento os institutos de educação do Distrito Federal e de São Paulo, foram reconhecidos como base dos estudos superiores de Educação, uma vez que o instituto paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo em 1934 e o carioca à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. Outro relevante momento a se destacar foi a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias, a partir do Decreto nº 1.190, de 4 de abril em 1939.

O quinto período a ser destacado refere-se ao momento da "substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)" período no qual adequações curriculares foram exigidas a partir do golpe militar de 1964. Tais adequações deram-se a partir de mudanças na legislação do ensino com a promulgação da lei n. 5.692/71, a qual modificou os ensinos primário e médio, introduzindo a denominação de 1º e 2º graus. Outro aspecto importante a se destacar é que, a partir da nova lei, foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de primeiro grau. Nessa nova proposta a formação dava-se a partir de um currículo de núcleo comum, destinado a fornecer a formação geral, e uma parte diversificada, visando à formação especial. Esse foi um momento singular para a história da formação docente brasileira, pois segundo Saviani (2009)

ela foi “reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. (p, 147)

O autor ressalta ainda o “advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia período (1996-2006)” (SAVIANI, 2009, p, 144), como um marco na história da formação docente brasileira. Esse foi o período pós regime militar, momento no qual se depositava, na promulgação da nova LDB (9.394/96), os anseios relacionados a questão da formação docente no Brasil. Ao contrário do que se esperava, a nova lei não avançou nesse aspecto, e acabou por promover “uma formação mais aligeirada e barata, por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2009, p, 148).

Ainda em relação à história mais recente da formação de professores no Brasil, Gatti (2010) afirma que é preciso destacar que importantes ajustes foram feitos em razão da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores no ano de 2002 e das Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura. Gatti (2010), entretanto, classifica tais ajustes como parciais pois, segundo ela, “nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica”. (GATTI, 2010, p, 1356).

Importante ainda abordar, mesmo que brevemente, alguns aspectos fundamentais em relação ao histórico do curso de Licenciatura em Física no âmbito dos Institutos federais, sua proposta inicial, as modificações necessárias, bem como as relações institucionais que orientam e definem os aspectos aí imbricados.

Inicialmente, é importante ter claro que os IFs, no que se refere à formação inicial de professores, têm uma experiência mínima, se comparado às universidades. Tal responsabilidade era total e unicamente destinada a essas instituições até a promulgação da lei de criação dos IFs Lei<sup>95</sup> n° 11.892, de 29 de dezembro de 2008, quando tal função passou a ser exercida também por essas novas instituições.

Na seção III da citada lei, ao indicar os objetivos dos Institutos Federais e mais especificamente ao abordar a questão do ensino superior, o texto da lei indica no seu artigo 7º, letra b, que os Institutos Federais devem ofertar “b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008, p. 40). A lei determina ainda, no seu artigo 8º, que seja garantido, dentro do número de vagas ofertadas pelos IFs, uma parcela mínima 20% das vagas aos cursos voltados para a formação de professores (BRASIL,

---

<sup>95</sup> A lei pode ser encontrada na íntegra na página [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em 30/08/2022

2008), o que acaba impondo a essas instituições, desde o seu surgimento a atribuição de ofertar cursos de formação docente para a Educação Básica, consolidando assim, os Institutos Federais como “um novo *locus* de formação de professores” (LIMA, 2013, p, 100).

Em artigo que analisa a formação inicial de professores nos Institutos Federais, a partir do levantamento de teses e dissertações com essa temática, Alves, Magalhães Júnior e Neves (2020, p. 10) explicam que ao considerar os aspectos relacionados à formação docente ofertada por essas instituições, considerando o legado histórico e tecnicista proveniente das escolas técnicas bem como a inexperiência com formação docente, consequente da recente institucionalização, “é possível perceber que tais instituições possuem grandes desafios e muitas carências a serem superadas para a oferta de uma formação de qualidade e condizente com os potenciais desse novo *locus*”. Os autores, apoiados em Estrela (2016), afirmam ainda a necessidade de superar a dicotomia entre conhecimentos específicos da área e os conhecimentos pedagógicos e a visão de que a formação profissional do professor é de responsabilidade unicamente das disciplinas pedagógicas e/ou o estágio supervisionado.

Esses e outros aspectos precisavam ser considerados também na formação docente ofertada no *campus* Foz, o que fortalecia a demanda pela sua ressignificação. Era preciso ter um olhar para os desafios provenientes de história da constituição desse “novo *locus* de formação docente” e suas heranças compulsórias. Para além disso, no caso do *campus* de fronteira desafios outros se impunham.

O breve retrospecto aqui indicado<sup>96</sup>, ajuda a perceber que, historicamente a formação docente no Brasil foi orientada por padrões que nem sempre atendiam as suas expectativas ou estavam preocupadas em serem voltadas para a maioria da população brasileira. Em outras palavras, a retrospectiva histórica indica que a formação de professores foi pensada numa perspectiva mercadológica, moderno-colonial, a partir de matrizes exteriores a própria realidade brasileira.

Se, contrariamente a isso, o que se quer é formar professores que atuem em uma perspectiva de educação problematizadora (FREIRE, 1981), visando superar a relação opressor-oprimido, e desenvolver a consciência crítica, coletiva e emancipada, é preciso problematizar a formação ofertada, buscando a desconstrução das colonialidades até então tatuadas nas nossas mentes, corpos e subjetividades. Para isso, é fundamental contar com docentes preparados, que sejam sensíveis e afetivos (FREIRE, 1981) para que possam *sentipensar e corazonar* as melhores estratégias para a superação da realidade excludente e opressora vivida.

Assim, ao propor uma (des)formação docente para o *campus* Foz, tinha a intenção de contribuir para que, ao contrário da perspectiva mercadológica e moderno-colonial indicada na

---

<sup>96</sup> Ressalto que, no capítulo 2 dessa tese já foi feita uma discussão específica sobre a formação docente ofertada nos Institutos Federais. Naquele espaço foram apresentados: a caracterização que aponta a originalidade da formação docente ofertada nessa instituição, o histórico da implementação e desenvolvimento e ainda um esboço dos cursos de licenciatura ofertados na Rede Federal. Tais elementos foram apresentados com base no estudo de Oliveira e Oliveira (2016).

retrospectiva histórica da formação de professores no Brasil, a formação docente ofertada no *campus* de fronteira fosse pensada a partir de uma motivação local e situada. Para isso, reitero que, orientada pelos princípios da etnografia de se fazer pesquisa em Linguística Aplicada, para a produção dessa tese e todo o projeto de (des)formação docente que a subjaz, coloquei-me no papel de contribuir para a construção da resposta que os próprios docentes em formação buscavam, atendendo assim às expectativas e anseios do grupo ao qual lançava meu olhar etnográfico.

As análises apresentadas a seguir indicam a relevância de uma formação outra para o contexto de fronteira e reiteram que a busca pela mesma foi alimentada pelos próprios docentes em (des)formação. Exemplo disso é possível observar no excerto abaixo quando diálogo com futuros docentes em sala de aula:

Docente em (des)formação (Adriana): sobre esse assunto (a diversidade que caracteriza a fronteira) eu queria comentar um caso de uma professora que eu ouvi contando que um aluno dela começou uma frase escrevendo em português no meio era espanhol e acabou em guarani – então olha só o que a gente vai encontrar – é toda essa carga cultural mesmo, essa diversidade - essas coisas só acontecem na fronteira, e aqui onde tem essa miscigenação esse fluxo de nacionalidades diferentes (...) é só aqui (na fronteira) que a gente encontra e em Foz ainda é um pouco mais porque nas outras não é tanto assim, mas aqui é muito maior (...) esse que é o desafio né professora, mas a gente tem que estar preparado pra isso mas a questão é como se preparar? (Registro de fala durante aula síncrona, 16/03/2021)

Vemos materializado no discurso da aluna a revelação de que a insegurança e a incerteza das responsabilidades advindas da docência nas salas de aula da fronteira estavam inscritas entre suas maiores preocupações.

Além das angústias dos docentes em formação, outro aspecto preponderante tornava urgente uma (des)formação, também no que se refere aos docentes do próprio *campus* do IFPR. Além das inúmeras experiências vividas pessoalmente na instituição<sup>97</sup> que indicam tal necessidade tendo em vista a invisibilização, apagamento e discriminação de outras línguas diferentes do português, o comentário de um dos colegas que participou do curso ofertado, corrobora minha tese. No *chat* utilizado durante o curso ofertado ele revelou:

Docente em (des)formação (Lucas): Eu, enquanto professor (...), já presenciei muitas vezes atitudes negativas de alunos, alunas e recentemente de uma professora, colega, quanto ao ensino da língua espanhola. Dentre os motivos apresentados: 1) precisamos aprender inglês; 2) não quero aprender língua de paraguaio; 3) não interessa para o curso técnico; 4) espanhol é feio (...). É preciso esclarecimento, formação para termos outras formas de pensar as línguas. (Transcrição de *chat* dia 27 de out. de 2021)

Outro colega do *campus* que participava do curso, reforçou o argumento dizendo:

---

<sup>97</sup> Refiro-me aqui às práticas sociais e pedagógicas relacionadas aos alunos transfronteiriços que constituem o *campus*, Foz, tendo em vista que a instituição atende, além do ensino superior, o ensino básico.

Docente em (des)formação (Fabrício): existe esse preconceito com a língua espanhola sim. É um absurdo em uma cidade de fronteira (...). Imagina com o guarani. (Transcrição de *chat* dia 27 de out. de 2021)

Outro aspecto que reforça a demanda pela formação ampliada para o docente do contexto de fronteira era a preocupação em sensibilizá-los para questões relacionadas aos conteúdos voltados à formação crítica, sensível e decolonial do professor e também aquelas que vão além das que se referem ao respeito e valorização das línguas e culturas da fronteira. Através dos argumentos registrados no fórum eletrônico utilizado durante o curso e apresentados abaixo, é possível compreender esta preocupação.

Docente em (des)formação (Ricardo): Creio que tem alguns pontos muito importantes a serem considerados. Como observei durante a aula, há alguns idiomas que são de uso padronizado, assim como o SI, há um consenso no uso de determinados idiomas, um exemplo prático é o Inglês. Ele é "supervalorizado" devido ao simples fato de que, em algum momento, ter sido determinado ele como padrão, poderia ter sido qualquer outro idioma, mas calhou-se de ser este. Caso fosse um russo, estaríamos questionando a supervalorização do russo e assim por diante. (...)se é que entendi corretamente, é a absorção da multiculturalidade em ambiente de fronteira, importando essa forma de comunicação em ambiente escolar. Isso acaba gerando outros problemas, a meu ver, bem importantes, como por exemplo, a despadronização da cartilha nacional de educação, pois, alunos fronteiriços teriam uma abordagem diferente de alunos de outras regiões, como infelizmente já acontece, ou acreditamos que um aluno do interior do nordeste tem o mesmo desempenho e aprofundamento da base curricular como um aluno do interior de qualquer capital?

Outra questão que me vem à mente - novamente, se entendi corretamente - é aceitar as características linguísticas como certas. Isso nos geraria situações a aceitar a "importação" de mais palavras ao vocabulário e com isso ir contra a lógica de padronização da última revisão de países lusófonos (com o acordo ortográfico da língua portuguesa). Creio sim que se deve respeitar e quiçá, se possível, introduzir na sociedade tais conceitos de multi/pluralidade linguística e/ou cultural, mas, creio que se for considerar o ambiente escolar, podemos ter alguns pontos que devem ser bem analisados e estudados. (Docente em formação (Transcrição de *chat* dia 27 de out. de 2021)

Através desse pronunciamento é possível constatar a importância de se abordar/esclarecer às relações entre língua(gem) e poder, bem como as implicações pedagógicas aí envolvidas. Tal aspecto que corrobora a demanda por uma formação ampliada do professor - aquela que, independentemente da área de atuação, contribui para um olhar outro para as práticas discursivas que compõe a sala de aula, impulsionando o processo de decolonização da linguagem.

Para contribuir com a formação outra no contexto de fronteira, oportunizando a formação ampliada do professor é que se fez necessária uma (des)formação transgressiva e decolonial nos moldes já relatados. As repercussões daí originadas e as transformações alcançadas testemunham o exitoso processo e serão a seguir apresentados.

#### **5.4 A (des)formação docente ofertada e o brotar das primeiras sementes decoloniais - um panorama inicial**

Na busca pelo inédito-viável (FREIRE, 1999) na formação docente para o contexto de fronteira, tinha como pressuposto a compreensão de que a decolonialidade requer a prática. Não uma prática qualquer, mas aquela que inspirada por Mignolo (2008), buscava disseminar não apenas o pensamento decolonial, mas também o fazer decolonial. Assim, propor e desenvolver uma prática pedagógica pautada pela perspectiva decolonial – que implica viver decolonialmente, construindo dentro da prática cotidiana novas formas de (re)existências Walsh (2017) - foi a forma que encontrei para implementar um "movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade". (BALLESTRIN, 2013, p.105). No que se refere ao contexto escolar, propor uma formação docente que se alinhe com as discussões decoloniais pode contribuir para a implementação de uma educação plural que reconheça outras formas de ser, pensar e agir.

As intervenções, que serão a seguir apresentadas, superaram as expectativas iniciais do projeto tais foram sua abrangência. Ressalto e defendo que, a força com que elas se deram, é um dos importantes resultados alcançados com a (des)formação ofertada. Reforço o argumento, portanto, de que a formação docente é o canteiro principal no qual as sementes de uma educação outra, uma educação decolonial, devem ser depositadas, mesmo que para se preparar tal canteiro seja preciso antes, provocar rachaduras no concreto moderno-colonial que têm sustentado a produção e disseminação do conhecimento historicamente.

Para apresentar a análise<sup>98</sup> dos primeiros resultados alcançados a partir da (des)formação ofertada, considero importante salientar que o curso “A formação docente em contextos multi/plurilíngues de fronteira”, contou com a inscrição de 84 pessoas as quais estavam assim distribuídas:

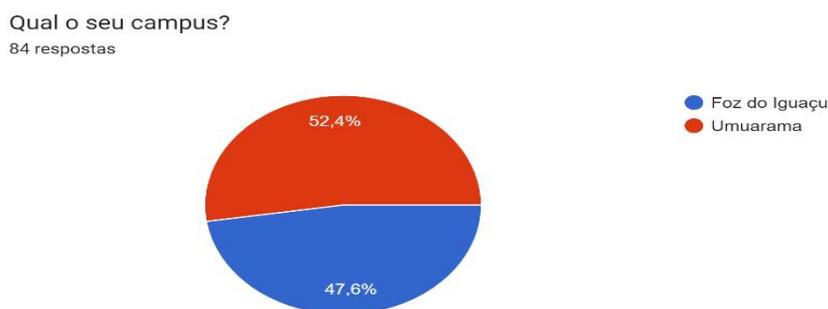


Figura 1 - Gráfico indicador das inscrições no curso<sup>99</sup>

Conforme é possível observar na imagem acima, apesar de o curso ter sido ofertado pelo *campus* Foz, a maioria dos inscritos era do *campus* Umuarama, aspecto que pode indicar o

<sup>98</sup> Reitero que a descrição de como a (des)formação ofertada foi planejada e desenvolvida encontra-se no capítulo 1 dessa tese.

<sup>99</sup> Registro completo no endereço [https://docs.google.com/forms/d/1c42E2K\\_gY3co5Fz4ucBrwDKan2O2DEzpq-5G1o283hc/edit?pli=1#responses](https://docs.google.com/forms/d/1c42E2K_gY3co5Fz4ucBrwDKan2O2DEzpq-5G1o283hc/edit?pli=1#responses)

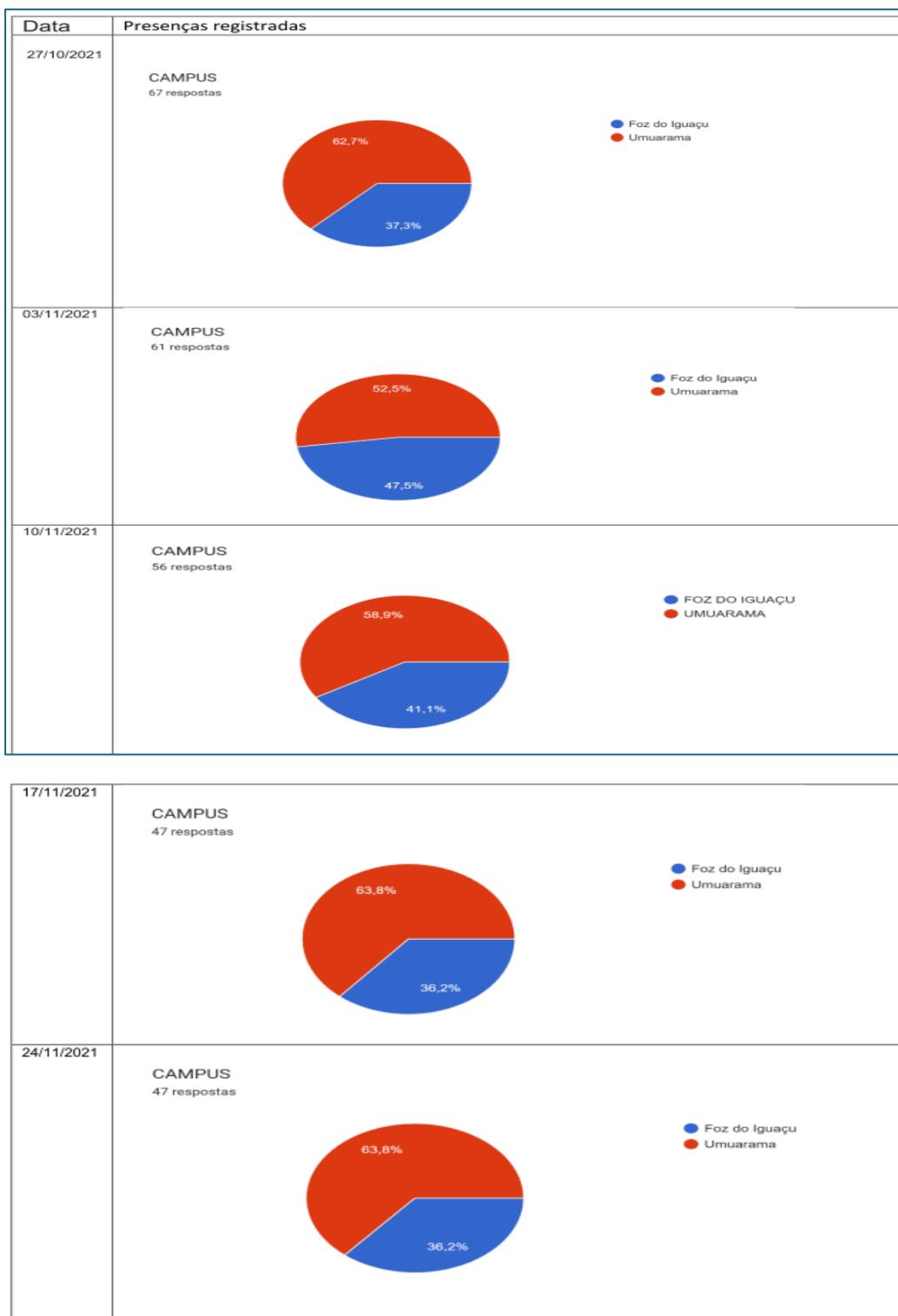
posicionamento de parte do *campus* Foz em relação às discussões relacionadas ao contexto do qual faz parte. Essa análise pode, inclusive, reiterar o já abordado no capítulo 2, quando discutido a falta de identificação do *campus* com a fronteira.

Outro fato importante é o registro dos docentes participantes – o curso contou com 7 docentes do IFPR – dois deles de Umuarama ou outros cinco eram do *campus* Foz. Entre eles, apenas um, não fazia parte do colegiado de Licenciatura em Física. Apesar de tais números representarem uma pequena participação do corpo docente do *campus*, o que inicialmente poderia indicar um insucesso, acabou se mostrando um aspecto relevante e que demanda análise. Isto porque me leva a constatar que, a repercussão positiva em termos dos resultados alcançados junto ao colegiado e à proposta de formação institucional foi muito expressiva a contar pelo número de participação no curso. Em outros termos, significa que, caso o número de docentes participantes fosse maior, os frutos colhidos seriam ainda mais abrangentes. Esse é um aspecto que evidencia que a (des)formação ofertada foi muito exitosa e quiçá será o precedente de muito mais.

Ainda em relação à participação no curso, é preciso registrar que um aspecto importante revela a relevância e a qualidade da formação ofertada: refiro-me à frequência da participação dos inscritos. Ao se propor um curso, uma das preocupações recorrentes em termos institucionais, é a questão da evasão e permanência dos alunos. No momento histórico pelo qual passávamos, devido à pandemia do Covid19 e que desencadeou práticas pedagógicas à distância, essa preocupação era ainda maior. O receio era de que os inscritos não participassem, ou mesmo não interagissem durante as aulas. Entretanto, o resultado visto foi bem inverso a esse. A partir do acompanhamento do formulário de presença – que era acessado durante a aula – foi possível verificar que a evasão dos alunos foi baixíssima. Os gráficos indicados<sup>100</sup> revelam ainda o percentual da participação dos dois campi – Foz do Iguaçu e Umuarama.

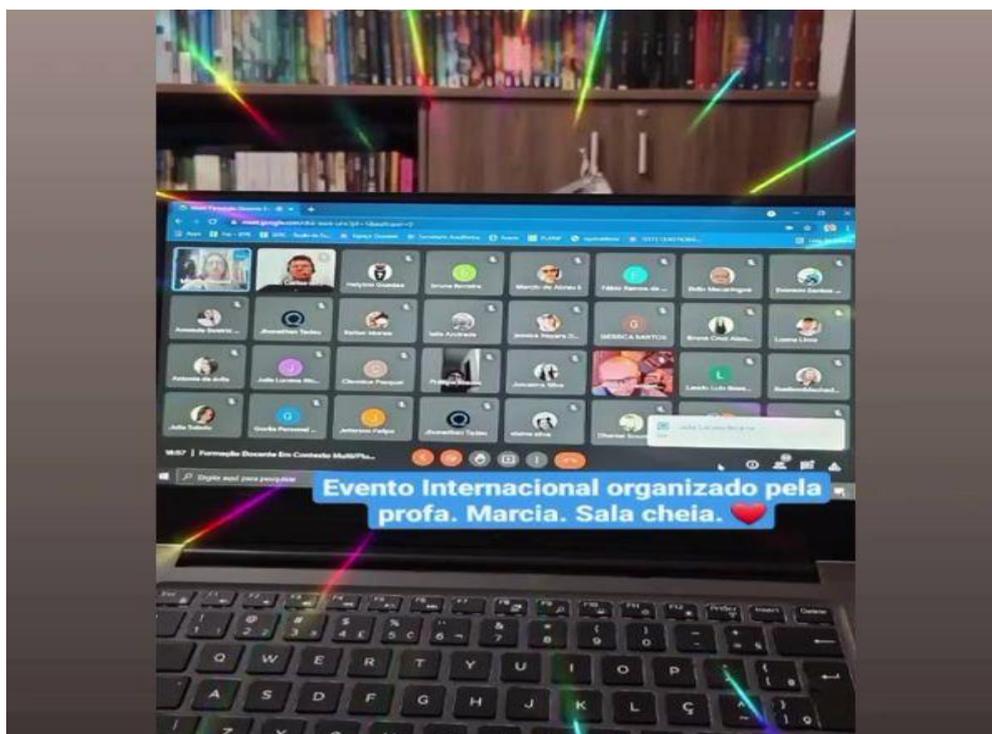
---

<sup>100</sup> Os Dados apresentados estão registrados na página <https://docs.google.com/forms/d/1u36kLf03Zk4N97fOZbY4zMNDj8PCrQkjyQ24A60x16w/edit#responses>. Acesso em 29/08/2022.



*Figura 2 - Gráfico indicador das inscrições no curso*

Para corroborar o indício do sucesso de presença e participação dos docentes em formação, apresento abaixo o registro de uma publicação feita nas redes sociais de um deles:



*Figura 3 - Publicação pessoal de docente em formação em rede social*

Na publicação é possível ver uma foto tirada pelo docente em (des)formação do seu computador pessoal. A imagem foi editada com um recurso visual que agregava cor, brilho e movimento (que só era possível ver na publicação) à foto, sugerindo tratar-se de algo exitoso. Com essa finalidade, a publicação acompanhava ainda a frase: “Evento internacional organizado pelo prof. Marcia. Sala Cheia” que era finalizada com a figura de um coração. Esse registro gerado durante a pesquisa ajuda a constatar que, além o fato de que a sala de aula virtual, na qual se dava a (des)formação estava – como mencionado na publicação – “cheia”, os docentes em (des)formação estavam a tal ponto entusiasmados com o desenvolvimento e os resultados da mesma, que faziam questão de expressar isso nas suas redes sociais pessoais.

Considero esse um aspecto importante porque o número expressivo dos participantes das aulas indica que os docentes em formação do IFPR estavam de fato interessados nas discussões em torno do que é uma educação em contexto de fronteira, ao contrário do que defenderam alguns colegas do *campus* em outros momentos, como já mencionado. Além disso, a participação comprometida dos cursistas revela a excelência das aulas ministradas pelos palestrantes-formadores do curso, uma característica já esperada, devido às histórias acadêmicas de cada um, revelada nos currículos e na experiência deles.

Além dessa particularidade, a forma como as aulas eram desenvolvidas - a relevância dada ao tema por cada um dos palestrantes, o entusiasmo que compartilhavam ao abordarem a necessidade de uma sensibilização para realidades vivenciadas nos contextos fronteiriços e a imprescindibilidade que

davam ao papel dos docentes que vivem os desafios encontrados nesse cenários - foi o combustível fundamental para inflamar subjetividades que, produzidas por uma formação moderno-colonial, adormeciam apequenadas e que agora, abastecidas por substâncias “outras”, incineravam amarras moderno-coloniais que lhes haviam sido postas - não poderiam mais ser (em)formados pelos velhos moldes, pois já não caberiam em tais estruturas – iniciavam, assim, um processo de (des)formação.

Gostaria de reiterar que, no desenvolvimento de todo o trabalho, tive a intenção de contribuir e/ou atender às expectativas e anseios revelados pelos próprios futuros docentes da fronteira. Nesse sentido, promovendo um espaço de reflexão praxiológica, é que ofereci ao grupo uma perspectiva outra – a perspectiva decolonial – para se pensar o processo educativo desse cenário, tendo o cuidado de respeitar as ressignificações construídas (ou não) pelo próprio grupo em relação ao que estava sendo proposto. Importante sublinhar que, a busca pela resposta construída pelo grupo foi sendo desenvolvida e pronunciada ao longo da (des)formação ofertada, como é possível vislumbrar a partir de alguns registros gerados no campo de pesquisa. Em seguida apresento aqueles que, entre outros aspectos, corroboram esse argumento.

Cabe ressaltar que, além dos aqui discutidos, outros resultados foram alcançados com a (des)formação ofertada - muitos deles serão acessados quando esses docentes em formação estiverem diante das suas salas de aulas, mediando os contatos/conflitos relacionados à realidade multi/plurilíngue que ali, porventura, se derem. Entretanto é preciso indicar alguns resultados que já reverberam no contexto atual e que são igualmente relevantes.

Com a finalidade de favorecer a explicitação das argumentações que se seguem, foram estabelecidos alguns temas de análises (T.A, doravante), os quais buscaram relacionar os registros gerados durante a pesquisa e as reflexões que, em diálogo com a base teórica que orienta essa tese, daí resultaram. Tais temas estão elencados ao longo do texto e o primeiro deles é:

### **T.A 1: Posturas e atitudes decoloniais e decolonizadoras**

Os registros que serão aqui explicitados estão relacionados a resultados imediatos e individuais que foram observados durante ou logo após o desenvolvimento do curso ofertado.

O primeiro deles refere-se a uma postura crítica e decolonial tomada por um docente em formação e que, segundo tenho defendido aqui, é também resultado das ressignificações promovidas pela (des)formação ofertada. Tal aspecto foi observado em meio a um diálogo entre docentes em (des)formação: eu e meu aluno. O mesmo ocorreu logo após o encerramento do curso ofertado e referia-se a uma crítica em relação ao material didático utilizado pela disciplina “Oficina de Leitura e Produção Textual”, sob minha responsabilidade. O material mencionado é uma espécie de manual que orienta a produção acadêmica no IFPR e intitula-se Normas para Apresentação de Trabalhos

Acadêmicos do Instituto Federal do Paraná (IFPR)<sup>101</sup>. Tal material é disponibilizado pela própria instituição, é bibliografia básica da disciplina e apresenta-se como indispensável no seu desenvolvimento, já que a ementa assim indica.

A crítica do aluno refere-se a uma recomendação feita nas normas e que está relacionada à questão linguística – aspecto que foi amplamente discutido a partir das prerrogativas decoloniais no curso que acabara de ser finalizado. No excerto abaixo é possível visualizar o questionamento crítico:

(Richard): Boa noite professora (...). Só uma observação, durante nosso curso, muito falamos sobre a supervalorização da Língua Inglesa em relação a outras. Na primeira atividade sobre as normas de apresentação deu para ver um exemplo, na parte do resumo em línguas estrangeiras eles pedem que seja feito em Língua Inglesa e que utilizam o termo "ABSTRACT"...Se vivemos em um contexto de fronteira, onde o principal idioma é o Espanhol e o Guarani, por que não utilizar preferencialmente um desses idiomas? (Docente em (des)formação em conversa informal registrada via *Whatsapp*, 09/12/2021).

Considero importante referendar essa atitude do docente em formação como um dos resultados imediatos ou individuais alcançado pelo curso de (des)formação ofertado, tendo em vista que, através do excerto indicado, é possível inferir pelo menos duas coisas relevantes: a primeira refere-se ao olhar sensibilizado para a realidade fronteiriça na qual se está situado. Esse aluno demonstra que olha para o seu entorno de uma forma outra, pois percebe, no material mencionado, a hierarquia legitimada de uma língua sobre a outra e é capaz de estabelecer significados em torno das relações de poder que daí subjazem – um dos temas discutido no curso. Além disso, esse aluno observa a universalização de um material único para os diferentes contextos do IFPR e denuncia a falta de uma língua que seja representante da realidade local e situada das diferentes comunidades acadêmicas que constituem a instituição. No caso dele, docente em formação que vive na fronteira, questiona o uso da língua inglesa na produção do resumo em língua estrangeira e argumenta que, localmente o “principal idioma é o Espanhol e o Guarani” e, portanto, o mais coerente seria solicitar a utilização de um desses idiomas.

Tal problematização leva a discussão diretamente para a relação entre epistemicídio e língua de que nos fala Nascimento (2019, p. 24). O autor, ao tratar do racismo linguístico, explica que tal relação é mais comum do que se imagina e afirma que “Os acadêmicos são pessoas que vivem da escrita e fazem dela seu tabernáculo”. A metáfora utilizada tem a intenção de demonstrar o lugar das línguas na esfera acadêmica e para isso a compara com um lugar sagrado, no qual o intelectual se

---

<sup>101</sup>Esse material foi produzido por diferentes servidores públicos da própria instituição, os quais foram nomeados por uma portaria oficial que instituiu uma Comissão Técnica de Normalização. Para a execução do trabalho, a comissão seguiu as recomendações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e constituiu o que foi apresentado como as normas oficiais do IFPR para a elaboração de trabalhos acadêmicos, as quais devem ser seguidas por todos os *campi*. Para acessar o material o endereço é: [https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/05/normas\\_ifpr\\_completa\\_alta\\_impressao.pdf](https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/05/normas_ifpr_completa_alta_impressao.pdf). Acesso em 30/08/2022

separa das pessoas comuns e se ampara para falar suas verdades. Daí a afirmação de que “o epistemicídio também se elabora na linguagem e na língua e, no último dos casos, (...) é nas culturas nacionais (essas epistemicidas das culturas tradicionais e originárias) que esse racismo epistêmico ganha cor e raça”. (NASCIMENTO, 2019, p. 25). No que se refere à produção acadêmica do IFPR, a exigência do inglês, ao invés das línguas da fronteira, é o instrumento de separação que estabelece a quem é designado o lugar do sagrado e do profano.

Questionar as línguas que constituem o discurso acadêmico do IFPR é contribuir para a geração do “incômodo epistêmico” (NASCIMENTO, 2019, p. 34) que caracteriza a guinada decolonial que se inicia na (des)formação docente ofertada no *campus* de fronteira.

Ao indagar a forma com que se dá a produção e divulgação científica no IFPR, esse docente em (des)formação indica também que o processo de decolonialidade do saber está em pleno desenvolvimento, pois a partir desse questionamento ele denuncia a reprodução de uma prática eurocentrada comum nas instituições educativas brasileiras, as quais legitimam as línguas hegemônicas para a produção e divulgação científica.

Importante ainda sublinhar que a seleção de uma língua em detrimento de outras não se dá ao acaso, pelo contrário, está pautada por uma determinada ideologia da linguagem (MOITA LOPES, 2013), na qual a mercantilização da linguagem (HELLER; DUCHÊNE, 2012) é o fundamento. Dessa forma, o domínio do inglês no meio universitário está relacionado ao aspecto mercadológico impresso na legitimação dessa língua como uma engrenagem produtiva do capitalismo.

A discussão desse tema remete à relação estabelecida entre a colonialidade do poder (QUIJANO, 2008), a colonialidade do saber e seus aspectos linguísticos e comunicativos, ou seja, é preciso problematizar a forma como a colonialidade está imbricada em outras dimensões, inclusive no que se refere à linguagem. Nesse sentido alinho-me a autores como Mignolo (2003) e Grosfoguel (2006) que, ao falar da colonialidade do saber, explicam que a produção de conhecimentos está diretamente vinculada à historicidade dessa produção. Para Mignolo, a expansão ocidental do século XVI, além de econômica e religiosa, foi também epistemológica, uma vez que, impondo conhecimentos europeus sobre os não-europeus de forma hegemônica, estabeleceu a colonialidade do saber, evidenciando assim uma geopolítica<sup>102</sup> do conhecimento.

A partir dessa mesma violência epistêmica, Mignolo (2005) afirma ainda que tais processos desencadearam uma geopolítica linguística, apagando as línguas não-europeias e conseqüentemente as culturas aí atreladas – é o que, Veronelli (2019) chamou de colonialidade da linguagem. Nesse sentido, a autora explica a naturalização estabelecida entre, a classificação da população em raças

---

<sup>102</sup> Segundo Oliveira e Candau (2010, p 23), entende-se geopolítica do conhecimento como a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos “outros”.

superiores ou inferiores, e as ferramentas de expressão por elas utilizadas. Para a autora refletir sobre as colonialidades e suas implicações no que se refere aos aspectos linguísticos e comunicativos utilizados socialmente, “es analizar y describir el legado vivo del colonialismo en sociedades contemporáneas”. (VERONELLI, 2019, p.148).

O que temos hoje – e essa é a denúncia feita na problematização levantada pelo docente em (des)formação – é a materialização de que, a colonialidade do poder, através da colonialidade da linguagem, acaba por definir, inclusive na universidade, a língua que dará o status do que é ou não ciência e a quem ela estará acessível. Assim, ao compreender que é preciso combater as colonialidades, e aqui refiro-me à colonialidade da linguagem, acredito que decolonizar a produção e disseminação dos saberes passa também pela “luta pelo direito de escolher a nossa língua de expressão, inclusive na esfera acadêmica” (KLEIMAN, 2013, p 55).

A partir do olhar desse docente em (des)formação, é possível perceber que a problematização da relação imperialista do inglês (KLEIMAN, 2013) no contexto fronteiriço é uma demanda que não havia sido sentida antes da sensibilização desenvolvida na (des)formação ofertada. Lembrar que tal questionamento se deu em meio a formação para professores da área de Física, leva a constatar que a formação ampliada do professor para o contexto de fronteira estava em pleno desenvolvimento e já apontava os primeiros resultados.

Contribuir para uma (des)formação que leve a tais reflexões indica que estamos “contrariando a tese de uma perspectiva única de conhecimento, por meio de uma crítica desse processo histórico de silenciamento e de violência epistêmica” (BAPTISTA E GOPAR, 2019). A formação docente do IFPR, a partir desse posicionamento, reconhece a realidade hegemônica e opressiva que impera nas instituições escolares de forma geral e manifesta a intenção de seguir questionando quais as contribuições epistêmicas que temos produzido e disseminado e qual tem sido seu papel diante da tensão entre os saberes hegemônicos e os subalternizados que permeiam a universidade.

Para tanto, segundo os autores, precisamos buscar por um paradigma outro (MIGNOLO, 2003) – aquele que não representa uma nova verdade, mas que busca por perspectivas que foram negados pelo poder colonial e excluídas historicamente, ou seja, um paradigma que requer o reconhecimento de produção de conhecimentos outros, daqueles distintos dos impostos pela modernidade europeia, sem, entretanto, negar o diálogo com a mesma. O que se tem como horizonte é a articulação entre os saberes produzidos localmente com os outros produzidos de forma global, desencadeando um reordenamento da geopolítica do conhecimento. Uma forma de endossar uma modalidade epistêmica outra, aquela que se configura como a expressão de uma luta para afirmação dos saberes historicamente subalternizados, o que Mignolo (2003) chamou de pensamento liminar.

É nesse sentido que Baptista e Gopar, (2019, p, 13) chamam a atenção ainda para o fato de que o *locus* da enunciação é reconhecido e valorizado dentro desse paradigma, “reafirmando a

necessidade de pensar o conhecimento como geopolítica, e não a partir de um *locus* universal e universalizante”. Dessa forma, estaríamos “favorecendo a pluralidade epistemológica” e combatendo “a lógica excludente de conhecimento”.

Compreendo que ao levantar tal questionamento esse docente em (des)formação está (des)construindo a naturalização de uma pretensa submissão devida aos supostos “centros de produção do conhecimento” ao passo que requer uma ressignificação pautada na realidade na qual estamos inseridos. Esse aluno está questionando uma situação historicamente naturalizada, buscando transgredi-la, através de um olhar *corazonado* e de uma “atitude decolonial”. (MALDONADO-TORRES, 2020, p.44-45)

O questionamento aqui analisado é de suma relevância para esse estudo, pois através dele, também eu, enquanto docente em (des)formação, reconheci na minha própria práxis, o quanto de reprodutores de uma formação moderno-colonial ainda nos permeia e consubstancia nosso ser e nossas práticas, ou seja, o quanto temos para decolonizar. Essa reflexão se deve ao fato de perceber que, embora precisasse fazer uso de um manual institucional na disciplina sob minha responsabilidade, isso não me isentava de fazê-lo sem o devido questionamento e ressignificação. Levou-me a pensar, ainda, que o fato de o *campus* não contar com uma política linguística que orientasse o trabalho pedagógico para a sensibilização em torno da sua condição plural, acabava por performar o discurso docente e, por conseguinte a formação de professores ofertada, ou seja, se o *campus* não tem um olhar sensibilizado para sua condição fronteiriça, a formação docente aqui ofertada, caminhava na mesma direção.

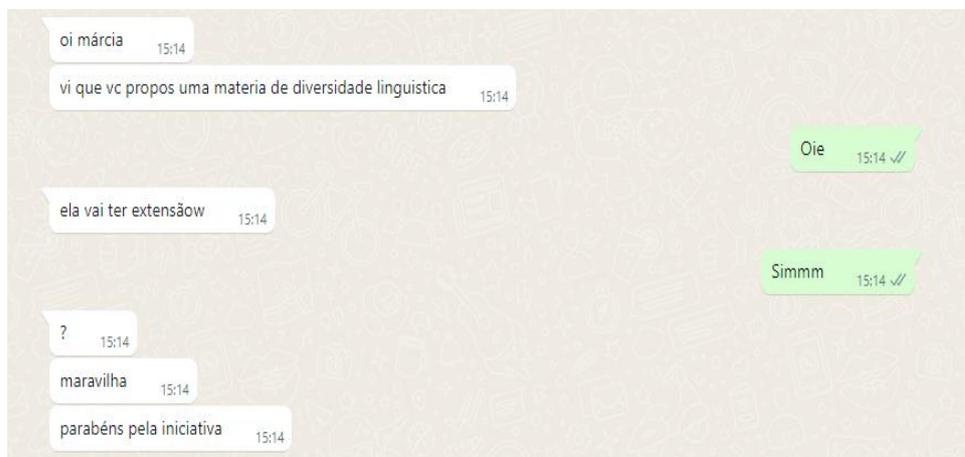
Importante registrar que o embaraço pessoal e profissional que senti, ao me flagrar inócua diante da tarefa de questionar e ressignificar o mencionado material, só foi suplantado pela satisfação em ver meu aluno, outro docente em (des)formação, fazê-lo com tanta propriedade. A satisfação está relacionada à percepção de que, mesmo deslizando em algumas pedras colonialmente impregnadas, o posicionamento insurgente materializado no curso transgressivamente ofertado, possibilitou aos futuros docentes de física da fronteira uma percepção crítica e ampliada das questões linguísticas que constituem esse cenário, aspecto que poderia, em alguma medida, testemunhar a favor da remissão das minhas faltas.

Gostaria de ressaltar que, ao longo dos anos trabalhando no *campus* e utilizando o mesmo material (pois faz parte da bibliografia básica da ementa da disciplina), em nenhuma outra ocasião tal questionamento foi feito ou sequer observado. Assim, acredito que é possível argumentar que – a partir do curso ofertado, da perspectiva decolonial apresentada e da sensibilização desenvolvida, tais alunos alcançaram um olhar ampliado e uma postura crítica diante da realidade vivida. Receber a crítica desse aluno foi um momento ímpar, pois a ressignificação materializada nessa indagação

constitui indício de que as sementes lançadas, na (des)formação docente, estavam dando os primeiros frutos – a crítica levantada indica que, das gretas semeadas, desabrochavam os primeiros botões.

Um outro resultado imediato que a (des)formação ofertada apresentou está relacionado à maior abertura e apoio entre os colegas da instituição para discutir e redimensionar as questões que se referem ao processo educativo em contexto de fronteira e na formação docente ofertada. Os momentos de debate nos quais ficava isolada e enfrentando, sozinha, as duras críticas e olhares reprovadores - diante das questões relacionada à fronteira que sempre coloquei - estavam no passado, pois agora tinha o apoio de colegas docentes que compreendiam meu posicionamento e fortaleciam essa luta.

Na imagem abaixo é possível observar uma expressão nesse sentido:



*Figura 4 - Registro de conversa via WhatsApp*

Trata-se de uma mensagem pessoal enviada em apoio a uma proposição feita em relação à inclusão de uma disciplina na grade curricular do curso durante o processo de reformulação do seu Projeto Pedagógico. O colega fez questão de expressar-se indicando, indiretamente seu apoio e incentivo quando tal proposição fosse avaliada (etapa seguinte do processo). A atitude do colega que, inicialmente, parece tão simples, representava a força que faltava. Era a primeira indicação de que um movimento decolonial estava atingindo o curso e que redimensionamentos poderiam, de fato, serem esperanças. Senti que a partir daí, seria possível buscar o apoio de outros colegas e ainda fazer novas proposições.

É possível observar na conversa da imagem que, nesse momento, a proposição feita era em relação a uma disciplina de caráter extensionista, ou seja, nesse primeiro momento não tive a audácia de propor disciplinas que fizessem parte da grade regular do curso. Sentia que seria uma aposta que já nasceria derrotada, pois não seria aprovada pelo colegiado. Ficaria satisfeita com a possibilidade de oportunizar discussões em torno da educação em contexto de fronteira mesmo que fosse de forma eventual, em disciplina de extensão. Por ter um caráter menos impactante na constituição da grade

curricular, já que não demandaria de “disputas” por carga horária e demais questões burocráticas internas ao colegiado, sentia que, talvez, nesse caso, a disciplina poderia ser aprovada.

Entretanto, o apoio recebido através da mensagem do colega, funcionou como uma espécie de válvula que, ao ser acionada, abriu as comportas da represa moderno-colonial que impedia a fluidez de conhecimentos e perspectivas outras na formação docente ofertada no *campus* de fronteira. Sentia que, mesmo que não passasse de uma pequena greta ou fissura, essa oportunidade precisava ser encarada como comportas abertas - as quais dariam a possibilidade de inundar a formação ofertada na fronteira, com possibilidades outras. Acreditava que essa inundação provocaria uma onda desconstruída, desformada e decolonial cuja força não comportaria novos estancamentos.

A inundação mencionada expressou-se através de diferentes proposições feitas a partir dessa inicial, as quais serão posteriormente apresentadas nessa tese. Importante ressaltar que os colegas nos quais encontrei apoio (em diferentes momentos, além do indicado na imagem acima) são, especificamente, aqueles que participaram da (des)formação ofertada, os quais passaram a ter um olhar “outro” para o *campus* de fronteira – com isso foi possível propor e alcançar importantes redimensionamentos na formação docente do *campus* Foz, como será apresentado. Esse fato corrobora a tese de que a (des)formação ofertada foi crucial para ressignificar a formação de professores no contexto de fronteira.

Um outro resultado imediato observado durante o desenvolvimento da (des)formação ofertada, ilustra perfeitamente o que se pode chamar de “posturas e atitudes decolonizadoras” (Cadilhe & Leroy, 2020; Maldonado-Torres, 2019; LEROY, 2023, p.69) e que está relacionado às práticas individuais dos colegas do IFPR. Refiro-me aqui, a um dos colegas especialmente. Em meio a tantos outros registros que poderiam ser aqui citados, e que são igualmente importantes, a atitude desse colega, merece deferência pela relevância constatada no seu processo de (des)formação. A partir da evidência aqui analisada, é possível observar como esse docente apresenta uma reconfiguração na sua forma de olhar o processo educativo na fronteira. Importante destacar que o referido colega é o mesmo que, no início do processo, antes mesmo de pensar na (des)formação, posicionou-se contrariamente diante da minha intenção de abordar a questão da formação docente para o contexto de fronteira na licenciatura do *Campus* Foz. Naquele momento ele sugeriu que as discussões em torno da sensibilização para tais questões não eram “um tema emergente” – conforme já indicado na introdução dessa tese.

O colega em questão, agora, depois de participar ativamente da (des)formação ofertada, apresenta um deslocamento em relação ao posicionamento mencionado, o que sugere que, a (des)formação ofertada, mais uma vez aponta seus feitos. Na imagem abaixo é possível observar a materialização disso, uma vez que temos aí a apresentação de uma página de rede social utilizada por esse professor, na qual ele está divulgando e incentivando a formação docente a partir da perspectiva decolonial:

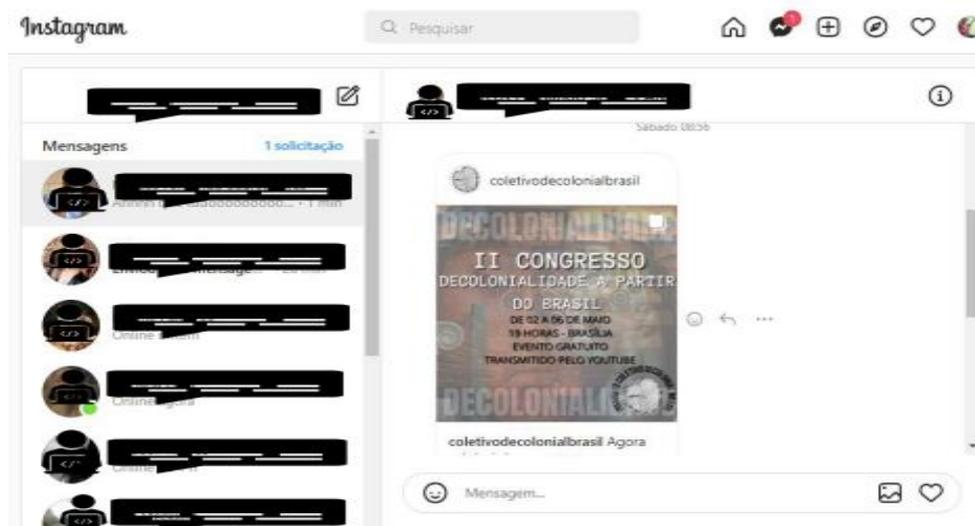


Figura 5 - Registro em rede social - divulgação de evento decolonial

Na ilustração, temos um cartaz de divulgação de um evento científico intitulado: II Congresso Decolonialidade a partir do Brasil. Destaco que esse evento não foi mencionado durante a (des)formação ofertada, o que indica que esse colega buscou outras fontes nas quais aprofundar os conhecimentos que durante o curso lhe foram apresentados. Interessante observar na imagem que a mensagem foi enviada em um sábado (no alto da imagem) e que o evento estava sendo acompanhado ao vivo por esse professor, já que, logo abaixo do cartaz é possível ler a palavra “agora”, ou seja, o interesse pelo tema trabalhado na (des)formação foi tamanho que incentivou esse colega a dispor do seu período de descanso (no final de semana) para buscar aprofundamento pessoal sobre o assunto.

A mudança de atitude do colega reforça a relevância de se trabalhar em prol da pluralidade epistemológica na universidade. Esse professor, assim como eu e a grande maioria dos docentes universitários, somos frutos de uma formação que, embora tivesse um viés crítico, continuava a ser de base moderno-colonial. Tal formação contribuiu para nossas práticas pedagógicas, constituindo os profissionais que hoje somos, mas, por outro lado, também nos cegou para outros aspectos que, a partir de um paradigma outro (MIGNOLO, 2005) somos tocados a problematizar.

Acredito que esse movimento indica uma virada importante - esse professor mostra que passou a compreender a relevância de contrapor-se à lógica moderno-colonial que naturaliza determinadas práticas a ponto de nos levar a supor ser possível manter-nos em uma posição de neutralidade diante da condição vivida.

Acredito que a insurgência de uma perspectiva outra, desestabilizou compreensões e verdades sedimentadas e deslocou perspectivas intelectuais e metodológicas a nível, inicialmente, do pessoal. O que temos aí, é muito além de um posicionamento diferente, trata-se de um sujeito que passa a compreender o mundo e a construir inteligibilidades a partir de um outro olhar, em pleno processo de resignificação das “nossas subjetividades colonizadas” (LEROY, 2022) e referem-se, portanto, à

decolonialidade do ser, uma vez que demonstra um posicionamento pessoal outro diante das questões que outrora eram indiferentes.

Através dessa atitude do colega do *campus*, é possível observar ainda que o processo de decolonialidade do saber também se manifestava, já que, como indicado na imagem, o mencionado docente divulga um evento cuja temática central é a decolonialidade – perspectiva anteriormente desconhecida para ele<sup>103</sup> e que, portanto, não seria objeto de estudo, tampouco divulgação em redes sociais, ou seja, trata-se da materialização de um deslocamento conceitual, de uma guinada epistemológica para o Sul, ou seja, de um giro decolonial (BALESTRINI,2013).

Além dessa atitude pró-decolonialidade observada na prática social desse colega, é preciso mencionar sua mudança de perspectiva institucional, já que ele foi um daqueles entre os quais encontrei o apoio que precisava para reforçar a luta por uma ressignificação da formação docente ofertada no *campus* de Fronteira. Ele foi uma das pessoas que contribuiu com a proposta de inclusão de disciplinas voltadas à formação para o contexto de fronteira, ajudando a defender, junto ao colegiado, a inclusão da mesma na grade regular do curso, como será posteriormente detalhado na seção a seguir.

Acredito que a partir desse registro é possível argumentar que a insurgência de uma perspectiva outra, durante o processo de (des)formação ofertada, é a causa de desestabilizações e/ou deslocamentos epistemológicos que podem contribuir para o redimensionamento de iniciativas educacionais – o que se refere tanto ao curso de Licenciatura em Física, inicialmente, e quiçá ao IFPR como um todo. Esse fato reforça a percepção de que problematizar aquilo que está posto e historicamente legitimado, pode representar o oposto do que é significativo para um determinado contexto, como é o caso da fronteira. Indica ainda que a (des)formação, a exemplo do que proporcionou ao colega do *campus*, mostra-se imprescindível para todos os demais docentes em formação e não apenas àqueles que tiveram a oportunidade de participar dessa prática pedagógica transgressiva e insurgente.

O fortalecimento nos enfrentamentos para a ressignificação da formação docente para o contexto de fronteira contou também com o engajamento dos alunos que participaram da (des)formação, como será a seguir apresentado. Assim, a formação docente ofertada de forma ampliada, transgressiva e indisciplinada vai indicando os frutos desenvolvidos a partir das sementes jogadas nas gretas, ao passo que reforça a relevância de se continuar a lutar, a gerar gretas e a semear, independentemente, do solo que se tem acesso.

---

<sup>103</sup> Segundo um relato pessoal feito de maneira informal e registrado em diário de campo (18/11/2021)

## **5.5 Para outros canteiros, outras sementes - o que faz do curso ofertado uma (des)formação docente ampliada, transgressiva, indisciplinada e decolonial.**

Além dos mencionados anteriormente, outros aspectos registrados durante o desenvolvimento da mencionada (des)formação evidenciam seu caráter ampliado, transgressivo, indisciplinado e decolonial, alguns dos quais serão amplamente analisados no decorrer do texto, nas seções a seguir.

Outros serão meramente citados, a título de reforçar a defesa da caracterização dada à (des)formação ofertada e nesse sentido indicam o caráter transgressivo da proposta, entre eles podem ser citados os indicados a seguir.

Uma primeira transgressão refere-se ao currículo oficial, que se deu no sentido de um redimensionamento a nível de conteúdo da disciplina Oficina de leitura e produção textual - na qual a (des)formação foi ofertada. Os conteúdos mínimos indicados oficialmente na ementa da disciplina foram contemplados, entretanto, eles foram redimensionados de forma que fosse estabelecida uma vinculação direta com a temática “formação docente para o contexto de fronteira”, ou seja, a leitura e produção textual – foco da disciplina – seriam, a partir de então, decolonialmente sentipensadas, ou seja, a disciplina seria planejada e desenvolvida com o intuito de atender a esse fim.

Ligados à transgressão curricular, é possível ainda citar outros aspectos igualmente relevantes, como os que seguem abaixo:

Oficialmente, o PPC do curso indica um único docente para a disciplina em questão (Oficina de leitura e produção textual). Com a (des)formação, essa organização institucional, ou essa limitação, foi subvertida ao oportunizar que docentes externos, inclusive internacionais assumissem a formação docente dos inscritos no curso. Além de transgredir a imposição oficial, tal participação, referia-se a docentes especialistas a nível nacional e internacional - no que se refere à formação para o contexto de fronteira – aspecto que transgredia, também, a escassez de recursos para uma formação de excelência, tendo em vista que os docentes especialistas convidados, por acreditarem na proposta, participaram do projeto de forma voluntária;

À exemplo de tantas outras formações universitárias, no IFPR o curso era ofertado de forma tradicional, na qual alunos e professores têm, em sala de aula, o seu papel bem definido historicamente. A (des)formação ofertada desvirtuou tal organização pedagógica ao ofertar um curso no qual docentes e futuros docentes estavam juntos no papel de aprendentes e, juntos, constituíam um grupo no qual não havia hierarquia estabelecida – todos utilizavam os mesmos canais de participação e tinham assegurado os mesmos direitos e deveres relacionados às propostas feitas durante os encontros;

Outra transgressão refere-se às expectativas relacionadas ao interesse pelo tema. Ao contrário do que era esperado por parte do *campus* e mesmo por parte do colegiado do curso, os encontros de (des)formação foram marcados pela participação ativa e constante de todos os docentes em

(des)formação. O número de inscritos, bem como o registro das participações em cada encontro (registrados nas planilhas de presença ao final de cada um deles) garantiam a característica de um evento de “sala cheia”, conforme mencionado por um docente do curso em suas redes sociais (um registro que será devidamente analisado posteriormente);

A transgressão alcançada foi além dos limites da sala de aula, tendo em vista que contribuiu, incentivou e promoveu a participação direta dos estudantes do curso no processo de reformulação das diretrizes curriculares. Participação que foi decisiva para o redimensionamento do curso em diferentes frentes, conforme será devidamente apresentado em seguida;

A transgressão superou suas próprias expectativas, uma vez que foi além do planejado inicialmente, alcançando um nível de problematização da formação docente na área de Física, no qual foi possível propor um olhar outro para a área de conhecimento das ciências exatas – aspectos como universalidade, neutralidade e imparcialidade, que eram tidos como naturais da área, passaram a ser questionados.

Ademais dos aqui elencados, outros aspectos caracterizam a transgressividade do curso e fazem jus a uma análise mais detalhada, e a isso me dedico a seguir.

## **T.A 2: A sensibilização para o repertório linguístico da fronteira e o caráter simbólico da transgressão: a resignificação das práticas translíngues**

A análise que segue refere-se a mais indícios dos redimensionamentos da (des)formação ofertada. O primeiro deles, é, entretanto, merecedor de um aprofundamento pois refere-se a um bom exemplo da transgressividade do curso e está relacionado ao repertório linguístico utilizado para o desenvolvimento do mesmo. Nesse sentido é importante destacar que, ao propor uma (des)formação docente *sentipensada* para a fronteira, uma das prerrogativas que elenquei ao planejá-la, era que, pelo menos um dos docentes palestrantes internacionais – exigidos por força de edital - deveria ser da região de fronteira e, de preferência, da tríplice fronteira. A intenção era, com isso, oportunizar o contato com, pelo menos, uma língua falada nesse cenário.

O intuito que fundamentava esse encaminhamento tinha, pelo menos, dois objetivos claros: o primeiro era dar prioridade ao castelhano – a língua espanhola falada na fronteira - na tentativa de subverter a lógica da primazia do uso inglês como língua universal e legitimada nos meios acadêmicos, língua que, muitas vezes, é oficializada nesse papel pela escola. Assim, partindo do pressuposto de que “a oficialização tem também um caráter fortemente simbólico, de reconhecimento e identificação” (LAGARES, 2018, p. 62) é que busquei identificação e reconhecimento não da língua tida como “oficial” pela escola, mas com a língua comum na fronteira.

Dessa forma - definindo tal encaminhamento na fase de proposição do curso - transgredia a lógica legitimada e subvertia o posicionamento “oficial”, dando prioridade ao espanhol também como meio de instrução nos meios acadêmicos. Buscava assim, valorizar o uso do espanhol em detrimento do inglês, tendo com horizonte, estender a valorização das práticas linguísticas que constituem nosso contexto local e situado, visando dar, a tais práticas, a legitimidade e o prestígio que muitas vezes não encontram na escola.

O segundo objetivo - ligado à prerrogativa de que pelo menos um dos docentes palestrantes internacionais deveria ser da região de fronteira - refere-se à sensibilização para a questão linguística que constitui as salas de aula da fronteira – seria uma oportunidade para que todos nós, docentes em formação, pudéssemos experimentar como é adquirir novos conhecimentos através de uma língua diferente da sua língua materna. Dessa forma, poderíamos avaliar o grau de intercompreensão que, de fato, é possível na fronteira e como a língua através da qual o conhecimento é compartilhado impacta diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Tal experiência, desencadearia, em um segundo momento, a reflexão sobre a própria práxis pedagógica, levando à questionamentos em relação ao papel do docente formador nesse contexto e o lugar das línguas nesse cenário. Estariam imbricadas aí a necessidade de estarmos “[...] em constante questionamento de certos conceitos muitas vezes contraditórios e insuficientes para fazer face às nossas necessidades de reflexão.” (CÉSAR E CAVALCANTI, 2007, p. 46)

Assim, durante a formação ofertada, dois encontros envolveram a língua espanhola diretamente – um na modalidade oral, através da fala do docente palestrante, o professor Nicolás Borgmann, que é argentino e outro na modalidade escrita, através do texto de leitura prévia indicado pela professora Ísis R. Berguer. Tais aspectos foram protagonistas de importantes registros, os quais ratificam o caráter transgressivo e indisciplinado da (des)formação e também reforçam o argumento de que uma política linguística para o *campus* de fronteira é uma demanda a ser problematizada.

A presença de outra língua na sala de aula desencadeou sentimentos e atitudes que indicam que as subjetividades estavam sendo (des)construídas e ressignificadas paralelamente ao decurso da (des)formação provocada, como é possível acompanhar no relato registrado em diário de campo:

Nessa formação especificamente – do professor Nicolas – ocorreu algo especial, diferente – ele é argentino e fez sua apresentação em espanhol – quantos sentimentos misturados, questionados e impulsionados!! Eu, (...) durante todo o evento sentia a necessidade pessoal de usar a língua espanhola. Sentia que dessa forma deixaria o professor convidado mais à vontade e também porque sentia, de alguma forma, que meus alunos esperavam isso de mim. Esse momento reforçou minha intenção de aprimorar meu conhecimento em relação a essa língua, entretanto não me intimidei e com a habilidade da qual dispunha interagi com o professor fazendo uso da língua que é o resultado do que aprendi vivendo na fronteira, sem nunca ter feito aula desse idioma. (Diário de campo, 11/11/2021)

Apesar da minha dificuldade pessoal com o uso da língua, a intenção ao fazer uso do portunhol que aprendi vivendo na fronteira, era compartilhar com os demais que precisamos olhar para as diferentes práticas e repertórios linguísticos de forma local e situada, e conseqüentemente, corazonada. Buscava mostrar que translíngue (GARCIA, 2009; CANAGARAJAH, 2013) ou experienciar a prática do falante translíngue (GARCIA & WEI, 2014), ou seja, construir significados a partir do uso conjunto do português, espanhol e portunhol, é algo que faz parte do falante bilíngue<sup>104</sup> e que não há nada de errado nisso, pelo contrário, é a realidade linguística que permeia nosso cenário fronteiriço e, portanto, precisamos, principalmente, em sala de aula, legitimar tais práticas.

A intenção era, também, revelar o potencial pedagógico da translíngue, especialmente no contexto escolar de região de fronteira, que é constituída por uma realidade sociolinguisticamente complexa. Nesse sentido, concordo com Garcia e Sánchez (2018), pois acredito que, legitimar a translíngue enquanto um recurso pedagógico, é um caminho para contribuir para que os futuros docentes compreendam que, dessa forma, é possível transformar a sala de aula da fronteira em um ambiente de aprendizagem, no qual todos os repertórios linguísticos-culturais são bem-vindos e a diversidade linguística dos alunos é reconhecida como um instrumento para a produção e disseminação de conhecimentos. Nesse sentido, a busca era trabalhar no sentido da promoção de uma educação linguística que acredita no “potencial decolonial da perspectiva translíngue” (ROCHA, 2019, p.1)

Estava inspirada pelas ponderações de García y Li Wei (2014) que defendem a relevância de uma orientação para que os docentes façam uso da translíngue em sala de aula e por García (2009) quando chama a atenção para o fato de que no século XXI os professores que trabalham em área de línguas em contato/conflito precisam estar preparados para essa tarefa, uma preocupação que nem sempre afeta os cursos de formação de professores.

A observação dessa prática translíngue, somada às problematizações relacionadas à questão linguística que sempre acompanharam minhas discussões nas salas de aula do IFPR, desencadearam debates e práticas que, daí em diante, ganhavam outras vozes. Durante este encontro da (des)formação ofertada, no registro do *chat* da plataforma utilizada, um docente em formação, em relação a esse assunto, escreveu:

(Daiane): É muito prazerosa a comunicação em qualquer linguagem quando descobre-se que mesmo não sendo fluente consegue se comunicar com o outro, eu adoro!

---

<sup>104</sup> Importante esclarecer que García & Wei (2014), ao falar sobre os sujeitos bilíngues, eles estão, na verdade, se referindo a falantes multilíngues e plurilíngues. Segundo os autores o –bi, nesse caso, é algo mais amplo do que a referência a duas línguas somente, seu uso indica toda uma gama de complexas interações linguísticas.

Minhas percepções registradas em diário de campo naquele momento são também indícios de que ressignificações estavam ocorrendo e que a presença de outras línguas em sala de aula estava sendo visto de uma forma outra. No registro abaixo é possível observar um pouco disso:

Cheguei a ficar emocionada ao ver meus colegas e demais docentes em formação fazerem o mesmo – translinguajando no maior esforço do uso do castelhano/espanhol durante as intervenções feitas no evento (Diário de campo, 11/11/2021)

Importante destacar que as práticas translíngues em sala de aula, enquanto uma forma de aproximação e acolhimento da diversidade ali existente, até então, nunca haviam sido registradas e/ou observadas na realidade do IFPR – *campus* Foz do Iguaçu. O registro de tal prática durante o curso é, portanto, mais um indício das ressignificações promovidas a partir da (des)formação ofertada. A título de exemplificação indico uma das falas dos colegas docentes, durante um diálogo com o docente palestrante:

Estou tentando falar devagar porque no se hablar em espanhol, um poquito só. Entonces...Yo ensine física para elhes...ensine usando actividades de acuerdo con las necesidad de quien trabaja na tierra (...) en la tierra. Yo ensine usando por ejemplo una estufa o que foi muy gratificante, mas penso que és necessário e eu escrevia a cá no chat, para que estas personas tengan posibilidad de acer movilidad social necesitan aprender a language formal de la academia. You penso assi. Por que yo como professora preciso ajudar estes jovenes a se inserir na sociedade e hacer movilidad social<sup>105</sup> (Fala de Tatiane durante debate com professor Nicolás – durante encontro do curso ofertado)

Nos *chats* utilizados durante o curso ofertado, há registros também muito interessantes, na modalidade escrita:

(Fabrício): buenas noches mi amiga

(Tatiane): buenas noches, mi amigo

(Fabrício): estan bien?

(Lucas): Sí, también (...), son cuestiones pragmáticas que interfieren en el proceso de aprendizaje de una lengua.

(Lucas): yo diría, (nome), que hablás sí alemán, como tu lengua de herencia.

(Lucas): Excelente charla

(Daiane) SR Prof.Nicolas Estoy muy agradecido por su tiempo para hablarnos sobre lingüística.

(Michael) Gracias, Papi chulo... Buenas Noches!

(Eliane): Muy rico este encuentro!

Além do uso do castelhano escrito para interação durante a aula – uma atitude inédita - no excerto acima chama atenção, mais especificamente, o uso da expressão: “Papi chulo” – uma opção que não é comum ao referir-se a um professor/palestrante em momentos formais, como era o caso, já que estávamos imersos em uma prática docente. Essa expressão, segundo pesquisa na internet<sup>106</sup>, é

---

<sup>105</sup> Transcrição livre de fala registrada – ressaltado que por tratar-se de uso translíngue do português e espanhol, algumas palavras estão adaptadas para favorecer a compreensão das tentativas de aproximação linguística.

<sup>106</sup> Foram consultados diferentes sites que explicavam o uso da expressão analisada, entre eles estão:[https://www.linguee.com.br/espanhol-portugues/traducao/papi.html/;](https://www.linguee.com.br/espanhol-portugues/traducao/papi.html/)

utilizada em momentos informais e descontraídos, endereçados, principalmente a pessoas com as quais se tem uma relação mais íntima, com a intenção de expressar uma admiração pessoal, desvinculada de aspectos profissionais e/ou intelectuais.

Ao optar pelo uso dessa expressão de forma pública – que poderia ser considerado inadequado para o contexto - o docente em formação parece buscar uma aproximação com o docente palestrante, tomando a iniciativa de arriscar-se a fazer uso de práticas de linguagens criativas, o que Garcia (2009) e Canagarajah (2013), nomeiam de translinguagens. Um uso linguístico que corresponde a uma prática de linguagem criada pelo sujeito, com a intenção de construir sentidos, em meio a uma interação social. Nas palavras de Garcia (2009, 45) trata-se das “múltiplas práticas discursivas que os bilíngues usam para dar sentido aos seus mundos bilíngues”.

Importante destacar que, as práticas translíngues que aí emergiram e as discussões que provocaram, são resultado da presença da outra língua em sala de aula, a qual foi legitimada por uma prática *sentipensada*. O entusiasmo e o empenho em fazer uso dela, de buscar a aproximação com o outro através do uso da sua língua – e nesse caso, chamaria de nossa língua, a língua da fronteira - veio porque, nesse momento, a pluralidade linguística era bem-vinda.

Vivenciar esse episódio contribuiu para analisar como se sentem em sala de aula, os alunos que não apresentam um repertório linguístico idealizado e legitimado pela escola. Experienciar práticas translíngues em sala de aula desencadeou discussões no sentido de que as tentativas frustradas de um uso padronizado de uma língua podem levar ao silenciamento e ao apagamento, sentimento e atitude que inicialmente também nos tocavam durante esse encontro.

A dificuldade/desafio que sentíamos contribuiu para sensibilizar-nos em relação à condição do nosso aluno fronteiriço em sala de aula. Foi possível compreender que o esforço em relação à língua, acabava por prejudicar nossa interação em relação ao conteúdo sobre o qual buscávamos discutir, uma vez que sentíamos que, se usássemos a nossa língua materna, nos faríamos mais claros nas nossas falas e teríamos maior possibilidade de expressar o domínio do tema sobre o qual tratávamos no momento.

Por outro lado, ao sentir o acolhimento do professor palestrante diante das práticas translíngues apresentadas, fomos encorajados a participar da aula, trazendo contribuições e/ou exprimindo dúvidas. Assim, compreendemos juntos que, legitimar a língua que vem com o aluno, aproximando-nos da mesma, incentivando o uso dela, acolheremos os estudantes transfronteiriços falantes de outras línguas, incentivando-os a participar da aula, tornando-se sujeitos do seu discurso, dos seus significados e da sua própria história.

As salas de aula da fronteira, independentemente da área de conhecimento ou conteúdo a ser trabalhado, requerem práticas pedagógicas orientadas por tais preceitos e é nesse sentido que a (des)formação ampliada, transgressiva e indisciplinada foi planejada e desenvolvida. A intenção era sensibilizar os futuros docentes da fronteira para que, ao encontrarem em sala de aula a multiplicidade de línguas que constitui esse cenário, olhem para elas com “um olhar contra-hegemônico, subvertendo os locais de fala historicamente delimitados, de maneira que possamos caminhar em direção à transgressão que permitirá libertação e empoderamento pelo viés linguístico” (MATOS, 2020).

Importante ainda registrar que a singularidade gerada pela legitimação da prática translíngue nesse encontro, particularmente, gerou grande entusiasmo na turma. Muitos participantes fizeram questão de registrar suas percepções nesse sentido e ainda argumentar pela continuidade às discussões abordadas, como é possível observar através das manifestações indicadas no diário de campo:

O encontro terminou com muita gente pedindo para que o prof. Nicolas retorne em outro momento para darmos continuidade ao tema proposto na sua fala: interculturalidade. A análise que faço, a partir das manifestações dos alunos (através da participação no *chat* durante o encontro e também nas conversas informais que tivemos em momentos posteriores) é que o que de fato chamou a atenção e gerou o desejo de novas oportunidades da participação desse prof., foi o uso do espanhol e de outros repertórios linguísticos em sala de aula – ao perceberem que sim, é possível compreender o que o outro fala e se comunicar com ele, mesmo sem o “domínio” da sua língua, fazendo uso da translíngua deixou os participantes (alunos e profs.) muito estimulados a participarem de práticas pedagógicas dessa natureza, e ainda darem continuidade às discussões aí iniciadas. (Diário de campo, 11/11/2021).

Nos registros do chat também é possível observar:

(Sandro): Que aula maravilhosa hahaha 😊

(Lucas) Por favor!! Quiero otro encuentro con Nicolás.

(Fernanda): aula maravilhosa Nicolas obrigado por compartilhar esse conhecimento conosco

As manifestações que repercutiram depois do encontro mencionado, indicam que a (des)formação ofertada no *Campus Foz* estava alcançando os objetivos aos quais se propôs. Os futuros docentes de física formados pelo *campus* já logravam compreender o quanto é importante legitimar a pluralidade que constitui o cenário do qual fazemos parte e o quanto uma prática pedagógica nesse sentido é relevante para contribuirmos para uma formação equânime, crítica e emancipatória para todo o contexto de fronteira. Experienciar e legitimar diferentes práticas translíngues em sala de aula contribuiu para a compreensão de que a pluralidade não é um problema, pelo contrário, é um diferencial que esse cenário apresenta e que pode ampliar em muito a formação aqui desenvolvida. Como fazer isso, é parte do que a pedagogia decolonial proposta por Catherine Walsh apresenta e que o *campus* de fronteira demanda e começa a construir com oportunidades dessa natureza.

Importante também mencionar que, através de alguns registros, é possível observar que a (des)formação não pode ser algo pontual, pois esse contexto requer contínuas discussões nesse sentido. Ainda sobre a discussão em relação aos diferentes repertórios linguísticos que constituem as salas de aula desenrolou-se o seguinte diálogo no chat:

(Leandro): Adaptar, incorporar, faz parte da língua que é viva, no entanto, introduzir um alienígena, na língua, sem fundamentos teóricos não faz bem. Desse modo no formal não cabe modismo, no informal, no cotidiano devemos respeitar. Ainda, a questão é ter o que dominar na língua e não achar que tudo por modismo está certo.

(Fabrício): não usual/ artificial

(Lucas): é preciosismo, talvez desnecessário

(Ricardo): soberba

(Inácio): um tom de superficialidade

(...)

(Leandro): Por que que nem todos (ou ninguém) falam corretamente, o correto está errado?

(...)

(Joana): Eu me refiro a muitos paraguaios que começam a falar o guarani e misturam com o espanhol, justamente por não conhecer muitas coisas da língua!

(Lucas): Porque o guarani acadêmico é muito difícil.

(Fernanda): isso acontece muito aqui na fronteira

Como é possível se observar nos registros acima, a formação ampliada do professor, especialmente nesse contexto, requer um caráter permanente e/ou institucionalizado. A sensibilização para a diversidade, o respeito e valorização da língua e cultura do outro não serão alcançados por vias descontinuadas ou que exijam esforços transgressivos e subversivos para ocorrerem. Ao afirmar, com intenção pejorativa, que os paraguaios misturam as línguas por não terem o domínio “adequado” das mesmas, o docente em formação revela uma demanda que a licenciatura ofertada no *campus* Foz, até então, não reconhecia: uma formação docente que aborde conceitos e concepções sobre língua(gem) e que discuta, entre outros, aquele que propõe, por exemplo, o conceito de racismo linguístico, o qual entende a língua como “uma marca de dominação”, a qual funciona “como lugares de desenhar projetos de poder, dentre os quais o próprio colonialismo fundado a partir de 1492 e a colonialidade que ainda continua entre nós como continuidade dele” (NASCIMENTO, 2019, p 21). Daí a relevância em buscar meios para assegurar oficialmente que uma formação outra, uma formação de base decolonial, seja ofertada.

Dando prosseguimento às discussões em torno do uso da linguagem em sala de aula, um diálogo registrado no chat se evidencia. Tatiana, uma das docentes em (des)formação, faz os seguintes comentários:

Tatiana: Ainda assim, enquanto professores, precisamos ensinar a língua culta. Dessa maneira possibilitamos que nossos alunos se insiram na sociedade, na comunidade acadêmica, por exemplo. Na academia, por exemplo, em cada grupo de pesquisa, terá sua linguagem própria,

uma forma de escrever. Como professores e pesquisadores, precisamos introduzi-los nessa linguagem acadêmica

Em consonância com a essa colocação, outro participante – Luciane – recorre à legitimidade dada uma instituição socialmente validada para corroborar o argumento apresentado pela colega:

Luciane: A academia brasileira de letras tem 20 ilustres, com créditos para estar lá.

Ainda em torno dessa temática, o docente em formação aqui identificado como Mateus, questiona o argumento apresentado pelas colegas e, com um tom de ironia, faz os seguintes registros no chat:

Mas quem domina o próprio idioma???? Machado de Assis? Kkk...Estudante de Direito? Kkkkkk...(...) É como se fosse uma "Guerra Cultural", A educação é o território da Guerra Cultural.

Com a apresentação desses registros, meu intuito é ilustrar as reflexões provocadas e desenvolvidas na (des)formação ofertada. As argumentações apresentadas revelam o olhar para a própria realidade e o despertar da necessidade de reflexão sobre suas peculiaridades – um grande avanço que, além de ser celebrado, sugere a relevância da continuidade e aprofundamento de uma formação nesse sentido.

Além disso, ao evidenciar os diálogos acima, buscava referendar a compreensão de que, decolonizar e *sentipensar* de forma local e situada a formação docente ofertada nesse contexto, não significa negar os conhecimentos produzidos pela humanidade historicamente e/ou relegá-los das práticas pedagógicas aqui desenvolvidas. E, nesse sentido, concordo com as falas indicadas nos excertos acima, especialmente, no que se refere a nossa responsabilidade de promover o acesso a língua(gem) formal, como mencionado pela colega.

Reforço esse argumento, baseada na perspectiva de Bell hooks quando, ao falar sobre a língua, comenta um verso de poema<sup>107</sup>: “Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você” (RICH apud HOOKS, 2017, p. 223). Ao abordar o tema, a autora afirma que saber a língua do opressor é necessário para poder estabelecer diálogo entre sujeitos que ficaram de lados oposto na história - opressores e oprimidos. A autora refere-se ao inglês padrão, e afirma tratar-se da “língua da conquista e da dominação (...)” (HOOKS, 2017, p. 224). Fala ainda dos muitos idiomas relegados no processo afrodiaspórico, obrigando africanos a abandonar as suas línguas para aprender o inglês, pois “vozes consideradas estrangeiras não podiam se levantar, eram idiomas fora da lei, fala de renegados (...) (p. 225). Hooks defende que o inglês, apesar de ser a língua do opressor, deveria ser adquirido como um espaço de resistência, pois “aprender a falar a língua estrangeira, foi um modo pelo qual os

---

<sup>107</sup> Trata-se do poema: Queimar papel em vez de crianças, de Adrienne Rich.

africanos escravizados começaram a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação” (hooks, 2017, p. 226). De forma geral, a autora discute o lugar da linguagem nas relações de poder e propõe a ressignificação tais usos para a emancipação dos oprimidos.

Nesse sentido, concordo com a autora pois, também no contexto de fronteira, aqueles que são oprimidos pelo uso das suas línguas originárias, precisam ter acesso à língua do opressor – aqui considerada a norma padrão ou “cultura da língua portuguesa – para, com isso, ressignificar as relações de poder estabelecidas nesse cenário. A escola, nesse processo precisa, portanto, assumir para si tal responsabilidade. Acredito que dessa forma, assim como indicado por hooks, os alunos transfronteiriços que constituem as salas de aula da fronteira, terão possibilidade de deixarem de ser como aquelas “vozes consideradas estrangeiras não podiam se levantar” e terão condições de “recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação” que aqui também se estabelece.

Reitero, portanto, que promover o ensino-aprendizagem da norma padrão ou “cultura” da língua portuguesa é uma responsabilidade (também) da escola, a qual tem, ainda, a incumbência de, para isso, decolonizar perspectivas hegemônicas e monolíngues, tornando essa tarefa um espaço de resistência. Algo que exige um posicionamento teórico-metodológico que tenha por base a convicção de que essa modalidade da língua não é a única que constitui as relações sociais nas quais estamos inseridos e, portanto, é uma diversidade que, entre tantas outras, precisa figurar nas nossas práticas docentes.

Reforço, por outro lado, a argumentação em favor da legitimação da translíngua na sala de aula de fronteira, pois busco estar alinhada com o que propõe Li Wei (2011) quando declara que a translíngua se opõe ao monolíngüismo e que a partir dessa perspectiva, a criatividade do multilíngüismo é destacada. O autor justifica sua relevância, principalmente, no que se refere aos contextos educacionais sociolinguisticamente complexos, pois esses são constituídos por línguas minoritizadas, as quais, muitas vezes, são apagadas e/ou invisibilizadas de práticas pedagógicas universalizantes em favor de uma língua majoritária ali presente (LI WEI, 2011).

Através dos registros apresentados é possível observar a relevância de se dar continuidade à decolonização da formação docente no IFPR – um processo iniciado com a (des)formação docente ofertada. *Sentipensar* tal formação, *corazonando* o contexto local e situado da fronteira, requer uma caracterização regular e constante, por isso a relevância de sua oficialização a nível institucional. Quando reflexões relacionadas aos repertórios linguísticos e as translínguas, próprias desse cenário, fizerem parte das práticas pedagógicas oficiais que permeiam esse *campus*, constituindo uma práxis que seja anti-hegemônica, sensível e decolonial para o contexto fronteiriço, estaremos desfrutando do inédito viável que, por hora, se proporciona pontual e transgressivamente.

A partir das discussões provocadas pelos encontros da (des)formação e do panorama das ressignificações preliminarmente apresentadas, é possível dizer que o desenvolvimento do curso

alcançou resultados muito relevantes, que vão desde o reconhecimento e o despertar do interesse para a realidade plural que constitui o contexto no qual estamos inseridos, passando pela sensibilização para as questões pedagógicas que permeiam as salas de aula da fronteira, incluindo a ressignificação do seu repertório linguístico e das suas práticas translíngues - percebendo a importância de que nesse contexto social, linguístico e cultural, é preciso construir um projeto pedagógico na dimensão de suas potencialidades – e chegando a alterações de alcance institucionais, como é o caso do redimensionamento da formação docente do *campus* de fronteira, registrado oficialmente através de alterações do PPC do curso de Licenciatura em Física, os quais serão devidamente explicitados a seguir. Antes disso, porém, é preciso, apresentar como chegamos a tais resultados

## **5.6 As ressignificações e os redimensionamentos no processo de reformulação do projeto pedagógico do curso de licenciatura em física – as sementes de instigação e o início da colheita**

### **T.A 3 – Reformulações decolonialmente orientadas – o início do processo**

Em meio às tentativas de contribuir para a ressignificação da licenciatura do *campus* Foz e inspirada por Walsh (2009) - que afirma não assumir a decolonialidade como meta ou fim em si mesma, mas como ferramenta política e conceitual, que busca, através da luta insurgente, a construção de um percurso teórico e praxiológico “outro” – durante a (des)formação transgressiva ofertada, sentia que o terreno vinha se movimentando, preparando os canteiros e tornando-os férteis. Era a melhor época para a sementeira e foi nesse momento que aproveitei a oportunidade e plantei, entre outras, sementes de instigação.

Coincidentemente, durante o desenvolvimento do curso transgressivamente ofertado, o processo de reformulação do PPC da Licenciatura em Física estava na sua etapa inicial. Incitar os docentes em formação a participarem das decisões referentes ao futuro da licenciatura do *campus* era uma forma de oportunizar que discussões em torno das especificidades do contexto de fronteira passassem a ser parte da formação ofertada, preparando os futuros professores para a realidade plural que os aguarda nas salas de aula de todo o entorno da fronteira.

Arguntei em uma das oportunidades, que a participação deles – os futuros docentes (des)formados – poderia gerar as transformações que a formação docente em contexto de fronteira demandava, mas que isso seria possível desde que tivéssemos força para as proposições necessárias, tendo em vista que todo processo de reconstrução de PPC é um processo democrático, no qual todos os componentes do curso podem participar, mas que, como toda decisão política, demanda de luta organizada.

Com isso buscava incentivá-los a assumirem-se como sujeitos atuantes nesse processo, os quais estariam problematizando a realidade moderno-colonial legitimada e intervindo na sua ressignificação. As sementes plantadas tinham o intuito de levar os docentes em formação a reconhecerem a importância política e conceitual da participação de todos no processo de reformulação do PPC do curso de Licenciatura em Física.

Para se chegar às alterações do PPC de Licenciatura em Física, um longo percurso foi percorrido. Alcançar os redimensionamentos que serão apresentados, são fruto de discussões e posicionamentos historicamente constituídos no *campus*, mas que, conforme tenho argumentado aqui só foram possíveis depois do reforço conquistado entre colegas do colegiado e junto aos alunos que participaram da (des)formação promovida. Nessa trajetória, alguns momentos são muito simbólicos e auxiliam na construção do argumento desenvolvido e por isso passo a apresentá-los.

O primeiro deles refere-se ao reposicionamento dos estudantes diante das decisões referentes ao curso de Licenciatura do qual faziam parte. Ao longo da (des)formação ofertada, o debate em torno de modificações que precisavam ser feitas no curso de licenciatura, era algo que partia, muitas vezes, dos próprios docentes em formação. Questionavam, por exemplo, em quais disciplinas do curso as questões tratadas nessa oportunidade, seriam retomadas e aprofundadas, visto que, segundo eles, era uma necessidade premente. Ao constatarem que, na grade curricular não havia espaço para a formação insurgente e decolonial que estavam conhecendo, perguntavam qual ou quais as formas de uma possível intervenção nesse sentido.

Assim, diante da provocação feita, e como resultado das discussões oportunizadas durante o curso ofertado, muitos alunos defenderam o posicionamento de que o conhecimento ao qual estavam tendo acesso durante a (des)formação ofertada, deveria fazer parte da formação pedagógica regular do *campus* e, portanto, deveria constituir o PPC do curso. A partir daí<sup>108</sup> – os docentes em (des)formação fizeram um movimento também entre os colegas das demais turmas para incentivarem a participação e o apoio para as mudanças necessárias no PPC. Paralelo a isso, o colegiado do curso e, especialmente o grupo que estava à frente da organização dos trabalhos relacionados à reformulação do PPC, também faziam o trabalho de incentivo à participação junto ao coletivo de alunos.

Importante registrar que o processo de reformulação do PPC de licenciatura foi motivado, especialmente, pelas “vivências construídas pelos professores formadores no curso de Licenciatura em Física, apoiadas na reflexão individual e coletiva e no corpo discente” (IFPR, PPC, 2021 p.7) e também com o propósito de atender a Instrução Normativa Da Reitoria (INR)/IFPR nº 1/2021, a qual Instituí e regulamentava a implementação da Curricularização da Extensão no âmbito do IFPR.

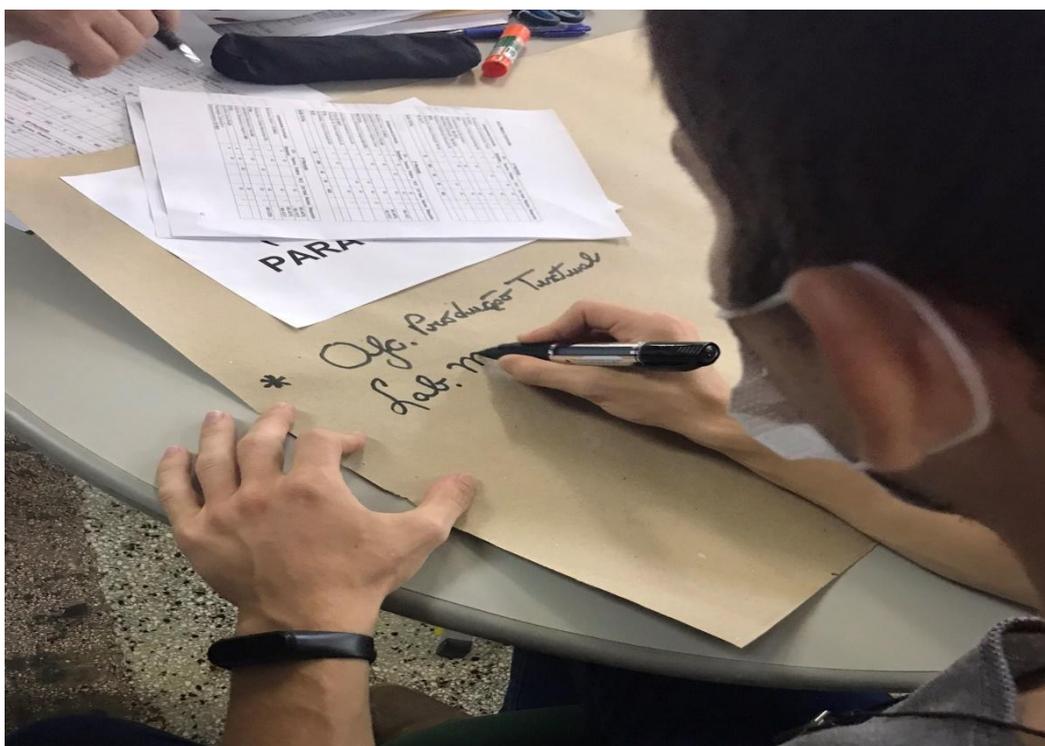
---

<sup>108</sup> Importante registrar que tais discussões tomaram corpo no debate que se iniciou ao final de um dos encontros com os docentes palestrantes e que se estendeu em outras práticas sociais e pedagógicas no CAMPUS.

O atendimento à INR exigiu muitas mudanças, um processo que impactou em diferentes aspectos do curso, inclusive na distribuição de carga horária das disciplinas, o que demandou a reformulação de grande parte da grade dos componentes curriculares que compõem o curso. A implementação desse documento foi planejada para ocorrer a partir de 2023, para novas turmas ingressantes ou aos estudantes que, porventura, necessitem de adaptações curriculares. Uma vez aberto tal processo, o colegiado optou por fazer uma ampla discussão em torno das diretrizes que orientam o curso de forma geral, possibilitando alterações muito mais expressivas e condizentes com a atualização que já se fazia necessária.

Ressalto aqui também o trabalho desenvolvido pelo colegiado de Licenciatura em Física em relação à reformulação do PPC. Os docentes que estavam à frente desse trabalho se esmeraram em proporcionar momentos de debate coletivo que foram organizados em forma de oficinas nas quais se debatiam as questões referentes ao curso e a partir daí se faziam propostas de encaminhamentos para possíveis alterações na grade curricular e demais pontos do PPC de licenciatura. Tais oficinas foram organizadas de forma que fossem muito dinâmicas e interessantes, o que contribuiu para estimular a participação dos alunos em diversos momentos.

Um deles foi muito importante para mim, em especial, pois foi a oportunidade de ver brotar as sementes decoloniais que vinha cultivando. Uma das oficinas trabalhadas pelo colegiado referia-se a maneira como o curso estava organizado em termos de distribuição dos conteúdos indispensáveis à formação docente ofertada no *campus*, ou seja, a grade curricular. De forma geral a atividade foi encaminhada no sentido de que, inicialmente, foi feito um debate, no qual docentes formadores e em formação apresentavam argumentos em torno das necessidades do curso em termos de carga horária a ser distribuída e demais aspectos legais e práticos aí envolvidos. Em seguida, os estudantes (docentes em formação) deveriam indicar quais seriam os conteúdos mínimos indispensáveis à formação do professor de Física formado pelo *campus* Foz do Iguaçu, ou seja, quais as disciplinas que, segundo a compreensão dos mesmos, não poderiam deixar de compor a grade curricular do curso. Um dos resultados dessa atividade pode ser observado no registro fotográfico abaixo:



*Figura 6 - Registro fotográfico da pesquisadora*

Na análise da foto acima é possível observar que, na lista indica por esse grupo de alunos, a primeira disciplina elencada na seleção dos mesmos trata-se de “Oficina de Produção Textual” - uma disciplina sob minha responsabilidade desde o início do curso. Considero esse registro relevante porque reconheço nele um pouco do resultado do trabalho desenvolvido ao longo da história do curso de licenciatura e também do curso proposto mais recentemente.

Meu argumento está pautado no fato de que “Oficina de Produção Textual” é uma disciplina ofertada no segundo período de licenciatura e era desenvolvia de forma que, paralelamente à ementa que a mesma apresentava (que em resumo trata-se da leitura e produção de gêneros discursivos da esfera acadêmica), eram oportunizadas discussões em torno da formação docente nos mais diversos aspectos. O resultado final dessa disciplina era a produção de um simulado de artigo científico no qual os alunos apresentavam análises a partir do estudo das teorias lidas e debatidas em sala de aula, em torno de questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de forma geral.

Durante o desenvolvimento dessa disciplina, enquanto orientava leituras, mediava debates e contribuía na produção do artigo final, jogava minhas sementes decoloniais. Era a forma através da qual eu empreendia, dentro do que me era possível no momento, a (des)formação decolonial que almejava e que, somente com a oportunidade surgida no ano de 2021, através do edital de internacionalização foi, de fato, oportunizada.

O registro da foto acima, foi, portanto, um momento de muita satisfação e de esperança, pois representa, acredito, uma ressignificação no que refere à compreensão do que é e qual a relevância

de uma formação docente ampliada, manifestada aqui na legitimação de uma disciplina da área das linguagens, como fundamental no curso que os forma. Essa evidência indica que a expectativa em torno do que é ser um docente na fronteira, hoje, é algo que vai muito além do que era ofertado a partir de uma perspectiva moderno-colonial – aquela que não esperava ter uma disciplina de leitura e produção textual no topo dos interesses de futuros professores de Física. É o caráter “ampliada” da (des)formação ofertada sendo escrutinada. São os primeiros botões a perfumar os canteiros do jardim em construção.

Acredito ainda que, tais expectativas não seriam possíveis por si sós, considerando que todos somos, em alguma medida, frutos de uma formação tradicional legitimada pela instituição escolar, que é pautada pelas prerrogativas moderno-coloniais. Nesse sentido é que atribuo esse posicionamento dos docentes em formação ao processo de (des)formação decolonial que vinha sendo paulatinamente desenvolvido durante minhas práticas pedagógicas de sala de aula e que durante o curso ofertado foi amplamente consubstanciado.

Em relação ao posicionamento dos docentes em formação diante da reformulação do PPC do curso, é preciso ponderar o que diz Maldonado-Torres (2020, p.44-45), em relação à formação de uma atitude decolonial – segundo o que ele defende, uma expressão básica do giro decolonial refere-se à atitude tomada diante das experiências vividas. Ele argumenta que “uma mudança na atitude é crucial para um engajamento crítico contra a colonialidade do poder, saber e ser e para colocar a decolonialidade como um projeto”.

Acredito que a atitude dos estudantes do curso, acima mencionada, revela que, a excelência praxiológica com a qual a (des)formação se deu, gabaritou os docentes em formação a buscarem por decorrências também no que diz respeito às ações políticas e institucionais, as quais impactam diretamente nas práticas pedagógicas desenvolvidas e que precisam ser pensadas a partir do seu entorno. Vemos, portanto, na atitude dos estudantes diante do processo de reformulação do PPC do curso, uma parte importante do processo de decolonização, que, por estar em constante desenvolvimento, gera o engajamento crítico necessário para a luta contra a colonialidade do poder, do saber e do ser, como indicado pelo teórico. Esse era, acredito mais um indício de que o processo de (des)formação docente sendo consubstanciado.

Por outro lado, é importante registrar que a sensibilização para as questões da fronteira não é um trabalho que se encerrou na (des)formação ofertada e que além de ser oportunizada oficialmente na formação inicial promovida pelo *Campus*, ela se mostra necessária também em relação a parte do corpo docente do curso, especialmente aqueles que não tiveram a possibilidade de participar desse primeiro momento. Os colegas em questão não estavam de acordo com tal relevância, pelo contrário, revelavam o quanto a invisibilização quanto à realidade vivida era latente. Indício disso são os posicionamentos verificados ao longo do processo de reformulação do PPC do curso. A título de

exemplificação considero relevante relatar episódios ocorridos durante as reuniões do colegiado do curso para esse fim.

Em uma dessas circunstâncias, e seguindo meu objetivo de, sempre que possível, incitar o debate sobre a condição fronteiriça do *campus*, aproveitei o momento para levantar a discussão sobre a relevância de se incluir oficialmente tal perspectiva na formação docente ofertada e as implicações pedagógicas aí imbricadas. E em resposta, um colega professor questionou retoricamente, como indicado:

Durante uma das reuniões em torno da reformulação do PPC do curso, no momento em que discutíamos sobre objetivos da formação em Física, defendi que aí também deveria ficar registrado o nosso perfil fronteiriço. Argumentei e sugeri que neste documento era necessário que ficassem registradas quais são as peculiaridades do contexto no qual estamos inseridos e que a partir das mesmas, essa licenciatura demandava de encaminhamentos outros, ou seja, de uma sensibilização para a pluralidade linguística e cultural que constitui as salas de aula da fronteira. Em resposta aos meus argumentos, a fala de um dos colegas do colegiado, indica o quanto tais questões precisam ser evidenciadas e ao mesmo tempo o quanto a (des)formação ofertada é preciso ampliar seu alcance. Diante dos meus argumentos o colega Pedro teceu o seguinte comentário: “Eu não entendo por que disso daí...eles vão poder dar aula do outro lado da fronteira? Os nossos alunos vão poder dar aula no Paraguai? Porque se não podem eu não entendo por que disso daí. (Diário de campo, 22/02/2022).

Em outro momento, em condições semelhantes à anteriormente mencionada, o mesmo colega insistia no seu posicionamento, como é possível observar no registro da reunião em diário de campo:

Mais uma vez o professor Pedro faz uma crítica em relação as minhas proposições: nesse momento, especificamente, a discussão era em torno da valorização da língua materna do aluno estrangeiro – ele questiona como será encaminhado isso na prática já que o professor não domina, em muitos casos, a língua dos alunos e cita o caso da Unila e que, segundo ele, conta com pessoas que traduzem provas e outros instrumentos para auxiliar o trabalho docente. (...)Importante registrar que a insistência da crítica, do desencorajamento por parte do mesmo professor indica seu posicionamento diante da identidade do *campus* de fronteira.

Tais posicionamentos, apesar de não fazer questão de dissimular o descontentamento com minha postura insistente em trazer a todo momento tal discussão, não me abateram. Pelo contrário, fortalecia-me no desenvolvimento da (des)formação que vinha se concretizando e essa sim, era o suplemento que precisava para dar continuidade ao processo que estava em voga. Em um relato, registrado em diário de campo, indico minhas percepções diante do desenrolar do processo.

(...) a alegria maior está em observar o quanto esse evento está sendo importante para a formação desses alunos que estão relatando isso verbalmente, ou nas participações via Fórum no AVA. É incrível ver todos os alunos do começo ao final do evento presentes e participando – o *chat* do *meet* é intenso – todos querem falar, relatar, parabenizar, é revigorante pensar que é possível sim abrir gretas nos processos de formação positivista moderno-colonial que impera também no IFPR e no *campus* Foz. (...) não disponibilizar para a participação dos alunos no evento, para mim caracteriza a colonialidade do saber e por isso sinto-me tão motivada e satisfeita com os

resultados do evento, porque experencio nele o verbo “decolonizar” - sinto que estamos “à força” – abrindo gretas nessa formação. (Diário de campo, 11/11/2021)

Nas falas do colega é possível sentir como uma formação sensibilizada, amorosa e corazonada faz a diferença. Quando somos formados a partir de uma perspectiva do afeto, a tendência é que busquemos olhar para as situações que perpassam nosso trabalho de forma sensível, o que não parece ser o caso retratado. Não é meu objetivo aqui fazer uma crítica ao colega e seu posicionamento, mas sim problematizar a formação que orienta a sua prática pedagógica e a relevância de trabalhar para uma formação inversa a essa.

Se o intuito é contribuir para uma formação voltada para a condição local e situada da fronteira, acredito que um ponto inicial é nos questionarmos em relação à formação que tivemos e a que queremos reproduzir. Não entender a relevância de se buscar uma formação sensível para a diversidade linguística e cultural da fronteira pode revelar a vinculação a uma formação moderno-colonial, eurocentrada, tecnicista e mercadológica pela qual muitos de nós passamos. Tal formação acabou por colonizar nosso saber e também o nosso ser, tornando-nos, muitas vezes, empedernidos ou indiferentes ao sofrimento do outro. É para a transformação dessa condição que uma educação de base decolonial quer trabalhar.

Como forma de garantir que a (des)formação de prática pedagógicas moderno-coloniais continuem a se reproduzir de forma naturalizada no *campus* de fronteira, as orientações curriculares que embasam tais práticas demandam de uma sistematização nesse sentido, pois dessa forma – institucionalizada – a vinculação com uma formação docente *sentipensada* para o contexto fronteiriço estará oficialmente orientada contribuindo - embora não seja um definidor - para uma prática pedagógica sensibilizada, independente do docente responsável pelos componentes curriculares com tal incumbência.

Nesse sentido e apesar de posicionamentos contrários como os acima explicitados, o processo de reformulação do PPC de Física foi constituído por importantes avanços. Para isso, muitas discussões foram feitas, propostas foram apresentadas, defendidas e aprovadas ou não. Os aspectos que permearam esse processo, bem como os principais deslocamentos no que se refere à formação docente para o contexto de fronteira serão apresentados na seção a seguir.

Antes, porém, a título de um encerramento da apresentação dos mais relevantes registros feitos durante o desenvolvimento da (des)formação paralelamente ofertada na licenciatura dos *campi* de Foz e Umuarama, gostaria de reiterar a pertinência/imprescindibilidade de um trabalho na perspectiva outra que ali, coletivamente, desenvolvíamos e ainda indicar alguns dos objetivos com ela alcançados. Para isso evidencio alguns momentos de manifestação dos próprios docentes em (des)formação nesse sentido.

O excerto a seguir foi registrado por um docente em (des)formação que já lecionava nas salas de aula da fronteira e, agora, relatava o desnudar de um silenciamento que até então estava naturalizado.

Docente em formação (Gislaine): Ao ler o texto proposto, me ocorreu como é importante ouvir o meu aluno, no contexto de fronteira eu acredito ser importante. Eu vou saber o que meu aluno precisa, nesse caso, se eu o ouvir.

Outros registros corroboram a relevância da (des)formação ofertada ao passo que indicam objetivos alcançados com ela:

Docente em (des)formação (Maria): Esse tema é de suma importância para a formação, pois ele disponibiliza uma democratização, conhecimento e conseqüentemente respeito a todos os estudantes, principalmente aqueles que não são nativos e não dominam nossa língua. Ter esse conhecimento de contextos multi/plurilíngues de fronteira, nos dá mais ferramentas para adquirir e transferir conhecimento e principalmente ter o domínio em sala de aula para ensinar caso houver problemas xenofóbicos entre os alunos (Registro em fórum eletrônico dia 27 de outubro de 2021)

Docente em (des)formação (Roberto): Esta formação permite levar ao meio educacional a importância e urgência ao respeito e compreensão às multiculturas. Vivemos hoje em um mundo globalizado e se faz necessário e urgente o olhar aos alunos fronteiriços e transfronteiriços (Registro em fórum eletrônico dia 27 de outubro de 2021)

Outros registros gerados reforçam o argumento de que a (des)formação ofertada alcançou um horizonte bem mais amplo do que o que se refere à formação didático-pedagógica. No registro abaixo é possível observar que o resultado esperado estava em plena construção - uma ressignificação epistemológica, ideológica e ontológica. A busca pela decolonialidade do saber, do poder e também a do ser.

Docente em (des)formação (Franciele): Aprendi muito ao ler o texto da professora. Uma das coisas que me chamaram a atenção é a dificuldade que muitos estudantes paraguaios possuem no uso da língua portuguesa nas atividades escolares realizadas em cursos brasileiros. Quando cheguei em Foz do Iguaçu, em 2013, fui professor de Física no curso de Hidrologia e tive uns 8 alunos paraguaios mais ou menos. Uma das primeiras situações que tive de mediar foi o de aceitar e acolher de forma positiva textos escritos em espanhol dos alunos paraguaios, por respeito à cultura deles e por ter algum conhecimento e interesse pela língua espanhola. Com o tempo, muitos desses alunos alternavam em produzir textos em português nas justificativas dos seus cálculos e raciocínios. Eu gostei muito disso e sinto que o maior ganho foi o de aceitá-los e tornar o clima de aula mais leve. *Eu me sentia algumas vezes como um colonizador* porque o uso da língua portuguesa se sobressaía nas aulas, mesmo com a aceitação do uso da língua espanhola. (Registro em fórum eletrônico, 27/10/2021, grifo meu)

Docente em formação (Flávia) é triste ver que a diversidade da língua não é vista como positiva para todos, mas é por isso que devemos aprender e falar sobre esse assunto, para que possamos não somente sermos professores, mas cidadãos melhores!!

Acredito que contribuir para que esse olhar outro para própria condição, é algo que reforça, entre outras coisas, o argumento de que a proposta da (des)formação docente ofertada no IFPR caracterizava-se como o que Cavalcanti (2013) denominou de formação ampliada do professor. Ouvir do docente em formação que, a partir das discussões aqui propostas, estamos contribuindo para a decolonização de práticas pedagógicas nas quais o docente via-se no papel de colonizador e/ou para a construção de uma condição mais cidadã, indica que estamos à caminho de alcançar a meta estipulada para o curso ofertado e que subjaz a tese aqui apresentada, ou seja, contribuir para uma formação complexa e situada que visa a preparação de um profissional que, entre coisas, seja um profissional “Posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística”. (CAVALCANTI, 2013, p. 212)

É para a construção de um jardim no qual perfumes, cores e estéticas outras, sejam apreciadas que as sementes decoloniais foram lançadas. Tais sementes estavam em plena germinação e a promessa era de uma farta colheita, a qual terá seus mais significativos resultados apreciados na seção a seguir.

## **5.7 As Resignificações e os Redimensionamentos do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física – é hora da colheita**

Os ventos do norte não movem moinhos (...)  
Rompi tratados, trai os ritos(...)E o que me importa é não estar vencido  
Minha vida, meus mortos, meus caminhos tortos, meu sangue latino  
Ney Matogrosso

Historicamente, o sistema educacional brasileiro tem legitimado processos hegemônicos que favorecem alguns em detrimento de outros. É uma herança do modelo educativo colonial, configurado por concepções eurocêntricas que privilegiam ideologias que desconsideram a diversidade que constitui toda sala de aula. Diante dessa realidade, Arroyo (2006) assevera que se, contemporaneamente, continuarmos a agir, planejar e organizar o currículo sustentando uma perspectiva na qual os alunos sejam tomados como um bloco homogêneo, de nada adianta a propagação de discursos sobre a diversidade, equidade e justiça social.

Buscar o inverso disso é o que moveu a intenção de pleitear resignificações no que se refere às diretrizes curriculares da formação docente do *campus* Foz do Iguaçu. Contar com o vigor, a intensidade e a determinação dos docentes e futuros docentes em processo de (des)formação foi fundamental para desencadear tal processo. A partir do olhar *corazonado* para o contexto local e situado, despertado com a (des)formação ofertada transgressivamente no curso de Física, o currículo do curso (o seu PPC) passou a ser problematizado.

Ao enxergarem-se diante da formação ocidentalizada que lhes era ofertada, e percebendo-se expostos e vulneráveis às estruturas epistêmicas racistas e sexistas daí provenientes, compreenderam

a necessidade de reivindicar a existência de um currículo constituído a partir de uma ótica plural, opondo-se à imposição da universalização dos conhecimentos moderno-coloniais.

Dessa forma, pautando narrativas outras no currículo de Licenciatura em Física, firmamos um posicionamento decolonial no projeto político, epistemológico e ético do curso, denunciando as fragilidades herdadas do processo moderno-colonial aí inscritas, ao passo que *agrietávamos* novos lócus de produção e disseminação do conhecimento, os quais constituíam-se enquanto lugares de resistência. Seguíamos assim rumo à construção de um currículo decolonial (LANDULFO, 2022) para a formação ofertada no *campus*.

O que passa a ser esperado pelos docentes em processo de (des)formação é um documento pautado pela desobediência epistêmica e que tenha como propósito maior promover a pedagogia da (DES)Formação<sup>109</sup> – aquela que está atrelada à Pedagogia decolonial (Walsh, 2013, p. 28) a qual [...] incita “possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo”. Uma pedagogia que parte do princípio que educar é um ato político e é, portanto, de vertente emancipadora e transformadora e que tem uma perspectiva ampliada, transgressiva e decolonial.

A intenção era buscar alinhamento a uma perspectiva curricular que sugere que os conhecimentos provenientes dos distintos grupos sociais que constituem a escola deverão ser, de forma equivalente, privilegiados no currículo. Concordo com Moreira E Candau (2003) quando afirmam que não devemos reproduzir a impropriedade ideia de que determinados conhecimentos - e consequentemente, identidades - sejam mais relevantes do que outros.

Para isso, ressignificações importantes eram necessárias. A pretensão era que narrativas outras constituíssem o novo PPC do curso, já que, segundo Tomaz Tadeu da Silva (1995), as narrativas que constituem o currículo materializam uma definição de quais grupos sociais tem condição de se representar, quais serão representados e quais serão os excluídos de qualquer forma de representação.

A proposta era, então, aprofundar o debate em torno do currículo a partir de uma perspectiva da decolonialidade (WALSH, 2008) pois dessa forma, forjando um espaço de resistência, contribuiria para “entrelaçar e semear, (...) processos, práticas e possibilidades do intercultural e do decolonial” (WALSH, 2017, p. 44).

Acredito que incluir na formação do docente de fronteira discussões que abordem a condição plural aqui vivida e os impactos dela no processo educativo se mostra necessário devido à invisibilização sofrida pelos alunos transfronteiriços que constituem as salas de aula desse cenário – aspecto testemunhado no próprio IFPR<sup>110</sup> ao longo dos anos do seu funcionamento.

---

<sup>109</sup> Proposta que pretendo desenvolver a partir de estudos a serem realizados no momento seguinte à conclusão da presente tese. Por esse motivo a Pedagogia da (DES)Formação não será, nesse momento, conceituada e/ou explicitada de forma ampla.

<sup>110</sup> Como pode ser verificado nos trabalhos já mencionados nessa tese: PESSINI (2013 e 2017).

Propor e pleitear os redimensionamentos que serão a seguir apresentados representam/materializam os gritos ecoados nessa fronteira. Gritos de resistência, os quais, a exemplo dos proferidos por Walsh (2017), caracterizam-se como gritos que

(...) não são apenas reações e expressões de medo. São também mecanismos, estratégias e ações de luta, rebeldia, resistência, desobediência, insurgência, ruptura e transgressão diante da condição imposta de silenciamento, diante das tentativas de silenciar e diante dos silêncios – impostos e estratégicos – acumulados. (WALSH, 2017, p. 25, tradução minha).

Sendo assim, nessa seção serão apresentadas as proposições feitas, as ressignificações alcançadas e as análises desenvolvidas no que se refere à reformulação do PPC do curso de Física. Para isso, as discussões aqui propostas estarão pautadas, principalmente, nos estudos de Moreira e Candau (2003) e Tomás Tadeu da Silva (1999, 2004, 2010, 2011) quando abordam teoricamente a questão curricular. Pautam-se ainda pelas discussões teóricas de Freire (1996) e Mignolo (2007 e 2008).

Parto, portanto, da afirmação de que o currículo não é um elemento neutro e que possui intencionalidade (SILVA, 2011) para argumentar que a construção do currículo (PPC do curso) ou a sua ressignificação, pode ser um instrumento através do qual podemos contribuir para o desenvolvimento do processo decolonial (CUSICANQUI, 2021) do IFPR de fronteira, já que:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2010, p.150)

Além de ser um passo para desestabilizar certezas moderno-coloniais historicamente legitimadas e desencadear o processo decolonial (CUSICANQUI, 2021) do IFPR de fronteira, discutir a constituição curricular da formação docente está também motivada pela compreensão de que as diretrizes curriculares que orientam o que assumir como prática pedagógica, têm pautado e/ou definido o trabalho e a identidade profissional docente.

Por isso que o currículo de um curso de formação docente não pode ser relegado a um recurso técnico relacionado ao processo educativo. É preciso assumi-lo enquanto um dispositivo que “transmite visões sociais particulares e interessadas”, além de produzir “identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 8).

Minhas discussões em relação a esse tema pautam-se ainda pela perspectiva do pensar decolonial, que, segundo Mignolo (2007), não implica “deslegitimar”, mas “ultrapassar os limites” das teorias eurocêntricas ao passo que busca legitimar outras teorias e outras práticas não-eurocêntricas, como as que foram propostas por vozes silenciadas e/ou apagadas, como é o caso das práticas desenvolvidas em contextos de fronteira, como as que aqui se apresentam.

Para alcançar o desprendimento da universalidade Moderno-Colonial e do eurocentrismo racista e sexista, os redimensionamentos propostos ao currículo estavam pautados também pela desobediência epistêmica de Mignolo (2008), cuja proposta é desvelar o lado obscuro da Modernidade-Colonialidade (MIGNOLO, 2007) buscando desocidentalizar as narrativas universalizantes e normatizadoras modernas através da evidenciação de histórias locais. O desprendimento teórico aí inscrito era a forma através da qual mirávamos uma virada ou um giro decolonial (BALLESTRIN, 2013) a partir de uma perspectiva “suleada” para a formação docente ofertada na fronteira. Trata-se de uma desobediência epistemológica que, para Mignolo (2008, 2010), implica aprender a desaprender para reaprender.

O alinhamento a essa perspectiva era no sentido de estar ao lado dos que denunciam a lógica totalitária na qual um único modo de produção de conhecimento tem sido disseminado e que vem, historicamente, pautando a educação enquanto forma de regulação e não como prática emancipatória. Segundo Rufino (2019, p. 264) essa lógica, revela-se como mais uma face das ações que constituem o empreendimento colonial e “que tem na raça/racismo/gênero/heteropatriarcado/capitalismo os seus fundamentos”. O esforço para alcançar tal alinhamento era no sentido de buscar o engajamento à perspectiva decolonial, cujo horizonte é reexistência a partir do reavivamento das narrativas e identidades locais.

Nesse sentido, propor e pleitear alterações no PPC do curso estavam em consonância com tais desobediências, pois buscavam combater a colonialidade do saber (QUIJANO, 2000; LANDER e CASTRO-GOMES, 2000) do IFPR. A desobediência que perpassou a prática pedagógica desenvolvida junto a (des)formação ofertada tinha como horizonte servir de experimentação para uma desobediência epistêmica maior, que poderia ser materializada na ressignificação do currículo do curso. Esse era o fermento para a luta por um currículo desobediente, que ao primar pelo desprendimento das verdades e universalidades modernas, acredita ser um passo inicial para o processo de decolonização do saber (MIGNOLO, 2017; MALDONADO-TORRES, 2007) neste contexto.

A intenção era, também, que o currículo de Licenciatura em Física tivesse como horizonte a desobediência docente<sup>111</sup> (MOURA, 2018), um posicionamento emancipado, crítico e contra hegemônico assumido pelos docentes da fronteira diante de orientações oficiais universalizante e excludente. Posicionamento que vai muito além de inclusão de disciplinas, conteúdos ou teorias alternativas, pois pleiteia a produção e disseminação de um saber orgânico (BISPO, 2019) que combata o projeto moderno-colonial e seus drásticos efeitos.

---

<sup>111</sup> Conforme Moura (2018) a desobediência docente é uma alternativa para pensar a decolonialidade da Educação na América Latina e encontra suas bases no que o semiótico argentino Walter Mignolo (2010, 2008) chama de “desobediência epistêmica”. Segundo o autor ela “só faz sentido se for epistêmica e mira a decolonialidade intelectual de formadores/as para a docência” (MIGNOLO, 2019, p.314).

O reposicionamento curricular pautado pela perspectiva do “aprender a desaprender para reaprender” (MIGNOLO, 2008) alinha-se também a um posicionamento no qual se busca questionar conceitos naturalizados, práticas pedagógicas hegemônicas e perspectivas moderno-coloniais impostas, o que, entre outras coisas, caracteriza a formação ampliada do professor (CAVALCANTI, 2013, p. 2012). Segundo a autora um curso de licenciatura precisa assegurar uma formação nesse sentido, especialmente considerando a condição plural que caracteriza o mundo contemporâneo.

Para isso, sugere a autora, é urgente pensar na formação de professores de forma ampla e desenvolvendo uma perspectiva respeitosa pelas pluralidades linguísticas de forma que se compreenda que mesmo em contextos nos quais a pluralidade linguística prevalece, ao mesmo tempo, é comum uma postura social e política na qual “línguas em uso, muitas vezes, não são reconhecidas” (CAVALCANTI, 2011, p. 172). Para um trabalho pedagógico que responda a tal expectativa é preciso estar preparado e, para isso, é preciso que tais discussões perpassem a formação docente. Dessa forma, uma formação docente orientada por um currículo decolonial (LANDULFO, 2022), proporcionará um olhar outro para a pluralidade que constitui as salas de aulas situadas na fronteira, dando condições para que os futuros docentes, (des)formados nessa perspectiva, possam mediar situações díspares a partir de um lugar *corazonado*. Com esse intuito é que as propostas de redimensionamento curricular para o IFPR de fronteira foram feitas.

Os resultados que serão apresentados indicam que a participação efetiva dos docentes em processo de (des)formação foi imprescindível. Para se chegar até tal engajamento, o processo de (des)formação do qual participaram foi decisivo, indicando que o sentimento que nutriu o jardim que vínhamos cultivando, era o de esperança - não uma “esperança passiva, que está só esperando que as coisas aconteçam. É uma esperança ativa”. (CAVALCANTI, PIRES-SANTOS E SILVA, 2023, p. 48).

As discussões desenvolvidas pautaram-se também em Freire pois, ao discutir e propor redimensionamentos no currículo da formação docente do IFPR parto do princípio da valorização do pensamento crítico, aquele que só pode ser construído a partir de uma práxis problematizadora que tem como horizonte contribuir para a construção de uma realidade outra, na qual justiça social, democracia, equidade e a solidariedade sejam prevalentes.

Buscava assim um alinhamento com a perspectiva que desloca o debate para um lugar que reconhece a educação como uma ação política, uma concepção que, segundo Freire (1982), requer da atuação do educador uma práxis que, além do conhecimento em torno do que ensina, dê as condições para questionar sobre a que e a quem esse conhecimento está a serviço. Nesse sentido o autor explica que é preciso perguntar:

em favor de que conhecer e, portanto, contra que conhecer; em favor de quem conhecer e contra quem conhecer. Essas perguntas que a gente se faz enquanto educadores, ao lado do conhecimento que é sempre a educação, nos levam à confirmação de outra obviedade que é a da natureza política da educação. Quer dizer,

a educação enquanto ato de conhecimento é também e por isso mesmo um ato político. No momento em que a gente se pergunta em favor de que e contra que, em favor de quem e contra quem eu conheço, nós conhecemos, não há mais como admitir uma educação neutra a serviço da humanidade, como abstração. Aí, então, necessariamente, entra na reflexão sobre educação a questão do poder, de que nós os educadores quase sempre nos distanciamos tanto. (FREIRE, 1982, p. 97)

Ao propor e defender as ressignificações curriculares que serão aqui apresentadas, concordo com Freire quando afirma que não há neutralidade na educação e isso inclui o debate político e epistemológico que sustenta tais ressignificações. Por isso, pautada pela perspectiva do autor, ousei não me acanhar e assumir o viés político dessa empreitada. O que não significa uma incursão por atitudes partidárias ou de caráter panfletório, mas que indica um posicionamento ideológico, pedagógico e epistêmico, diante do embate político aí colocado. Um posicionamento que sustenta um projeto que tem sua base pedagógica e acadêmica, mas que tenha como intento transgredir os limites da UNI-versidade. (WALSH, 2019).

O trabalho, dessa forma desenvolvido, materializa a intenção de “visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora”. (FREIRE, 1982 p. 101).

Argumentar em torno da relevância de um currículo local e situado é trabalhar não apenas para a ressignificação de práticas pedagógicas, mas também, das “nossas subjetividades colonizadas”. (LEROY, 2022, p. 85). É assim, desaprendendo o que uma estrutura colonial historicamente nos tem imposto como verdade única, que teremos condição de reaprender a formar docentes que, diante da realidade que os recebe na escola - na qual a opção apresentada é integrar-se à condição de produtor e reproduzidor de conhecimentos moderno-coloniais - estejam prontos para resistirem, opondo-se a tal convite: “No, gracias, pero no; mi opción es decolonial” (MIGNOLO, 2005, p. 217).

As implicações resultantes do processo, e especialmente as reformulações e ressignificações pelas quais passaram o PPC do curso de Física<sup>112</sup>, apontam para o êxito da empreitada, ao mesmo tempo em que são um exemplo do esforço nesse sentido, já que são, em parte, os resultados positivos alcançados pela prática pedagógica subversiva ofertada.

Para se chegar às alterações do currículo de Física, um longo percurso foi percorrido. Alcançar redimensionamentos são frutos de discussões e posicionamentos historicamente constituídos no *campus*, mas que, conforme tenho argumentado aqui, só foram possíveis depois do reforço conquistado entre colegas do colegiado e junto aos alunos que participaram da (des)formação

---

<sup>112</sup> Importante destacar que muitas outras mudanças foram feitas na orientação curricular do curso de Física – o PPC do curso – e que por uma questão de espaço não serão, aqui, contempladas. Para alcançar os objetivos a que essa tese se propôs as transformações que serão aqui explicitadas referem-se àquelas que indicam uma mirada decolonial para o curso e que, em alguma medida são resultantes, também, da (des)formação pela qual parte do corpo docente e discente do curso participou. Por outro lado é possível acesso ao documento completo do novo PPC do curso de Licenciatura em Física do *CAMPUS* Foz no endereço: <https://ifpr.edu.br/foz-do-iguacu/wp-content/uploads/sites/12/2023/08/PPC-Licenciatura-em-Fisica-Foz-2022-v7.pdf>. Acesso em 09/04/2024.

promovida. Nessa trajetória, alguns momentos são muito simbólicos e auxiliam na construção do argumento desenvolvido e por isso passo a apresentá-los.

#### **T.A 4 – Deslocamentos curriculares para um posicionamento decolonial no projeto político pedagógico do curso**

O processo de reformulação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Física foi finalizado no ano de 2022 e segundo sua versão final, ele foi motivado

(...) especialmente, pelas vivências construídas pelos professores formadores no curso de Licenciatura em Física, apoiadas na reflexão individual e coletiva e no corpo discente, e pelas possibilidades apresentadas a partir do que ficou denominado Curricularização da Extensão”. (PPC, 2022, p. 7)

Ainda segundo o documento, o PPC foi proposto a partir de uma série de leis relacionadas à educação, como a LDB e outras resoluções e decretos que versam sobre os cursos de bacharelado e Licenciatura em Física<sup>113</sup>.

De maneira geral, o documento reformulado está estruturado de forma que, inicialmente, é apresentada a história recente do IFPR e do *Campus* Foz do Iguaçu. Seguem-se a isso as justificativas para proposição do curso, o seu perfil e o perfil esperado dos egressos. Constam ainda a compreensão construída coletivamente sobre os aspectos didáticos-pedagógicos-metodológicos a serem assumidos no curso, destacando o respeito à autonomia docente e aos valores, objetivos e princípios institucionais. Em seguida é apresentada a estrutura curricular (com ementas, bibliografias, percurso formativo), a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, os conceitos e regulamentos sobre os estágios supervisionados, o trabalho de conclusão de curso, as atividades complementares e a creditação da extensão.

Importante ressaltar que a reformulação do PPC do curso foi um trabalho que exigiu muita dedicação do colegiado e dos docentes que estavam à frente dessa tarefa. A atividade gerou expressivas modificações, entretanto, nessa tese serão destacadas somente aquelas que indicam um olhar outro para o curso, ou seja, que se referem à formação docente para a fronteira e que, em alguma medida, são resultantes, também, da (des)formação transgressiva, indisciplinada e decolonial ofertada paralelamente a esse processo.

---

<sup>113</sup> Entre eles podem ser citados: a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica; a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica; a Política Institucional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no IFPR, ainda outros marcos normativos institucionais do IFPR, portarias, resoluções além da Instrução Normativa Reitoria/IFPR n° 1/2021, que institui a regulamentação para a implementação da Curricularização da Extensão no âmbito do IFPR

Para atender às leis, resoluções de demais marcos normativos institucionais já mencionados, era preciso, de forma geral, pensar em uma redistribuição de carga horária das disciplinas que faziam parte da grade curricular do curso. Importante destacar que a questão de carga horária que envolve um redimensionamento curricular é algo importante, porque impacta em diversos aspectos e por isso não é um processo simples, pelo contrário, envolve posicionamentos individuais e coletivos que estão atrelados a diferentes motivações.

No que se refere à formação docente universitária um dos grandes desafios é o reposicionamento epistemológico dos seus programas, tendo em vista a forma com que a universidade se organiza institucionalmente ao longo da história. Ao reproduzir o modelo moderno-colonial - que fatia a produção e disseminação de conhecimento em departamentos, faculdades e outros - cria fronteiras epistemológicas que inviabilizam o trânsito entre as diferentes áreas de conhecimento. Dentro dessa estrutura, inflexível por natureza, propor mudanças curriculares, historicamente constituídas, é um desafio ainda mais complexo.

Por outro lado, é um trabalho que requer o devido empenho, justamente porque o mundo no qual vivemos hoje é muito diferente daquele vivido quando a escola começou a se organizar-se didático-pedagógicamente. Também por isso, é preciso questionar a estrutura organizacional que discipliniza o conhecimento. Kleiman (2013, p. 5) ao abordar esse tema, apoia-se em Escobar (2003) e argumenta que a organização disciplinar é uma solução simplista para um mundo complexo e que sendo assim, a universidade segue formando profissionais fragmentados para um mundo cada vez mais multifacetado.

Apesar de concordar que, um pouco de utopia faz bem (Moita Lopes, 2006), compreendo que abolir a disciplinarização do conhecimento na universidade (e na escola, de forma geral) é um ideal que está muito longe de ser atingido. Por outro lado, isso não significa que uma forma outra de se pensar a produção e disseminação do saber não possa ser requerida ou posta em questão.

Por isso, inspirada por Galeano quando diz que a utopia está no horizonte – afastando-se a cada passo que damos em sua direção, mas nos incentivando a caminhar - sigo aqui, caminhando em direção à utopia de uma epistemologia/gnosiologia pluriversal, aquela que, segundo Mignolo (2003) é a perspectiva do conhecimento em que as histórias locais se tornam, efetivamente, globais, as quais configuram-se como uma alternativa para “práticas epistemicidas” (GROSFOGUEL, 2016, p 33) tornando-se possível “a través de la decolonización del conocimiento y de la decolonización de las instituciones productoras o administradoras del conocimiento” (CASTRO-GOMEZ, 2007).

Até lá, enquanto parte de um sistema cartesiano, capitalista-mercadológico e moderno-colonial, iniciamos o planejamento da nova grade curricular com a orientação de que era preciso:

EXCLUIR 264 horas de componentes curriculares (133 horas da redução do curso + 103,3 horas para a inserção da creditação da extensão e/ou disciplinas (OPTATIVAS) específicas de extensão. Portanto, é urgente o DESAPEGO, e a REFLEXÃO sobre o que, nestas circunstâncias, devem permanecer no curso. Além disso, para cada disciplina criada, outra deve ser excluída, modificada ou ter sua carga horária reduzida. (Planilha institucional, membro da comissão de ajuste curricular, 2022, p. 1)

A partir dessa prerrogativa, os docentes do colegiado refletiram individual e coletivamente e fizeram suas propostas de reconfiguração, as quais foram apreciadas, debatidas e aceitas ou não. Diante disso, algumas disciplinas foram excluídas, outras sofreram transformações e outras tiveram sua carga horária reduzida.

De minha parte, partia também do princípio de que as alterações a serem propostas teriam o intuito de uma resistência epistemológica, pois era a forma de oportunizar o acesso a conhecimentos e teorias outras, para além das moderno-coloniais legitimadas historicamente na universidade.

Tendo isso em mente comecei a problematizar as disciplinas sob minha responsabilidade junto ao colegiado do curso de Física. Enquanto professora da área de língua(gem) no curso ministrava duas disciplinas – Oficina de leitura e produção textual (1 semestre do curso) e Produção de textos acadêmicos (2 semestre). Ao longo da história do curso, sempre busquei aliar o trabalho com as leituras e produções textuais às temáticas relacionadas à educação em contexto de fronteira. Entretanto esse não era o objetivo central das ementas oficiais e, portanto, o tema mencionado era sempre abordado de forma tangente.

Formar docentes para o contexto de fronteira não pode ser um objetivo periférico, e por isso comecei a questionar possibilidades de se incluir, de forma sistematizada ou institucional, aquilo que vinha fazendo de forma transgressiva. Para isso, estava disposta a repensar as disciplinas sob minha responsabilidade e, em meio a essa reflexão busquei diálogo com outros colegas do curso visando construir coletivamente um PPC que partisse de uma lógica inversa a moderno-colonial, historicamente legitimada.

O objetivo era pensar formas de produzir e disseminar conhecimentos de uma forma outra – que validasse também epistemes anti-hegemônicas e não-eurocêntricas, constituindo um diálogo entre os saberes, combatendo às práticas e os efeitos da colonialidade. Como horizonte tínhamos a sensibilização dos futuros docentes da fronteira para a condição local e situada na qual se inserem, gerando assim identificação com esse cenário ao passo que desenvolvem uma consciência e uma subjetividade decolonizada.

Sendo assim, a transgressividade que pautou a (des)formação ofertada, ecoa novamente, e nesse caso, problematizando a normatividade e a universalização postas no currículo tradicional, ao passo que busca construir uma forma outra de organização curricular ou de sistematização dos saberes.

Dessa forma, a partir da orientação dada e tendo em vista que estava determinada a lutar pela inclusão de uma educação *sentipensada* para a fronteira, fiz uma primeira proposta – a inclusão de uma disciplina intitulada: *A formação docente em contextos multi/plurilíngues de fronteira*. Para isso justifiquei que a carga horária da mesma seria a utilizada até então pela disciplina: Oficina de Leitura e Produção textual.

Nesse dia de trabalho no colegiado, discutimos essa e outras alterações. Ao final da discussão minha sugestão não foi aprovada como proposta originalmente. Esse, entretanto não foi um ponto negativo. Após muito debate em torno das especificidades das ementas das disciplinas, dos objetivos do curso<sup>114</sup>, da minha defesa em torno da imprescindibilidade do tema e do endosso com o qual agora contava – por parte do corpo docente que agora era (des)formada e sensibilizada - definimos, coletivamente, que a temática proposta era, de fato, fundamental para o curso no *Campus Foz*, entretanto não seria viável da forma como foi colocada.

O debate foi no sentido de que, trocar uma disciplina por outra não era a melhor solução, tendo em vista que a disciplina original tinha igual importância para o curso e na carga horária da mesma não caberiam discussões relacionadas aos dois temas, ou seja, não seria possível dentro de uma única disciplina abordar a formação docente para o contexto de fronteira e ainda as questões de Leitura e produção textual, para isso seria necessária a carga horária de duas disciplinas, pelo menos.

Com o decorrer do debate e a partir do fortalecimento da defesa da relevância da nova disciplina para o curso, pude contar com a com a colaboração fundamental de uma colega docente (Nísia) para a elaboração de uma segunda proposta. A colega em questão era o responsável pela disciplina originalmente chamada: Sociedade, Cultura e Educação e sinalizou a possibilidade de um trabalho colaborativo. A proposta era amalgamar nossas disciplinas em prol da criação de uma única que pudesse atender, mesmo que parcialmente, a demanda relacionada à formação para o contexto de fronteira, sem deixar de tratar das questões de leitura e produção textual. A nova disciplina teria então outro nome, outra ementa e outra carga horária. Diante disso a proposta apresentada foi:

---

<sup>114</sup> Os objetivos mencionados eram, nesse momento do processo, diferentes daqueles do início da história da formação docente no IFPR, conforme na continuidade do texto.

Proponente	Componente a ser ALTERADA	Tipo de mudança	Indicar o tipo de mudança
Marcia P Pessini	1 Oficina de Leitura e Produção Textual  2-Sociedade, Cultura e Educação	Exclusão das duas disciplinas e criação de uma nova, utilizando a mesma carga horária (somadas) Intitulada: Educação, Sociedade e Pluralidade Linguístico-Cultural na Fronteira.	(Marcia)Reunir as duas disciplinas em uma só, de maneira que as temáticas trabalhadas em Sociedade, Cultura e Educação fossem as bases através das quais seriam trabalhadas as atividades de leitura e produção Textual. Como forma de atender uma proposição minha, que tenho levantado em diversos momentos, e que se refere a necessidade de se preparar os futuros docentes para a realidade das salas de aula do contexto de fronteira, minha sugestão é que a nova disciplina seja intitulada: <b>Educação, Sociedade e Pluralidade Linguístico-Cultural na Fronteira.</b>  (Nísia - a colega docente): Aglutinar essas duas disciplinas em uma só. Acredito que seria interessante manter a característica formativa que envolve os conhecimentos de sociologia que constam na ementa. Portanto concordo com a solicitação da professora Marcia e acho válida uma disciplina em colaboração.

*Tabela 2 - Proposta de Nova disciplina - Colegiado de Física, 2021)*

Argumentamos, então, em torno dessa nova proposta explicitando que nossas disciplinas (1 Oficina de Leitura e Produção Textual e 2 -Sociedade, Cultura e Educação) seriam excluídas da grade curricular para a criação de uma nova, intitulada: Educação, Sociedade e Pluralidade Linguístico-Cultural na Fronteira. A ideia foi inscrita em planilha especificada para isso conforme indicado na imagem acima.

Destaco que a atual proposta manteria a carga horária igual às das duas anteriores, somando um total de 80 h/a (hora-aula) ou 67 h (hora-relógio), que seriam distribuídas no primeiro semestre do curso, com total de 20 semanas. Outras alterações foram igualmente registradas na mencionada planilha e em reunião posterior, foram discutidas coletivamente para aprovação ou não.

A nova proposta foi aprovada da maneira como propúnhamos e agora faria parte da grade curricular oficial do curso de formação docente do IFPR, enquanto um componente curricular obrigatório. Considero, esse, um feito extraordinário! Não era apenas a junção de duas disciplinas que se fundiriam em uma só. Era a criação de um espaço! Era a ampliação de uma greta forjada na (des)formação ofertada! Era o resultado de anos de uma luta, antes solitária e que agora, com o engajamento de outros pares, se fez forte e galgou resultados positivos.

Na grade curricular do PPC aprovado no ano de 2022, a mencionada disciplina aparece então nos Componentes Curriculares Obrigatórios. No quadro abaixo é possível observar o comparativo entre o PPC atual e o antigo:

Matriz curricular atual (PPC 2022)	Matriz curricular anterior (PPC 2017)
<b>1º PERÍODO</b>	
<b>F1-PCF</b> Panorama do Conhecimento Físico	<b>F1-PCF</b> Panorama do Conhecimento Físico
<b>F1-FEP</b> Introdução à Física Experimental	<b>F1-FEP</b> Introdução à Física Experimental
<b>MI-FGTR</b> Fundamentos de Geometria e Trigonometria ( <b>código novo</b> )	<b>MI-FGT</b> Fundamentos de Geometria e Trigonometria
<b>MI-MEL</b> Matemática Elementar ( <b>código novo</b> )	<b>MI-MTE</b> Matemática Elementar
<b>E1-HIF</b> História e Filosofia da Educação ( <b>mudou o código</b> )	Alunos da matriz do PPC de 2017 podem cursar <b>E1-HIF</b> (ofertada na matriz do PPC atual) + plano de estudos como equivalentes a <b>E1-HFE</b> História e Filosofia da Educação.  Alunos da matriz do PPC atual podem cursar <b>E1-HFE</b> História e Filosofia da Educação como equivalente a <b>E1-HIF</b> História e Filosofia da Educação.
<b>E1-ESP</b> Educação, Sociedade e Pluralidade Linguístico-Cultural na Fronteira	-----
<b>2º PERÍODO</b>	

Figura 7 - Componentes Curriculares de 2022 e 2017 (PPC Física, 2019)

No quadro abaixo – um recorte do PPC do curso – é apresentada a nova disciplina em questão, junto com suas especificidades, tais como: carga horária, ementa e bibliografias:

<b>Campus Foz do Iguaçu do IFPR</b>	
<b>Curso:</b> Física	<b>Modalidade:</b> Licenciatura
<b>Componente Curricular:</b> Educação, Sociedade e Pluralidade Linguístico-Cultural na Fronteira <b>Sigla:</b> E1-ESP	
<b>Carga Horária:</b> 80 h/a ou 67 h	<b>Período letivo:</b> 1º
<b>Ementa:</b>	
Educação, Sociedade, Pluralidade Linguístico-Cultural e a Formação de Professores para o contexto de Fronteira. Sensibilização para a realidade plurilíngue e pluricultural das salas de aula do contexto fronteiriço. Políticas Linguísticas e educacionais para os contextos de fronteira. Contribuições da perspectiva decolonial para a formação docente.	
<b>Bibliografia Básica:</b>	
SILVA, Regina Coeli Machado; SANTOS, Maria Elena Pires (org.). <b>Cenários em perspectiva: diversidades na tríplice fronteira</b> . Cascavel: EDUNIOESTE, 2011.	
MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.) et al. <b>Por uma lingüística aplicada indisciplinar</b> . São Paulo: Parábola Editorial, 2006.	
KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI, Marilda C. <b>Lingüística aplicada: suas faces e interfaces</b> . Campinas: Mercado de Letras, 2007.	
<b>Bibliografia Complementar:</b>	
KLEIMAN, Angela; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Org.). <b>Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber</b> . 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2005.	
KLEIMAN, Angela (Org.). <b>A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada</b> . Campinas: Mercado de Letras, 2001. 342 p. (Coleção idéias sobre linguagem).	
CASTANHEIRA, Maria Lúcia. <b>Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula</b> . 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2007.	
RAJAGOPALAN, Kanavillil. <b>Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética</b> . São Paulo: Parábola Editorial, 2003.	
LOPES, Luiz Paulo da Moita; DURÃO, Fabio Akcelrud; ROCHA, Roberto Ferreira da (org.). <b>Performances: estudos de literatura em homenagem a Marlene Soares dos Santos</b> . Rio de Janeiro: Contra Capa, 2007.	
MOREIRA, Janine. <b>Aqui nessa tribo ninguém quer a sua catequização: pedagogia social, educação popular em saúde e perspectiva decolonial</b> . São Carlos, SP: EdUFSCAR, 2020.	
BERNARDINO, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org.). <b>Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico</b> . 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.	

Figura 8 - Descrição de Componente Curricular (PPC de Física, 2021, p. 61)

Considero que a inclusão da nova disciplina na atual matriz curricular do curso um importante movimento para o processo de decolonização da formação docente do *Campus* Foz porque vislumbro nela aquilo que Castro-Gómez (2007, p.1) chamou de “el diálogo de saberes”. Inspirada pelo autor, a intenção com tal movimento era transgredir o modelo epistêmico moderno-colonial, ou como prefere o autor prefere chamar: “la “hybris del punto cero” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p.81).

Não quero aqui desmerecer todo o trabalho feito ao longo da história do curso de Física no IFPR na instituição, o qual dedicou-se em desenvolver ações voltadas ao ensino, pesquisa extensão e inovação universitárias tendo por princípio posturas menos verticalizadas e mais dialógicas, sempre que possível. Por outro lado, é importante ressaltar que, o *locus* enunciativo da universidade - ao contrário de outros espaços, como a escola - continua a ser um espaço de privilégio enquanto produção e disseminação de conhecimentos, e demanda, portanto, de problematização.

Nesse sentido, apoio minha argumentação em Castro-Gómez (2007, p. 88) que, ao questionar como é possível alcançar o prestigioso diálogo de saberes, assevera que a resposta só pode ser uma: “el diálogo de saberes sólo es posible a través de la decolonización del conocimiento y de la decolonización de las instituciones productoras o administradoras del conocimiento”.

Sendo assim, concordo com o autor quando defende a transdisciplinaridade como um caminho possível para o processo de decolonização da universidade que tem como “sul” e destino o diálogo de saberes. A partir do favorecimento da transdisciplinaridade oficialmente registrada no PPC do curso, o *campus* Foz dá o passo inicial no mesmo sentido.

Tal resignificação foi inspirada pelo autor quando assevera que a transdisciplinaridade implica transgredir e reinventar os binarismos do pensamento ocidental, considerando que o movimento transdisciplinar opera na ideia de trânsito e não de substituição. Com esse passo, a Licenciatura em Física do *Campus* Foz, dispõem-se a ofertar uma formação que não apenas transite em diferentes epistemes, mas que legitime epistemes outras, rompendo assim, com aquilo que Castro-Gómez (2007, p. 151) chama de colonialismo epistêmico.

Castro-Gomes ao discutir o modelo epistêmico moderno-colonial, ou “la “hybris del punto cero” argumenta que “la universidad reproduce este modelo, tanto en el tipo de pensamiento disciplinario que encarna, como en la organización arbórea de sus estructuras”. (2007, p, 79) e que essa é uma visão colonial do mundo, a qual obedece a um modelo epistêmico estabelecido pela modernidade ocidental. Dessa forma, se a busca é pela desconstrução dessa visão única e universalizante, subverter o modelo de produção de conhecimento na universidade é um dos caminhos possíveis para uma mirada decolonial. A intenção do trabalho colaborativo a ser desenvolvido por duas áreas de conhecimentos nessa nova disciplina está diretamente inversa ao modelo legitimado da universidade moderna cuja estrutura fundamenta-se “no sólo en la estructura disciplinaria de sus epistemes, sino también en la estructura departamental de sus programas”. (2007,

p. 81). Concordo com o autor pois também acredito que o mundo multifacetado no qual vivemos, especialmente em contextos multi/plurilíngues e multi/pluriculturais de fronteira, não cabem mais compreensões ou intelegibilidades construídas através de saberes analíticos que olham para os fenômenos sociais de forma fragmentada, a partir de “el universalismo occidental” (GROSSFOGUEL, 2007, p. 63)

Assim, reitero que a busca por um trabalho teórico e pedagógico nesse viés é minha tentativa de me alinhar a um grupo de intelectuais que há muito vem desafiando o modelo de produção e disseminação de saberes historicamente imposto e legitimado, buscando problematizar os pressupostos epistêmicos que “marcaron la hybris del punto cero” ao passo que vêm lutando em prol de “un paradigma emergente que empieza también a golpear las puertas de la universidad”. (CASTRO-GOMES, 2007p. 83)

O citado autor constrói seu argumento em torno do que ele chama de “el paradigma de la complejidad” e justifica sua tese explicitando que o mesmo “podría ser benéfico en la medida en que promueva la transdisciplinariedad<sup>115</sup>”, a qual tem como maior benefício evitar que o conhecimento seja produzido de forma compartimentada e dispersa.

Acredito que no novo componente curricular *Educación, Sociedad e Pluralidade Linguístico-Cultural na Fronteira* a formação docente do IFPR terá uma oportunidade para trabalhar a partir de “prácticas articulatorias de la Transdisciplinariedad”, que propõem o autor.

Convém ainda destacar que ao trabalhar de forma transdisciplinar corroboro a intenção de subverter a lógica binária do pensamento moderno-colonial que embasa o modelo de universidade que temos. Para isso, alinho-me à compreensão apresentada por Castro-Gomes (2007, p. 86) que, citando Nicolescu (2002), explica que na própria palavra transdisciplinar encontramos a “misma raíz etimológica palabra “tres”, y signifi ca, por ello, la trasgresión del dos, es decir, aquello que va más allá de los pares binarios que marcaron el devenir del pensamiento occidental de la modernidad: naturaleza/cultura”.

Assim, o trabalho desenvolvido foi no sentido de contribuir para a superação do conceito de uni-versidade, que prima por um “uni” aplicado para um plural, ou seja, trata-se de uma prospecção

---

<sup>115</sup> Castro-Gomes constrói uma explicação em torno do termo transdisciplinar indicando que “A diferencia de la interdisciplinariedad (...), la transdisciplinariedad no se limita a intercambiar datos entre dos o más disciplinas, dejando intactos los “fundamentos” de las mismas. Por el contrario, la transdisciplinariedad afecta el que hacer mismo de las disciplinas porque incorpora el principio del tercio incluido. Mientras que las disciplinas trabajan con el principio formal del tercio excluido (A no puede ser igual a –A), la transdisciplinariedad incorpora la idea de que una cosa puede ser igual a su contrario, dependiendo del nivel de complejidad que estemos considerando (Nicolescu, 2002, p. 50). Mientras que para la hybris del punto cero “lo tercero queda excluido”, el pensamiento complejo y las sabidurías ancestrales (la Philosophia perennis) nos enseñan que “siempre se da lo tercero”, es decir, que resulta imposible basarlo todo en una discri-minación de los contrarios, porque estos tienden a unirse. La transdisciplinariedad introduce un viejo principio ignorado por el pensamiento analítico de las disciplinas: la ley de la coincidencia oppositorium. En el conocimiento, como en la vida, los contrarios no pueden separarse. Ellos se complementan, se alimentan mutuamente; no puede existir el uno sin el otro, como quiso la lógica excluyente de la ciencia occidental. Castro-Gómez (2007, p. 85)

em um sentido pluriverso, com a intenção de favorecer a construção da pluriversidade ou do “pluri-versalismo transmoderno decolonial” (GROSSFOGUEL, 2007, p. 63).

Buscar subverter o modelo de universidade que temos está de acordo também com a crítica que Grossfoguel faz ao que ele chama de universidade ocidentalizada. Ao tecer suas considerações ele explica que a mesma, pautada por um cartesianismo baseado em “práticas epistemicidas” (GROSSFOGUEL, 2016, p 33), fundamenta um privilégio epistemológico do homem branco europeu sobre o resto do mundo. Segundo o autor, essa universidade ocidentalizada é o aparato do sistema mundo moderno-colonial-patriarcal no qual estamos inseridos e que reproduz o conhecimento generalizado e universal a partir das experiências de 5 países europeus.

Transgredir tal condição a partir de um trabalho de base transdisciplinar pautado na produção e disseminação do conhecimento não ocidental desde o contexto fronteiriço e tendo como horizonte e como fundamento contribuir para uma formação docente *corazonada e sentipensada* para a fronteira, era também parte do que justificou o pleito junto à reformulação do PPC do curso de Física.

Considero esse como um grande avanço porque além do fato dessa nova disciplina ter sido aprovada, essa proposta colaborativa evitou que eu precisasse “sacrificar” a outra disciplina sob minha responsabilidade no curso – um último recurso que restaria para seguir pleiteando o objetivo proposto.

Assim, a disciplina - Produção de Textos acadêmicos - permaneceu também como componentes curriculares obrigatório. Importante destacar que ela conta com uma ementa que, de forma geral, determina o trabalho com a leitura e produção dos gêneros discursivos do mundo acadêmico (resumo, resenha, artigo, monografia, projeto de pesquisa, comunicação). O trabalho com tais temas permite a continuidade dos debates travados na nova disciplina, já que nesta, a leitura e produção dos textos acadêmicos, serão referentes à temática da educação em contexto de fronteira, como já venho fazendo historicamente no curso.

Ressalto ainda que o resultado positivo em relação à presença dessas disciplinas na grade curricular, foi além do registro oficial e institucionalizado, pois serviu, também, de fermento para outras lutas. Foi assim que, a partir desse primeiro progresso, senti a força dos deslocamentos, das ressignificações em pleno curso e passei a acreditar que era possível ainda mais.

Como já mencionado, um dos motivos para a reformulação do PPC era a questão da Curricularização da Extensão, uma exigência da Resolução CNE/CP 07/2018). No âmbito do IFPR, esse processo se iniciou com ações de formação e sensibilização a partir de um amplo trabalho da Comissão de Curricularização da Extensão, passou por dupla consulta pública ao documento, no período de 2020/2021 e foi finalizado com a publicação do documento que entrou em vigor a partir de 01 de agosto de 2021. De forma breve é possível dizer que Curricularização da Extensão é o

processo de inclusão de atividades de extensão no currículo dos cursos, considerando a indissociabilidade do ensino e da pesquisa.

Ao abordar esse tema, o PPC de Física (2022) explicita sua relevância e ao mesmo tempo indica o resultado de um trabalho desenvolvido ao longo dos anos, mas que só agora, com o apoio dos pares – docentes e discentes (des)formados e sensibilizados – galgou o registro no documento oficial<sup>116</sup> já que menciona a valorização do contexto de fronteira em diferentes momentos do documento, como é possível observar abaixo:

A ênfase das ações de extensão, proporcionadas pela curricularização da extensão, proporcionará a formação de professores que estabelecem relações entre os conhecimentos didáticos e a comunidade, integrando os saberes próprios do conhecimento científico com os saberes e práticas que envolvem e atravessam as instituições de ensino, valorizando a diversidade de gênero, a diversidade cultural e linguística, sobretudo no contexto de fronteira. (PPC de Física, 2022, p, 31, grifo meu)

Destaco aqui os aspectos relacionados à Resolução sobre a Curricularização da Extensão para justificar a outra proposição feita na reformulação do PPC de Física. Para isso apresento o Art. 3º dessa Resolução, o qual explicita suas principais definições e no inciso IV, explica que a:

Curricularização da extensão: consiste na inclusão de atividades de extensão no currículo dos Cursos de Graduação, indissociáveis do ensino e da pesquisa, devendo envolver disciplinas e profissões diversas, com a intenção de promover impactos na formação do discente e na transformação social. (INSTRUÇÃO NORMATIVA REITORIA/IFPR Nº 1/ 2021, p. 1)

Diante dessa possibilidade e com a intenção de conquistar um maior espaço para o trabalho com as questões referentes à educação em contexto de fronteira e ainda de forma paralela “promover impactos na formação do discente e na transformação social”, decidi propor também uma disciplina dentro dessa caracterização.

Importante destacar que, como prevê a resolução, um componente curricular de extensão requer, entre outras coisas:

Art. 13. As atividades de Extensão deverão:

I - Envolver obrigatoriamente os estudantes e a comunidade externa do IFPR.

---

<sup>116</sup> Destaco que nos documentos anteriores – PPCs antigos – a palavra fronteira aparece duas vezes: (1) relacionada ao perfil populacional do município de Foz - “O município de Foz do Iguaçu está situado na região do extremo-oeste paranaense, (...) Além disso, o denominado “comprismo” designando o intenso comércio informal oriundo de Ciudad del Este, na fronteira do Paraguai com Foz do Iguaçu, também estabeleceu determinado perfil populacional. (PPC de Física, 2013, p. 15). (2) Quando trata do “programa Ciência Sem Fronteiras, desenvolvido em conjunto pelo MCTI (CNPq) e MEC (CAPES), prevê, dentre outros, a mobilidade acadêmica internacional”. (PPC de Física, 2013, p. 22). Além desses momentos, no PPC reformulado no ano de 2017, a palavra fronteira aparece no trecho: “Com sede própria, a instituição buscou atender as demandas da região da Tríplice Fronteira, sendo que o primeiro curso a ser oferecido no *CAMPUS* foi o curso Técnico em Aquicultura” (PPC de Física, 2017, p. 7)

II - Expressar a compreensão da experiência extensionista como elemento formativo, **colocando o discente como agente de sua formação, ou seja, ele se tornará protagonista nesse processo.** (INSTRUÇÃO NORMATIVA REITORIA/IFPR N° 1/2021, p. 3, grifo meu)

Daí também meu interesse em propor uma disciplina nesse sentido – pretendia com isso dois aspectos: primeiro oportunizar aos docentes em formação um espaço no qual pudessem estender à comunidade (e nesse caso trata-se dos docentes de todo o entorno do município aos quais seriam ofertados cursos de extensão) um olhar outro, decolonizado e *sentipensado* para as peculiaridades da fronteira, tornando-se “protagonista nesse processo”; e em segundo lugar ampliar o alcance da (des)formação ofertada no IFPR para esse público externo - já que envolveria “obrigatoriamente os estudantes e a comunidade externa do IFPR” - o qual já passou pela formação docente inicial e que demanda (des)formar-se da visão homogênea, universal e moderno-colonial que a todos nós, em alguma medida, tem impactado historicamente.

Acredito que essa proposta tem também o caráter transgressivo em relação à formação tradicionalmente ofertada uma vez que tem como horizonte oportunizar, além dos aspectos mencionados, uma reconfiguração no que se refere à subjetividade que nos constitui enquanto sujeitos e que atua na construção da nossa identidade profissional. É preciso considerar que uma política curricular pode tornar-se um marco delimitador da mesma. Enquanto resultado de uma formação moderno-colonial somos, caso não haja intervenção a partir de outras perspectivas, levados a reviver, enquanto docentes, uma prática que consubstanciou nossa formação enquanto estudantes ao longo de nossa vida acadêmica, naturalizando práticas pedagógicas homogeneizadora e excludentes sem problematizar e/ou ressignificar as mesmas.

Dias (2012) afirma que esta é a única profissão em que o estudante possui 15 e/ou 16 anos de estágio, tendo em vista o período médio de formação na educação básica brasileira. Considerando que tal “estágio” contribui demasiadamente para a formação de docentes nos mesmos parâmetros da escola tradicional brasileira, é que busquei pleitear mais uma oportunidade de (des)formação.

Ao defender tal proposta baseava-me também em Freire (1996), pois concordo que, saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista, “devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora”. (FREIRE, 1996, p. 13).

Assim, sensibilizar os docentes em formação do IFPR em relação à condição plural que constitui as salas de aula da fronteira e contribuir para que desenvolvam práticas pedagógicas *corazonadas* é também a tentativa de (re)pensar conteúdos locais e situados durante a prática formadora aqui ofertada. É considerar os docentes em formação sujeitos da sua própria história, uma vez que estarão participando da “construção da ideia do amanhã não como algo pré-dado mas como algo a ser feito” (FREIRE, 2000, p. 99).

Nesse sentido, a defesa por essa inclusão justifica-se pelo fato de que um componente curricular que tenha por princípio “envolver obrigatoriamente os estudantes e a comunidade externa do IFPR” e ainda “expressar a compreensão da experiência extensionista como elemento formativo, colocando o discente como agente de sua formação” (INSTRUÇÃO NORMATIVA REITORIA/IFPR nº 1/2021, p. 3) ofereceria a oportunidade de vivenciar práticas pedagógicas outras, desconstruindo um imaginário único de fazer pedagógico – bancário e hierarquizante - ao passo que contribui para a construção de uma identidade profissional também outra, tendo em vista que os docentes em formação estariam no papel propositivo de “agente de sua formação”.

Além disso, teriam, simultaneamente, a oportunidade de disseminar, entre docentes que buscam a formação continuada, os conhecimentos aos quais tiveram acesso durante sua formação, ao passo que aprendem com eles, através de suas experiências em sala de aula, desenvolvendo assim, uma relação de práxis propositiva que entrelaça o pedagógico e o decolonial.

Pretendia assim, com a proposição de tal componente, polemizar naturalizações cristalizadas e tencionar modelos didáticos-pedagógicos legitimados no intuito de, ao problematizar as certezas, contribuir para a constituição de outros modos de pensar e fazer a formação docente e a escola em contexto de fronteira. Buscava com isso argumentar em torno da Pedagogia decolonial, (WALSH, 2008; 2009; 2013; 2017), aquela que, além de “intervir na reinvenção da sociedade, na politização da ação pedagógica, propondo desaprender o aprendido e desafiar as estruturas epistêmicas da colonialidade” (WALSH, OLIVEIRA; CANDAU, 2018. p. 6), tem como perspectiva “desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade” (WALSH, 2009, p.24).

Como sugere a autora, modificar as estruturas e as instituições – o que se refere, nesse caso, a relação entre escola e a universidade - caracteriza o processo decolonial (CUSICANQUI, 2021) no qual estamos inseridos. Nesse sentido, para além dos aspectos mencionados, é preciso considerar que essa seria também uma oportunidade de ressignificar a parceria entre universidade e escola, uma vez que buscaria, através de um trabalho colaborativo, construir uma perspectiva outra para tal relação, tendo como horizonte desconstruir relações hegemônicas de poder e saber.

Acredito que estaria contribuindo, mesmo que à miúdo, para que a formação universitária ofertada nesse cenário, não fosse o resultado de uma herança colonial, reprodutora de perspectivas eurocêntricas de saber (CASTRO-GOMES, 2000), opondo-se, dessa forma, a uma formação “epistemicida” (CARNEIRO, 2005) que exclui saberes outros e que é favorecida pela estrutura arbórea da Universidade (CASTRO-GOMÉZ, 2007) que conhecemos tradicionalmente.

Ao oportunizar que, durante a prática extensionista, os docentes em formação, junto com os docentes das escolas da fronteira possam refletir sobre as demandas pedagógicas próprias da condição linguística e cultural das salas de aula desse espaço, buscava contribuir também com a decolonialidade do saber, pois tinha como propósito “descender del punto cero y hacer evidente el

lugar desde el cual se produce ese conocimiento”, o que para Castro-Goméz (2007, p.88) significa “Decolonizar el conocimiento. Acredito que a partir do desenvolvimento desse tipo de práxis seja possível construir, coletiva e colaborativamente, outros modos de pensar e fazer o processo educativo específico para essa realidade, evidenciando assim que é possível promover a produção do conhecimento em espaços outros, inclusive no próprio chão da escola – um conhecimento produzido na fronteira para as peculiaridades da fronteira.

Ao fazer a proposta da disciplina extensionista, tinha em mente ainda que os componentes curriculares dessa natureza:

devem ser escolhidos pelos estudantes previamente ao período de sua oferta, conforme a disponibilidade prévia apontada pelo Colegiado do curso de Licenciatura em Física, baseando-se na carga horária dos docentes do curso. São optativos por se tratar de escolha realizada pelos estudantes — dentre os componentes indicados nos quadros a seguir e disponibilizados pelo Colegiado — mas de carga horária obrigatória, conforme matriz curricular mostrada no subtópico 4.1.2. (PPC de Física 2022, p. 53)

Essa seria uma forma de oportunizar o aprofundamento dos conhecimentos disseminados pelo novo componente curricular obrigatório (*Educação, Sociedade e Pluralidade Linguístico-Cultural na Fronteira*) que, ao ser ofertado no início do curso, sensibilizaria os docentes em formação para tais questões, tornando-se a “escolha realizada pelos estudantes” já que, nesse caso, trata-se de um componente curricular optativo.

O processo de proposição dessa disciplina se deu paralelamente à proposta do componente anteriormente mencionado, embora as discussões das mesmas se davam em datas diferentes. A proposta agora apresentada foi efetivada da seguinte forma:

NOVO COMPONENTE (extensão)	A formação docente em contextos multi/plurilíngues de fronteira	Marcia Pessini	<p><b>EMENTA</b> A realidade plurilíngue e pluricultural de fronteira e a reflexão docente em torno da construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(gem). A problematização e reflexão sobre as práticas linguísticas, as culturas e a construção de identidades no espaço escolar. As políticas Linguísticas e educacionais para o contexto multi/plurilíngue de fronteira e as práticas translíngues próprias desse cenário. Contribuições da perspectiva decolonial para o trabalho pedagógico na fronteira;</p> <p><b>OBJETIVOS</b> GERAL Refletir sobre as práticas linguísticas, as culturas e a construção de identidades de fronteira a partir de sua condição multi/plurilíngue através de conceitos como: cultura, identidade, fronteira, hibridismo, translinguagem e decolonialidade.</p> <p><b>ESPECÍFICOS</b> Possibilitar a reflexão crítica da sociedade e das diferentes noções de cultura; discutir conceitos centrais à disciplina (cultura, identidade e fronteira, a Interculturalidade e</p>
----------------------------	---	----------------	---

		hibridização); Debater o conceito de fronteira para além da problemática geográfica e política, abordando-a através da perspectiva de fronteiras culturais e construção de identidades; Discutir a formação docente em contexto de fronteira a partir da perspectiva de uma pedagogia culturalmente relevante e de uma abordagem decolonial; Desenvolver atividades práticas de sensibilização e de pesquisa para reconhecimento e análise das múltiplas linguagens que perpassam espaços de fronteira; Propiciar a leitura e o debate de bibliografias problematizadoras desta temática. CONTEÚDOS Conceitos de Cultura, Fronteira e Identidade; Identidade, a Interculturalidade e hibridização; A fronteira em suas múltiplas linguagens; Desenvolvimento de atividade de pesquisa. O contexto plurilíngue e pluricultural de fronteira; b) As políticas Linguísticas e educacionais para os contextos de fronteira; c) formação do professor em contexto de fronteira; e d) a perspectiva decolonial e o trabalho pedagógico na fronteira;
--	--	--

Tabela 3 - Planilha institucional da comissão de ajuste curricular, 2022, p. 1

Essa era mais uma possibilidade de ampliação da greta forjada na (des)formação ofertada e tinha importante posicionamento institucional diante do contexto local e situado do *campus*. Com base nesses argumentos e mais uma vez contando com o apoio dos pares, a exemplo do que ocorreu no primeiro momento, foi preciso muito debate e defesa da relevância do tema para a formação docente ofertada no IFPR. Por outro lado, como uma greta já havia sido aberta, ampliá-la tornou-se menos complexo. Assim, ao final do processo, mais uma disciplina estava registrada no novo PPC do curso de formação, conforme é possível observar na tabela abaixo:

<b>Componentes Curriculares Específicos de Extensão - CCEE1 e CCEE2</b>				
<b>Componente Curricular</b>	<b>Período</b>	<b>CH Semanal</b>	<b>Extensão</b>	<b>CH Total</b>
Interdisciplinaridade e Atuação Docente	6º ou 9º	4	67	67
Formação Docente em Contextos Multi/Plurilíngues de Fronteira	6º ou 9º	4	67	67
Práticas extensionistas em Astronomia, ou divulgação de Astronomia	6º ou 9º	4	67	67
Oficinas de Didática	6º ou 9º	4	67	67
Práticas de Extensão de Ensino de Física no Ensino Fundamental	6º ou 9º	4	67	67
Práticas de Extensão em Temas de História e Filosofia da Ciência no Ensino de Ciências ou Divulgação Científica	6º ou 9º	4	67	67

Figura 9 - PPC 2022, p. 54

Considero relevante destacar que, para alcançar os resultados positivos aqui apresentados, o apoio dos colegas do colegiado do curso de licenciatura em Física foi imprescindível. Tal apoio vinha de diferentes formas e em diferentes momentos. A seguir é possível observar algumas manifestações nesse sentido: (1) nos momentos de debate junto ao colegiado: Em registro escrito no chat da reunião é possível observar um comentário de um dos colegas - (des)formados – que, posicionando-se favoravelmente em apoio aos meus argumentos decoloniais e à relevância de se ressignificar a formação docente ofertada no IFPR *campus* Foz, faz uma alusão à necessidade de superar a formação moderno-colonial que tínhamos, dizendo: “*tipo botar fogo na biblioteca de Alexandria*”.

(2) Também de forma mais pessoal, como é possível observar no registro de uma conversa via plataforma *WhatsApp*.

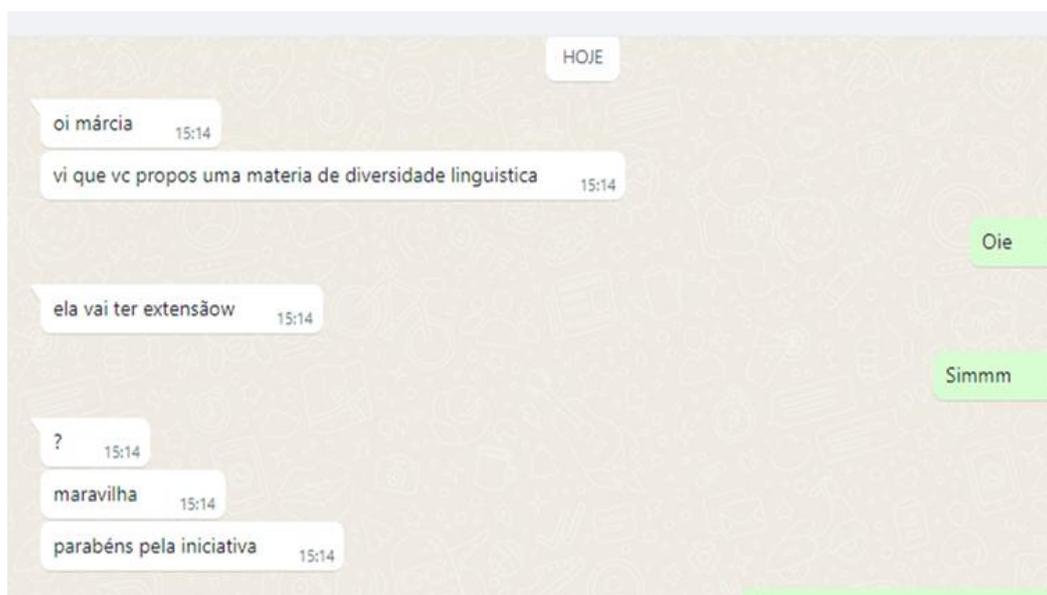


Figura 10 - Registro fotográfico de conversa via plataforma *WhatsApp*

A partir do apoio manifestado e do trabalho coletivo e colaborativo entre docentes e discente do curso, um grande avanço foi conquistado para o curso de formação docente do *Campus* Foz no que se refere às demandas do contexto de fronteira. Acredito que tais avanços refletem inclusive uma ressignificação no que se refere a compreensão em torno o conceito de currículo, uma vez que ao direcionar o olhar para a fronteira, o colegiado do curso corrobora a compreensão de que o “currículo é documento de identidade” (SILVA, 2004).

Ao refletir sobre esse tema é preciso considerar que, ao falar sobre difinição de currículo, Silva (2010) explicita que o mais relevante a se pensar é quais as questões que um discurso curricular busca responder e não propriamente sua definição *per se*. Segundo o autor a questão que orienta qualquer teoria do currículo está relacionada a qual conhecimento deve ser ensinado, caracterizando

o “o que” se ensinar. Tal questão refere-se também a qual conhecimento ou saber é legítimo e alcança o mérito de constituir o currículo.

Por outro lado, o autor assevera que, o que precede a definição de “o que ensinar”, é a indagação de qual resultado se quer chegar, no que se refere a um determinado ideal de ser humano para uma dada sociedade. Iniciar a problematização a partir de tais descrições, segundo o autor, facilitaria a dedução em relação ao tipo de conhecimento considerado importante. Para ele, tais questões são centrais porque um currículo intenta transformar aqueles(as) que o seguirão.

Para definir o perfil do sujeito que pretende formar– seja ele o competitivo para o modelo neoliberal de educação, o ideal cidadão ajustado às exigências do moderno estado-nação ou o crítico diante da realidade social imposta – o currículo define o tipo de conhecimento adequado. Nesse sentido, Silva (2010, p. 15) afirma que as teorias do currículo se pautam por uma questão que vai além do conhecimento, uma vez que, para ele, o currículo é também uma questão de identidade.

Assim, ao oficializar a identificação com as peculiaridades que constituem o contexto de fronteira, legitimando as novas disciplinas voltadas ao tema, como indicado acima, o colegiado do curso de Física, alinha-se às perspectivas críticas e pós-críticas do currículo, pois são essas que, segundo o autor, concentram-se não apenas em questionar constantemente os conhecimentos arrolados no currículo, mas também justificar a seleção dos mesmos, indagando os motivos que levaram conhecimentos serem priorizados e outros preteridos. Com isso revelam sua preocupação com as conexões entre saber, identidade e poder. (SILVA, 2010, p 17). Nessa mesma esteira, o colegiado do curso, a partir desse posicionamento decolonial e pró-fronteira registrados oficialmente no seu currículo, revela preocupar-se também com as tais conexões.

Considero que seja relevante mencionar que, além das disciplinas especificamente voltadas para a formação do docente para o contexto de fronteira, anteriormente apresentadas, ficaram registradas ainda no PPC do curso, outras duas disciplinas propostas:

<b>Componentes Curriculares Optativos (não-extensionistas) – O8 e O9</b>					
<b>Componente Curricular</b>	<b>Período</b>	<b>CH Semanal</b>	<b>Teórica</b>	<b>Prática</b>	<b>CH Total</b>
Processos Avaliativos	8º	2	33		33
Química Experimental	8º	2		33	33
Estatística	8º	2	33		33
<u>Letramentos Acadêmicos I</u>	<u>8º</u>	<u>2</u>	<u>33</u>		<u>33</u>
Softwares Educacionais Matemáticos	8º	2	33		33
História e Filosofia da Física Quântica	8º	2	33		33
Metodologia Científica e a Ética na Pesquisa	8º	2	33		33
Cálculo Numérico	9º	4	67		67
Formação e Profissão Docente	9º	4	67		67
Pesquisa em Ensino de Física	9º	4	67		67
Mecânica Clássica	9º	4	67		67
Física Nuclear e de Partículas	9º	4	67		67

Letramentos Acadêmicos II	9º	4	67		67
Língua Estrangeira Moderna	9º	4	67		67
Programação e Métodos Numéricos Aplicados à Física	9º	4	34	33	67

Figura 11 - Página do PPC do curso que indica disciplinas propostas

Tais disciplinas, à exemplo do que ocorre com *Produção de Textos Acadêmicos*, dão a possibilidade de ampliar as discussões em torno das questões referentes à educação em contexto de fronteira já que suas ementas<sup>117</sup> permitem o alinhamento com tais questões ao oportunizar o aprofundamento da leitura e produção dos gêneros acadêmicos que abordem a temática.

Importante destacar que considero o registro oficial das disciplinas aqui apresentadas como um dos resultados da força de uma (des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada. Tal afirmação fundamenta-se no fato de que, foi a partir das reflexões feitas durante o curso - subversivamente ofertado no IFPR e que aqui vem sendo considerada como esse processo de (des)formação - que pudemos discutir as demandas do contexto plural da fronteira e a contraposição dos encaminhamentos pedagógicos do *campus*.

Para chegar a tais discussões, importa mencionar que, ao longo da (des)formação ofertada, uma das questões fomentadas estava relacionada ao fato de o PPC do curso estar ou não relacionado à realidade local e situada na qual ele se encontrava, ou seja, se as diretrizes curriculares da formação docente ofertada pelo IFPR revelavam identidade com o contexto de fronteira. Diante dessa questão, e tendo em vista que o processo de reformulação do PPC do curso estava se iniciando, tanto o corpo docente quanto o discente que ali se (des)formava, sentiu-se impelido a impulsionar discussões nesse sentido, contribuindo para ressignificações dessa ordem.

Um registro feito no fórum destinado às discussões da plataforma AVA, evidencia esse intento.

(Marilu) Muito valiosa e relevante a fala do professor (...) para entendermos a importância de problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, e desconstruir esses padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados durante todos esses anos, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão (...). Nesse sentido, é possível e preciso decolonizar nosso currículo e instituições trazendo a pluralidade e valorização de nossa própria cultura. (Registros do Fórum eletrônico, 7 de dezembro de 2021, grifo meu)

<sup>117</sup> As ementas mencionadas são: (1) Letramentos Acadêmicos I: Princípios e práticas de produção de textos em gêneros acadêmicos-científicos tais como: resumos, resenhas, artigos, papers, projetos de pesquisa, relatórios etc., exceto dissertação e tese. Compreensão do funcionamento de sistemas de avaliação às cegas e de classificação de periódicos, livros e eventos científicos, preparação, organização e participação em eventos acadêmicos e científicos em geral; (2) Letramentos Acadêmicos II: Orientação e preparação para a participação em processos seletivos para cursos de pós-graduação stricto sensu de universidades públicas, com foco nas instituições locais e regionais. Reflexões sobre os gêneros acadêmico-científicos dos processos seletivos para o Mestrado e Doutorado, conforme editais de cursos de pós-graduação stricto sensu selecionados para exemplificação e análise. O projeto de pesquisa, a entrevista, o Currículo Lattes

No excerto apresentado, o docente em (des)formação revela a compreensão de que, para se alcançar a valorização da cultura local e situada é preciso pleitear redimensionamentos no que se refere ao currículo que orienta a formação docente desse contexto, bem como das instituições educacionais das quais faz parte.

O argumento de que os resultados alcançados no novo PPC do curso estão imbricados com a (des)formação ofertada repousa na convicção de que, enquanto única docente da área de língua(gem) a fazer parte de um colegiado de formação docente da área de física, ficaria muito satisfeita e contaria como um importante avanço a aprovação de uma única disciplina proposta no processo de reformulação do curso. Chegar ao final desse processo com o registro oficial de quatro disciplinas é, acredito, uma evidência indubitável.

Convém destacar que as propostas de mudança dos componentes curriculares apresentadas e que hoje compõem o novo PPC do curso, de uma forma ou de outra estarão relacionados à formação para o contexto da fronteira e terão a incumbência de abordar a realidade linguística e cultural desse cenário. Para isso o trabalho estará embasado em uma ideologia linguística relacionada ao que Lynn Mario (DE SOUZA E HASHIGUTI, 2022, p. 163) chama de a educação linguística, a qual “dá a chance de abordar as línguas na sua pluralidade, mostrar como a vida é constituída por diferentes modos de pensar e de fazer sentido, nos distanciando de movimentos em direção à homogeneização”.

A intenção é contribuir para uma formação na qual as colonialidades – em especial à colonialidade da linguagem - sejam problematizadas de modo a consubstanciar um processo de decolonização da formação docente na fronteira, defendendo a constituição de um currículo decolonial (LANDULFO, 2022).

Acredito que, assim, a formação docente do *Campus Foz* possibilita que seu corpo discente possa compreender as implicações da colonialidade do poder na dimensão das práticas linguísticas e sociais que ocorrem na escola de fronteira, um trabalho que possibilitará, segundo Veronelli (2019, p. 148) “analizar y describir el legado vivo del colonialismo en sociedades contemporáneas”. Uma tarefa que a formação docente não pode se furtar tendo em vista que, segundo Mignolo (2003, p. 298-300) a colonialidade da linguagem consiste na “diferença colonial em ação na língua” e é uma das faces da modernidade.

Por isso as questões linguísticas e culturais precisam estar presentes quando se pensa no processo educativo de forma geral, e especialmente em contextos peculiares como o da fronteira. Ao se olhar para o contexto educativo nesse cenário de forma sensibilizada, o professor estará preparado para compreender as questões imbricadas na condição linguística dos seus alunos e saberá mediar da melhor forma as situações desafiadoras que aí se instauram.

Foi nesse sentido que, ao propor alterações no currículo da formação docente ofertada pelo IFPR, inspirada por Pires Santos (2017), parti da consideração de que era preciso transgredir a

manutenção histórica de uma perspectiva homogeneizadora e excludente que a escola continua a disseminar a partir da crença no mito do monolinguismo. Corroboro assim, a afirmação da autora pois acredito que, também no caso dos futuros docentes de Física, a discussão, em torno das peculiaridades que constituem a superdiversidade da fronteira “torna-se central para a formação de professores, principalmente aqueles que atuam/atuarão no cenário da Tríplice Fronteira Brasil/Paraguai/Argentina.” (PIRES-SANTOS, 2017. p, 523)

Assim, a ideologia linguística que embasa as proposições feitas no PPC do curso e com a qual me alinho, está de acordo com a perspectiva de uma “língua descentrada, e seus usos em performances locais, como lugares de re-criação de uma anti-hegemonia, nos fluxos da fronteira, tornando possível contemplar outros futuros em outros discursos”, (MOITA LOPES 2008, p. 333). Tal embasamento está relacionado ao fato de que concordo com o autor quando explica que, no que se refere às práticas linguísticas próprias da fronteira, os “limites devem ser ainda mais ampliados com políticas de multilinguismo por meio das quais possamos circular em outras línguas” (p, 334) um fato cada vez mais compreendido como típico do mundo em que vivemos.

Assim, um currículo crítico, decolonial e pensado de forma situada para a fronteira, requer uma ideologia linguística na qual a língua portuguesa desse cenário passe a ser compreendida como

“uma língua de fronteira da qual as pessoas se apropriam para agir na vida social (para viver, amar, aprender, trabalhar, resistir e ser humano, enfim), fazendo essa língua funcionar com base em histórias locais, não como mímica de designs globais, mas na expressão de performances identitárias, que não existiam anteriormente (MOITA LOPES, 2008, p 333)

Um trabalho pedagógico no contexto de fronteira embasado em uma concepção de língua nesses termos, estará voltado para o desenvolvimento de práticas sociais orientadas pelo respeito e da valorização de todos os repertórios linguísticos. Para isso é preciso legitimação da instituição através dos seus documentos oficiais, como a sua política linguística, seu PPP e seus currículos – consubstanciado nos PPCs dos cursos. As ressignificações alcançadas no PPC do curso de Física são um primeiro passo nessa jornada decolonial.

Acredito que, a sensibilização e/ou conscientização em torno da invisibilização e apagamento das línguas que constituem as salas de aula desse cenário não pode ficar restrita aos docentes das áreas de línguas, ao contrário disso, defendo que todos os docentes em formação em contexto de fronteira, independente da área de conhecimento, tenham acesso à tais discussões.

Dessa forma, ressignificando o fazer pedagógico, e buscando apresentar epistemologias outras, os docentes em formação do *Campus* Foz terão a possibilidade de ampliar, para todo o seu entorno, um posicionamento outro diante da diversidade encontrada nas salas de aula, insurgindo-se em relação ao modelo moderno-colonial, eurocêntrico e homogeneizador que tanto tem prejudicado estudantes transfronteiriços.

## **T. A 5- Outras ressignificações no PPC: o perfil do egresso e os objetivos do curso: a mirada para a fronteira.**

Para além das questões relacionadas à constituição da grade curricular do novo PPC de Física, é relevante apresentar outros aspectos registrados no documento e que indicam que um olhar outro para a fronteira foi despertado.

Com o apoio dos colegas docentes e discentes (des)formados que participavam das reuniões em torno da reformulação do PPC do curso, sempre que possível, manifestei a preocupação com a formação de docentes preparados para trabalhar com a pluralidade linguística e cultural, próprias da fronteira, tendo como horizonte problematizar a orientação curricular de forma geral. O resultado de tais reflexões impactou em dois aspectos muito relevantes no que se refere à identidade do curso no *Campus* de fronteira. Trata-se do perfil do egresso e dos objetivos do curso.

Para explicitar tais ressignificações, convém destacar que, na reformulação do PPC, o colegiado organizou-se de forma que pequenos grupos ficariam responsáveis por sistematizarem as reformulações planejadas, as quais seriam discutidas coletivamente em um segundo momento. Particularmente, de forma oficial, não pude participar desse trabalho, uma vez que já me encontrava afastada das minhas atividades laborais em virtude do doutorado. Por isso, não fazia parte de nenhum dos grupos de sistematização, por outro lado, fiz questão de participar ativamente, de forma voluntária, sempre que vislumbrava a possibilidade de uma ampliação do olhar para as questões relacionadas à fronteira – e nisso incluem os objetivos do curso e o perfil do egresso.

Para isso, entrei em contato com o grupo de sistematização dessas tarefas, oferecendo uma contribuição. Além das defesas em torno do tema durante as reuniões, fiz um levantamento dos objetivos de outros cursos de licenciatura em Foz do Iguaçu além de pesquisa em teses e dissertações nesse sentido<sup>118</sup> para consubstanciar minha sugestão. Sabia que, essa era também uma mudança importante e demandava de certa persuasão, por isso o esmero na pesquisa e construção do argumento final.

Enviei então um e-mail para o grupo de sistematização e coloquei o coordenador do curso em cópia para que ficasse ciente da sugestão/contribuição para o texto final do PPC e para que colocasse em pauta de discussão na reunião seguinte, se assim julgasse pertinente. Importante mencionar que, apenas um professor desse grupo de sistematização respondeu ao e-mail enviado – justamente um

---

<sup>118</sup> Nesse sentido gostaria de citar uma, em especial, que contribuiu para esse trabalho. Trata-se da dissertação intitulada: Formação Inicial De Professores (As) Pedagogos No Contexto Multilíngue De Foz Do Iguaçu (2019), de autoria de Miriam De Oliveira Almeida De Deus na Unioeste/pr.

daqueles que participou da (des)formação transgressivamente ofertada – manifestando concordância com a sugestão.

A exemplo de todas as outras alterações, essas sugestões foram discutidas coletivamente. No momento da reunião para aprovação ou não das mesmas, observei que ao apresentarem o texto final que comporia o PPC, minha sugestão havia sido considerada apenas no tocado aos objetivos do curso. E em relação a eles, no momento do debate, as manifestações dos colegas eram no sentido de que “se constar nos objetivos específicos, pode ser” (Registro de diário de campo, 22/03/2021).

Já no que se refere ao perfil do egresso nada havia sido trazido para discussão coletiva – minha sugestão havia sido desconsiderada e sem qualquer resposta de e-mail justificando.

Persistente no meu objetivo, pedi licença ao colegiado e fiz a sugestão novamente, agora de forma oral, diretamente no coletivo. Depois da minha intervenção e defesa pública da questão na reunião – as quais foram legitimadas e reforçadas pela parte (des)formada do colegiado - minhas sugestões foram debatidas e aprovadas.

Assim, tanto as alterações relacionadas aos objetivos do curso, quanto ao perfil do egresso constituíram o texto final e hoje figuram no atual PPC do curso. Considero, esse, como mais um avanço alcançado e que, segundo tenho defendido, mais um resultado de um trabalho coletivo que foi também, motivado pelo processo de (des)formação pela qual parte do colegiado passou.

No quadro abaixo é possível observar as mencionadas modificações alcançadas no PPC atual:

a) Perfil do Egresso:

PPC 2017	PPC 2022
<p>(...)é estabelecido o perfil do egresso para os cursos de Física, incluindo as competências e habilidades cujo desenvolvimento é almejado. A atitude investigativa é característica central do perfil do egresso em Física, independente da área específica de atuação. Os sólidos conhecimentos físicos construídos ao longo do curso devem permitir ao egresso enfrentar problemas, sejam novos ou tradicionais. No curso de licenciatura em Física, o perfil se especifica na figura do Físico-educador, que articula os conhecimentos físicos com os pedagógicos, privilegiando a resolução de problemas afins ao ensino e à aprendizagem da Física. A atitude investigativa do Físico-educador, além de atuar no tema do ensino de Física, em termos de planejamento, prática e avaliação, por exemplo, também é essencial ao constituir, ela mesma, conteúdo atitudinal essencial a ser ensinado aos futuros alunos deste educador em formação.</p>	<p>O perfil do egresso almejado no Projeto Pedagógico do Curso se alinha com as balizas do Parecer CNE/CES nº 1.304/2001, (...) está relacionada à curricularização da extensão, e com as especificidades do contexto do <i>campus</i> de Foz do Iguaçu, como a formação, perspectivas do corpo docente e a questão da fronteira internacional com o Paraguai e a Argentina proporcionará a formação de professores que estabelecem relações entre os conhecimentos didáticos e a comunidade, integrando os saberes próprios do conhecimento científico com os saberes e práticas que envolvem e atravessam as instituições de ensino, valorizando a diversidade de gênero, a diversidade cultural e linguística, <b>sobretudo no contexto de fronteira.</b> (...)proporcionará a formação de professores que estabelecem relações entre os conhecimentos didáticos e a comunidade, integrando os saberes próprios do conhecimento científico com os saberes e práticas que envolvem e atravessam as instituições de ensino, <b>valorizando a diversidade de gênero, a diversidade cultural e linguística, sobretudo no contexto de fronteira.</b></p>

Tabela 4 - Quadro comparativo dos PPCs 2017/2022

b) Objetivos do curso:

PPC 2017	PPC 2022
<p>Objetivo geral: Formar físicos-educadores, capazes de fazer uso integrado das competências e habilidades implicadas na pesquisa e do ensino nas atividades educacionais diversas.</p> <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atender a demanda nacional e regional por professores de Física.</li> <li>• Capacitar profissionais para a difusão educacional do conhecimento físico, em amplo espectro.</li> <li>• Formar o educador com conhecimentos científicos sólidos, capaz de buscar atualização por si mesmo, por exemplo, em periódicos nacionais e internacionais, e fazer uso de pesquisa laboratorial.</li> <li>• Oferecer condições para a confecção de materiais didáticos para o ensino de Física.</li> <li>• Articular ciência e ensino ao modo de eixo transversal do curso.</li> <li>• Criar um ambiente educacional para a formação de educadores com capacidade crítica para as mudanças da sociedade brasileira e as diferentes formas de participação, orientados à construção de uma sociedade mais justa</li> </ul>	<p>Objetivo geral Formar professores de Física, capazes de promover o aprendizado de conhecimentos físicos, considerando as relações desses conhecimentos com os meios natural, social e cultural.</p> <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atender a demanda nacional e regional por professores de Física;</li> <li>• Capacitar profissionais para a difusão educacional do conhecimento físico, em amplo espectro;</li> <li>• Formar professores com conhecimentos científicos sólidos, capazes de buscar atualização constante, por exemplo, em periódicos nacionais e internacionais, participando de eventos, etc.;</li> <li>• Oferecer condições para a confecção de materiais didáticos para o ensino de Física;</li> <li>• <b>Formar profissionais preparados para trabalhar com a pluralidade linguística e cultural, próprias do contexto educativo e acentuadas em contextos de fronteira;</b></li> <li>• Formar professores que tenham desenvolvido saberes por meio de ações de extensão a fim de valorizar e integrar as relações com a comunidade nas suas práticas profissionais;</li> <li>• Criar um ambiente educacional para a formação de educadores com capacidade crítica para as mudanças da sociedade brasileira e as diferentes formas de participação, orientados à construção de uma sociedade mais justa</li> </ul>

Tabela 5 - Quadro comparativo dos PPCs 2017/2022

Destaco ainda outro aspecto que, diferentemente do PPC antigo, hoje constitui o Referencial Curricular da formação docente do *Campus Foz*. Trata-se da preocupação em vincular as atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação com a realidade local do IFPR bem como do seu entorno. A exemplo das demais reivindicações, essa também exigiu esforço no debate em busca do apoio e aprovação final do colegiado. O resultado está registrado no documento final, como é possível ver na tabela abaixo. O que parece uma simples inclusão de texto, representa, também, um olhar outro para a fronteira – uma identificação com as peculiaridades desse cenário. Trata-se de um importante avanço já que, dessa forma, o colegiado indica que não somente o ensino buscará atender as demandas desse contexto, mas todas as demais atividades desenvolvidas na instituição, como a pesquisa, a extensão e a inovação.

PPC 2017	PPC 2022
3.6.1 RELAÇÃO ENTRE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO	3.1 RELAÇÃO ENTRE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO

<p>As atividades de pesquisa, extensão e inovação estarão associadas com as atividades de ensino do curso das seguintes maneiras: ● projetos de TCC (trabalho de conclusão de curso) orientados por um docente do curso; ● componentes curriculares de oficina de ensino e aprendizagem, por apoiarem-se em resultados de pesquisas em ensino de Física e áreas afins, publicadas em periódicos especializados como Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Revista Brasileira de Ensino de Física, Física na Escola, Ciência e Educação, Investigações em Ensino de Ciências, entre outros; ● Estudo de inovações pedagógicas e novas metodologias aplicadas ao ensino e aprendizagem estarão presentes de maneira transversal na prática pedagógica de diferentes componentes curriculares ao longo do curso. ● Participação em eventos da mesma área como: Simpósio Nacional de Ensino de Física (SNEF), Encontro de Pesquisa em Ensino de Física (EPEF) e Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), entre outros.</p>	<p>As atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação desenvolvidas no transcorrer do curso de Licenciatura em Física, <i>campus</i> Foz do Iguaçu, <b>serão de caráter interdisciplinar, valorizando o contexto local de tríplice fronteira</b>, e estarão de acordo com as normativas vigentes, a saber: a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, a Resolução IFPR nº 04, de 28 de março de 2019, que institui a Política de Inovação e de estímulo ao Empreendedorismo no âmbito do IFPR, a Resolução IFPR nº 58, de 13 de dezembro de 2019, que trata das diretrizes para as atividades de pesquisa científica e tecnológica na instituição, e a Instrução Normativa REITORIA/IFPR nº 1, de 26 de julho de 2021, que regulamenta a implementação da curricularização da extensão no IFPR.</p>
--	---

Tabela 6 - Quadro comparativo dos PPCs 2017/2022

Convém destacar que, ao apresentar tais registros na nova matriz curricular do curso, não tenho a intenção de legitimar e reproduzir uma lógica moderno-colonial que prima pela normatização e regulamentação de determinadas práticas. Pretendo, por outro lado, ressaltar o resultado conjunto do colegiado de Física na materialização de um olhar outro para a fronteira, um movimento para, em última instância, contribuir para o processo contínuo e inacabado de decolonização da formação docente do IFPR.

Chegar ao final do processo de reformulação do PPC do curso de Física com os resultados aqui apresentados, é motivo suficiente para reafirmar que a (des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada subversivamente ofertada, foi fundamental para impulsionar a reescrita da história da formação docente no *campus* de fronteira. Resultado que, reitero, seria bem diferente, não fosse a força do apoio de todos os que, junto comigo, iniciaram seu processo de (des)formação e que, a partir de um olhar *sentipensado e corazonado*, passaram a avolumar a pressão nas gretas forjadas, rumo à construção do jardim decolonial que há muito, parcamente, vinha sendo cultivado.

Acredito que, a partir das análises aqui apresentadas, é possível dizer que o processo decolonial do IFPR está em vias de desenvolvimento, pois concordo com Maldonado-Torres (2020, p.44-45), quando explica que o giro decolonial expressa-se através da atitude e argumenta que “uma mudança na atitude é crucial para um engajamento crítico contra a colonialidade do poder, saber e ser e para colocar a decolonialidade como um projeto”. Compreendo, portanto, que com a atitude

decolonial (MALDONADO-TORRES, 2020) manifestada nas ressignificações materializadas na nova diretriz curricular, o curso de Licenciatura em Física do *Campus Foz*, anuncia os primeiros passos nessa travessia (Guimarães Rosa). Uma jornada em constante (des)construção e que exigem uma permanente reflexão praxiológica para criar outras formas de ver e de atuar no mundo, já que, segundo Mignolo (2017, p.31), posicionar-se decolonialmente “não é só uma opção de conhecimento, uma opção acadêmica, um domínio de ‘estudo’, mas uma opção de vida, de pensar e de fazer”.

Os redimensionamentos alcançados no curso de física demonstram que posturas insurgentes e intervenções pedagógicas transgressivas podem ser molas propulsoras para transformações epistêmico-metodológicas com ampla abrangência, as quais contribuem para promover colapsos nas práticas pedagógicas homogeneizantes excludentes e nos currículos que as subjazem.

Na formação docente do *campus* de fronteira, refletir sobre o currículo a partir de um contexto local e situado - de forma a valorizar a língua e a cultura de todos os estudantes que constituem esse cenário - é propor olhar para outras formas de conhecer e perfomar o mundo. É contribuir para que a pluralidade, característica desse contexto, seja não apenas reconhecida, mas também vislumbrada como uma oportunidade de potencializar as peculiaridades dos sujeitos que aqui vivem. É também contribuir para que vozes historicamente silenciadas ou desautorizadas possam emergir e tomarem seus lugares de fala na construção do discurso materializado no currículo.

Ao deslocar a mirada epistemológica no sentido decolonial, o curso de Física do IFPR indica que está disposto a formar docentes que, no contexto de fronteira, terão condições de problematizar as questões de poder imbricadas nas escolhas feitas pelos currículos das escolas de todo o entorno, desvelando como tais relações estão relacionadas com (des)autorizações de discursos nas práticas pedagógicas e nas teorias que as subjazem. Com isso, contribuiremos para a formação de agentes de políticas linguísticas que reforçarão as vozes outras - marginalizadas e invisibilizadas - que ecoam pelos “sules” do ambiente escolar.

### 5.7.1 Alguns apontamentos (nada finais)

*A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.*  
Eduardo Galeano<sup>119</sup>.

A partir das discussões apresentadas, a argumentação, nesse capítulo, construiu-se no sentido de indicar que a reformulação do currículo (PPC do curso) a partir de uma perspectiva outra, é um

---

<sup>119</sup> GALEANO, Eduardo. Para que serve a utopia. Revista Prosa e Arte, 2013.

exemplo de como, a partir de uma formação docente contra hegemônica, é possível construir instrumentos através dos quais podemos pôr em pauta o processo de decolonização (CUSICANQUI, 2021) da formação docente ofertada e de todo o IFPR de fronteira. Se o “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. (...) O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”. (SILVA, 2010, p.150) a formação docente do *Campus*, através do mencionado mecanismo, vem pautar de qual lugar está falando, com quem pretende dialogar e em quais termos.

Os redimensionamentos do PPC do curso são a materialização da mirada decolonial em construção no IFPR, pois visa manifestar uma orientação epistêmico-metodológica alinhada a “novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais” (WALSH, 2009, p. 25). Implementa, assim, um projeto político e ético a partir de um olhar sensível para a sua realidade local e situada, opondo-se a um posicionamento institucional que trata como “iguais de direito” indivíduos “desiguais de fato”. (EARP, 2006, p, 141).

Sendo assim, acredito que os avanços registrados no documento indicam a compreensão, construída ao longo do processo, de que “o discurso do currículo, (pois), autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui” (SILVA, 1995, p. 196). Com esse passo, o coletivo do curso de Licenciatura em Física, demonstrou compreender o currículo como campo em disputa, como afirma Arroyo (2011) e aproximou-se de um processo de (des)invenção, de (des)aprendizagem e de desobediência epistêmica que resulta em práticas pedagógicas e sociais outras.

O alinhamento a tal posicionamento, indica a pretensão em tensionar arcabouços e/ou paradigmas moderno-coloniais que silenciaram muitos, outorgando o direito a fala a poucos privilegiados. Indica ainda estar vinculado a interesses outros, uma vez que se opõem ao currículo homogeneizante e excludente que sustentou historicamente a não-nomeação de certos sujeitos, de suas línguas e de suas culturas.

Os docentes em formação que participaram desse processo e que iniciaram seu processo de (des)formação nessa perspectiva, carregam na sua bagagem epistemológica a possibilidade de sustentar uma postura rebelde diante das amarras moderno-coloniais que encontrarão na prática do seu labor e, com isso poderão inclusive, inspirar os colegas de escola à desobediência e à transgressão, sempre que o hegemônico e excludente se revelar.

Acredito que uma escola que vise desenvolver um processo decolonial (CUSICANQUI, 2021) do ser, do poder e do saber, demanda de um currículo que aponte para direções outras e que oriente para práticas pedagógicas que estejam embasadas por uma perspectiva que altere as lentes com as quais olhamos para a linguagem e desarranje “nossos conceitos coloniais e nossas falácias

eurocêntricas para lidar com a totalidade dos fenômenos linguísticos encontrados em nosso território”. Pinto (2013, p. 141)

Desestabilizar uma hegemonia universal historicamente legitimada é compreender “a educação, a pedagogia e o currículo como campos de luta e conflito simbólicos, como arenas contestadas na busca da imposição de significados e de hegemonia cultural” (SILVA, 1993, p. 122).

Por isso, é preciso pleitear um currículo que esteja de acordo com a realidade local e situada com a qual se identifica, pois assim a escola revela vinculação à “Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial”. (WALSH, 2013, p, 28)

É hora de superar a estrutura ocidentalizada imposta e legitimada nas instituições escolares das quais fazemos parte. Incorporada a tais estruturas encontramos ranços de uma epistemologia racista, sexista e excludente. Para isso, gerar e fortalecer posicionamentos e atitudes decoloniais (MALDONADO-TORRES, 2016) são fundamentais. Argumentar em torno das ressignificações propostas no currículo do curso tinham tais aspectos como “sul” do processo, pois compreendo que, apesar da incontestável relevância, o registro puro e simples no documento finalizado não garante a guinada decolonial que esse cenário demanda – para tanto é preciso que nossos posicionamentos e atitudes estejam consubstanciados por uma perspectiva *sentipensada e corazonada* para a fronteira. Aspecto que somente será alcançado ao longo de uma formação docente pautada por um currículo de base decolonial, a qual tem sido, nessa tese, chamada de (des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada.

Reitero a convicção de que, a partir da (des)formação docente ofertada, foi possível incentivar e contribuir para a participação crítica no processo de reconstrução do PPC do curso de física, o que gerou o tensionamento da perspectiva moderno-colonial do currículo, possibilitando propor redimensionamentos que, acredito, podem ser o primeiro passo estratégico para o processo de decolonização não apenas do curso de licenciatura, mas de todo o *campus* de fronteira. Aspecto que indica a perspectiva macro do projeto desenvolvido que, ao trabalhar para a (des)formar docentes no *Campus* Foz do Iguaçu e assim colaborar para o processo de decolonização da instituição, revela sua intenção mais ampla: a que estava voltada para o *corazonar* da educação em contexto multi/plurilíngue de fronteira.

Sigamos esperançando que as sementes decoloniais lançadas possam se materializar em outras ressignificações curriculares e pedagógicas que assegurem a pluralidade de vozes, disseminando uma práxis crítica, transgressiva e indisciplinada e confronte o domínio moderno-colonial que se espraia nas diversas relações humanas (onde há sempre disputa de poder) inclusive na construção do currículo escolar

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar.  
Aprendi (o caminho me ensinou) a caminhar cantando  
como convém a mim e aos que vão comigo.  
Pois já não vou mais sozinho.  
Thiago de Mello<sup>120</sup>

Ao vivenciar o engessamento de orientações institucionais universalizadas que não consideram a realidade plural da fronteira entre as demandas do IFPR, gerando uma lacuna no que se refere à reflexão e orientação sobre as especificidades das práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto, me deparei com o desafio que perpassa à docência nesse cenário. Desde então, problematizar e desnaturalizar determinadas práticas em especial, àquelas que se referem à formação docente ofertada, tem motivado meu trabalho enquanto docente e pesquisadora inserida nesse contexto. Ao me lançar no desafio de tal problematização, tinha como pressuposto a compreensão de que em uma região fronteiriça, refletir e debater sobre a maneira como o processo de ensino-aprendizagem é orientado e desenvolvido é uma questão central e por isso deve ser, também, tema dos cursos de formação docente ofertada nesse cenário, independentemente da área de atuação.

Ao hastear a bandeira *Por uma (des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada*, tinha como intuito propor uma perspectiva que busca colaborar na “construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado” (MOITA LOPES, 2006, p. 27), pois ao preconizar a inclusão de discussões referentes à pluralidade linguística e cultural na formação de professores desse contexto pretendia assumir um posicionamento de luta para que vozes outras sejam ouvidas nas salas de aula fronteiriças e que indivíduos invisibilizados possam, junto com Hooks (2019) “erguer suas vozes” e seus pronunciamentos e que eles, sendo translíngues ou não, sejam legitimados no ambiente educacional.

Para isso, na epistemologia desobediente da Linguística Aplicada encontrei os (des)caminhos para orientar o estudo que teve como pretensão não somente constatar uma realidade posta, mas refletir criticamente sobre ela buscando contribuir para sua superação. Nesse processo, alguns aspectos revelaram uma demanda por maior reflexão, os quais transformaram-se em perguntas de pesquisa que guiaram a organização da presente tese.

Assim, a partir das reflexões motivadas pela primeira pergunta de pesquisa – *O IFPR – Campus Foz estabelece vínculo com a condição plural do contexto da fronteira propondo uma formação pedagógica sensível para as questões linguísticas e culturais presentes nas salas de aula desse cenário?* busquei argumentar que, apesar da realidade plural vivida, ela é invisibilizada

---

<sup>120</sup> MELLO, Thiago de. A vida verdadeira. Faz escuro, mas eu canto. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

institucionalmente. Tal condição agudiza os desafios encontrados e, apesar disso, esse tema não figura entre as preocupações da instituição.

Para embasar essa discussão, apresentei a contextualização do *Campus* Foz do Iguaçu e as demais instâncias superiores as quais está atrelado, com a pretensão de problematizar a relevância do reconhecimento das particularidades que compõe esse contexto e a implicação dessa condição. Além disso, foi necessário contextualizar as teorias que embasaram as análises desenvolvidas, as quais alicerçaram a compreensão de que, se a realidade na qual estamos inseridos é singular, em relação aos outros espaços nos quais o IFPR está instituído, singular também deve ser a forma de encaminhar o processo educativo e a formação dos professores que atuarão em todo seu entorno.

Ao longo do capítulo, busquei corroborar a concepção de que a condição multi/plurilíngue nacional (e isso inclui a fronteira) é algo que remonta sua própria história e fortalecer as teorias que defendem a transposição da idealização monolíngue (PIRES SANTOS, 2017 entre outros), defendendo o posicionamento de que passar a olhar o contexto plurilinguístico da fronteira como uma oportunidade, é o primeiro passo para superar políticas linguísticas e práticas pedagógicas voltadas para a homogeneidade. Para isso, desenvolvi uma reflexão que buscou sensibilizar para a questão da pluralidade linguística e cultural, indicando a relevância e as implicações do *campus* reconhecer e valorizar tal condição tendo em vista sua constituição enquanto *campus* de fronteira. O que me levou a questionar em que medida a da formação docente ofertada pelo próprio *campus* estaria preparando futuros docentes com posicionamentos inversos aos orientados por uma concepção moderno-colonial universalizante e, portanto, excludente.

Passei a refletir, então, sobre o fato de que as demandas referentes à educação em contexto de fronteira, não estavam fazendo parte da formação ofertada e que isso estava, em alguma medida, relacionado à forma como o *campus* olha para si mesmo – fato que reforça a relevância do reconhecimento e da valorização das peculiaridades linguísticas e culturais do *campus* situado na fronteira. A partir daí, defendi a indispensabilidade de tais prerrogativas serem consideradas em diferentes aspectos, inclusive no planejamento da formação docente ofertada. Nesse sentido, ao longo da tese busquei ressaltar que, a partir de uma formação docente que parta dessa perspectiva, os futuros docentes formados pelo IFPR terão condições de desenvolver práticas pedagógicas anti-hegemônicas, decoloniais e culturalmente sensíveis (LADSON-BILLINGS, 1993; ERICKSON, 1987),

A análise aí desenvolvida, permitiu ressaltar que o âmbito escolar em contexto de fronteira exige encaminhamentos que contribuam para a construção de um olhar que possibilite a visibilidade e o respeito necessários a todos os grupos que constituem esse cenário. Indiquei que, levar tais discussões para o curso de formação docente ofertada no *campus*, é uma forma de trabalhar para a (re)significação de nossas “posturas e atitudes decolonizadoras” (Cadilhe & Leroy, 2020; Maldonado-Torres, 2019; LEROY, 2023, p.69), as quais, muito além de um objetivo pedagógico interno ao IFPR,

primarão pela decolonização do ser (MIGNOLO 2005), do saber (MIGNOLO 2005) e do poder (QUIJANO, 2005), contribuindo assim para construção de uma sociedade outra, aquela que será pautada pelo respeito e reconhecimento do valor inalienável (ou intrínseco) ao outro

Tais encaminhamentos são tão relevantes que, conforme defendi (mais especificamente no capítulo 3), não podem ficar restritos ao campo da intenção individual, mas, precisam, para além disso, estar substanciados em uma política linguística para o *campus* de fronteira, a qual tenha como incumbência evidenciar sua condição linguística e, a partir daí, orientar práticas pedagógicas que reconheçam e legitimem as práticas translíngues que constituem esse cenário, as quais são bem distintas daquelas esperadas por uma política linguística idealizada, que acaba por legitimar a produção de uma língua amputada (MOITA LOPES, 2008, p. 24)

Argumentei que, uma política linguística nesses termos, instruirá os demais documentos oficiais relativos ao *campus*, impactando em seus diferentes aspectos e setores, inclusive na formação docente ofertada, uma vez que, atrelado à postura pedagógica de (re)existir e de subverter padrões hegemônicos e moderno-coloniais, estão subjacentes políticas linguísticas que orientam tais posicionamentos. É, nesse sentido, portanto, que explicitarei a relevância da construção de uma política linguística que oriente o trabalho docente legitimador do repertório linguístico de todos os alunos e que seja a base da formação docente que está ofertando. Defendi que tal política contribuirá para que o *campus* Foz consolide uma formação docente culturalmente sensível, anti-hegemônica e decolonial que, além de ser alinhada às suas peculiaridades, possa provocar ressignificações e posicionamentos outros, aqueles que promovam uma educação, de fato, *sentipensada, corazonada*, significativa e relevante para um contexto com uma realidade tão ímpar.

Nesse sentido, as reflexões desenvolvidas no capítulo 3, buscaram responder a segunda pergunta de pesquisa: *Como o posicionamento político e pedagógico da formação docente ofertada no IFPR está inscrito nas políticas linguísticas oficiais e políticas linguísticas “de fato” vivenciadas no campus?* Para isso apresentei as políticas linguísticas vivenciadas no *campus* e os pressupostos epistêmico-metodológicos que as orientam, bem como suas implicações e efeitos provocados. A partir daí, discuti o fato de que a política oficialmente instituída não é sensível à realidade fronteiriça, não contemplando suas práticas linguísticas, caracterizando-se, portanto, como uma política de apagamento da diversidade linguística. Esse elemento contribuiu para que o *campus* assumisse um posicionamento de invisibilização das peculiaridades que constituem a fronteira, eximindo-se da responsabilidade da construção de orientações pedagógicas próprias para sua realidade. Um aspecto que resulta em implicações político-pedagógicas para o *campus*, as quais impactam também no curso de licenciatura, que acaba por reproduzir essa postura, na formação docente ofertada.

Discuti, então, a necessidade de uma política linguística voltada para o *campus* de fronteira e suas especificidades, justificando-a como um dos alicerces para, entre outras coisas, a construção de

uma formação docente *sentipensada* e voltada às especificidades da fronteira. Argumentei que, devido ao posicionamento institucionalmente assumido no *campus* e diante da necessidade de uma ressignificação, era preciso propor, mesmo que subversivamente, uma forma de (re)existir enquanto docente da fronteira e pela fronteira. Explícitei que, paralelamente à discussão de uma política linguística de base translíngue que o IFPR de fronteira demanda, era preciso problematizar as diretrizes curriculares (de base moderno-colonial) dessa instituição, o que suscita a luta por um currículo decolonial (LANDULFO, 2022). Passei, então, a defender a relevância de um redimensionamento pedagógico e epistemológico que estivesse voltado à promoção de uma educação decolonial e sensível às peculiaridades do IFPR de fronteira. Justifiquei, a partir daí, porque as práticas pedagógicas insurgentes e transgressivas trabalhadas na (des)formação ofertada se fizeram necessárias.

Explícitei então que, inspirada por Quijano, iniciei a luta “desde adentro y en contra”, *Por uma (des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada*. Justifiquei que se tratava de uma proposta de formação docente “paralela” ao que se ofertava de modo oficial no *campus*, que buscou superar a estrutura moderno-colonial e pautou-se pela “subversão epistêmica” implicada na ideia de continuar a fazer parte do sistema - “viver adentro – enquanto o questionava e resistia, mantendo-se “en contra” a ele.

Assim, busquei no quarto e último capítulo da tese responder a terceira pergunta de pesquisa – *Qual a vinculação, a relevância e as implicações entre a oferta de uma (des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada e as ressignificações e redimensionamentos relacionados à promoção de uma educação decolonial e sensível às peculiaridades do IFPR de fronteira?* - argumentando que tal oferta foi preponderante para incentivar a participação crítica no processo de reconstrução do PPC do curso de física, o que contribui para gerar o tensionamento da perspectiva moderno-colonial do currículo, possibilitando propor redimensionamentos que, acredito, podem ser o primeiro passo estratégico para o processo de decolonização não apenas do curso de licenciatura, mas de todo o *campus*. Nesse processo, um olhar *corazonado* para a fronteira (despertado a partir da (des)formação ofertada) contribuiu para a problematização das concepções teóricas, políticas e epistemológicas que embasavam a orientação curricular, desafiando epistemologias legitimadas e *agrietando* brechas decoloniais partir de olhares e vozes outras, que foram aí incluídas.

A análise da (des)formação ofertada demonstrou importantes ressignificações, as quais estão relacionadas tanto a nível individual - no que se refere à sensibilização dos docentes em formação que participaram da (des)formação ofertada e o desenvolvimento de “atitudes decoloniais” frente a realidade fronteiriça - quanto a nível institucional – relacionados à redimensionamentos referentes à estrutura da licenciatura ofertada, com impactos inclusive no que se refere à deslocamentos curriculares projeto político pedagógico do curso. Explícitei ainda que os impactos no que se refere

aos ajustes curriculares proporcionarão uma formação docente ampliada e sensibilizada para as peculiaridades da fronteira – um marco inovador na história do curso e do *campus*, o primeiro passo “suleado” por uma perspectiva decolonial.

Dessa forma, a partir das análises apresentadas ao longo dos capítulos que compõem a presente tese, acredito que foi possível responder a pergunta que deu origem à pesquisa - *Quais as implicações políticas e pedagógicas entre uma (des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada e a decolonização da formação docente ofertada no IFPR da fronteira - tendo em vista a sensibilização em torno da condição multilíngue e multicultural desse cenário?* – alcançando, portanto, o objetivo geral do trabalho - *Analisar a relevância e as implicações políticas e pedagógicas derivadas de uma (des)formação docente ampliada, transgressivas e indisciplinadas voltadas para a sensibilização em torno da condição multilíngue e multicultural da fronteira e para a decolonização do IFPR - Campus de Foz do Iguaçu.* - já que foi possível argumentar que uma (des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada foi preponderante para contribuir para a ressignificação da formação docente ofertada na fronteira.

Essa conquista está materializada nas rupturas e nos deslocamentos hoje oficialmente registrados no PPC da Licenciatura em Física do *campus* Foz, bem como nas atitudes decoloniais e decolonizantes verificadas junto aos docentes (des)formados em meio a práxis desenvolvida. Tal conquista representa o primeiro passo para a destronação de um conhecimento hegemônico e excludente e para a legitimação de formas outras de produção e disseminação do saber no IFPR e que, portanto, fomentam o entusiasmo pela luta por uma educação outra na fronteira.

Reitero que as práticas pedagógicas transgressivas se fizeram insurgentes à medida que se constituíram como uma resposta decolonial ao processo de silenciamento e exclusão das vozes outras que constituem o cenário fronteiriço e que historicamente estavam apagadas. Ao rebelarem-se contra um sistema institucionalizado engessado e avesso à sua realidade local e situada, promoveram um olhar outro sentipensado para a formação docente desse cenário. A intenção foi iniciar um processo decolonial de re(existência) para o reconhecimento de que as práticas de linguagem vivenciadas por diferente sujeitos, deve ser assegurada nos mais diversos contextos discursivos, especialmente os da escola.

Sendo assim, acredito que, a partir das reflexões apresentadas nessa tese, foi possível explicitar que o processo de decolonização do *campus* Foz do Iguaçu está em marcha, pois concordo com Maldonado-Torres (2020, p.44-45), quando explica que o giro decolonial expressa-se através da atitude e argumenta que “uma mudança na atitude é crucial para um engajamento crítico contra a colonialidade do poder, saber e ser e para colocar a decolonialidade como um projeto”. Reitero assim, que com a atitude decolonial manifestada nas ressignificações materializadas tanto a nível individual,

quanto institucional (conforme explicitado no capítulo 4), o curso de Licenciatura em Física do *Campus Foz*, anuncia os primeiros passos nessa travessia (Guimarães Rosa).

O percurso de pesquisa, orientado pela LA, constituiu-se de uma práxis de reexistência política e epistêmica ao se incumbir de problematizar práticas sociais e pedagógicas naturalizadas ao passo que buscou legitimar perspectivas outras de olhar o para si e para o outro, contestando dinâmicas que inferiorizam uns em detrimento de outros. A presente tese foi desenvolvida com o intuito de, não apenas constatar a situação complexa e muitas vezes opressora vivenciada, mas tendo como horizonte a transgressão dessa condição. Buscou refletir sobre a formação docente ofertada no *campus Foz do Iguaçu* e contribuir para que a mesma, pautada nos princípios da Pedagogia Decolonial e em uma perspectiva translíngue<sup>121</sup>, responda às necessidades sociais do nosso tempo e do cenário plural no qual está inserida, dando visibilidade aos predicados das escolas inseridas em um espaço com tais prerrogativas.

Nesse sentido é que acredito que a contribuição desse trabalho está relacionada à adoção de um olhar complexo e ao mesmo tempo situado, que tem buscado a sensibilização para as peculiaridades que constituem o cenário fronteiro, alinhando-se à Cavalcanti (2013, 2015) quando defende que é necessário se incluir no currículo de cursos de licenciatura discussões que abordem as questões relativas ao multi/plurilinguismo e multi/pluriculturalismo para dar condições de que esses(as) futuros(as) professores(as) possam planejar estratégias apropriadas para suas práticas de linguagem vivenciadas em sala de aula. Acredito que, estaremos assim, re(ex)sistindo (WALSH, 2009) às concepções euro-centradas do Norte global ao passo que (re)existiríamos enquanto lócus de enunciação de onde emergem práticas decoloniais que desestabilizam os espaços enunciativos hegemonicamente constituídos - condição *sine qua non* para agrietar (WALSH, 2016) concretos e derrubar os muros da doutrina do silêncio.

Chego ao final desse processo jubilosa com os frutos colhidos no jardim cultivado e satisfeita com o papel social enquanto educadora e pesquisadora desempenhado, pois acredito que o trabalho desenvolvido defendeu a perspectiva de que o cenário das práticas de linguagem no *campus* de fronteira são territórios outros, de amplas e complexas discursividades, portanto devem ser reconhecidos/visibilizados como lócus de enunciação de onde emergem práticas decoloniais que desestabilizam os espaços enunciativos hegemonicamente constituídos. Além disso, acredito ter contribuído com a compreensão de que uma formação docente ampliada, sensível, *sentipensada e corazonada* consiste em colaborar para uma educação que busca resgatar conhecimentos omitidos e excluídos pela colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) e do saber (LANDER, 2005) e que, ao valorizar as diferentes práticas discursivas nas salas de aula da fronteira, busca também o resgate do

que foi oprimido pela colonialidade da linguagem (MIGNOLO, 2013; VERONELLI, 2016) e consequentemente pela colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007).

Dessa forma, sigo nutrindo a esperança de que as discussões aqui propostas possam contribuir para as reflexões e as transformações necessárias não apenas no que se refere às práticas pedagógicas do IFPR e do seu entorno, mas também para a decolonização das mentes, dos corpos e das subjetividades (de)formadas pela estrutura e herança moderno-colonial que nos permeia.

Encerro essa trajetória satisfeita com as gretas forjadas no concreto da realidade institucional, as quais me permitiram oferecer à fronteira (que me acolheu e que tem me (des)formado) essa tese, a qual caracteriza-se, acredito, como: a) um possível instrumento de fortalecimento ao combate à todas as formas de opressão as quais são submetidos os contextos minoritarizados (CAVALCANTI, 1999), como é o caso dos sujeitos transfronteiriços; e ao mesmo tempo; b) um “como” (nas palavras de Walsh) e/ou de um “para quê”- quando se pensa em propor uma perspectiva outra de formação docente para a fronteira e o desenvolvimento de uma ciência outra – uma produção e disseminação de saber que esse contexto requer.

Como forma de declarar a relevância da continuidade do desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista as análises até aqui desenvolvidas e por concordar que “para outros sujeitos, outras pedagogias” (ARROYO, 2017) anuncio o passo seguinte - do trabalho que (por ora) se encerra - a busca pela construção de uma epistemologia voltada para a educação na fronteira – aquela que preconiza: *Para sujeitos da fronteira, uma Pedagogia da (des)formação*.

Manifesto assim, a intenção de seguir, como “água que corre entre pedras” (BARROS, 2001), rumo à utopia de Galeano (2013) e com a certeza de que o caminho agora é diferente, pois já não vou mais sozinha e conto, não com um novo caminho, mas um novo jeito de caminhar (MELLO, 1999).

Assim, para registrar o ponto final nesse texto e inspirada em Paulo Freire, quando disse que “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. (FREIRE, 2019, p. 127) gostaria de reiterar que a (des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada foi, antes de tudo, um ato de coragem, porque foi, desde o início, um projeto de educação baseado no amor!

## 7 REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. L. 2006. As línguas nacionais na fronteira Paraguai-Brasil. *In: Seminário Internacional Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão*. O desafio da interculturalidade e da equidade: a etnicidade no contexto de uma sociedade intercultural. 3, 1 CD-ROM.

ALIMONDA, Héctor. La colonialidad de la naturaleza: una aproximación a la ecología política latinoamericana. In: ALIMONDA, Héctor (coord.). **La naturaleza colonizada**: ecología política y minería en América Latina. Buenos Aires: Clacso, 2011. p. 21-60

ALTENHOFEN, Cléo V. **Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil**.: Política y Políticas Linguísticas. Campinas: Pontes Editores, 2013

ALTENHOFEN, Cléo V; BROCH, Ingrid K. Fundamentos para uma “pedagogia do plurilinguismo” baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness). **VI Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas**, p. 15-24, 2011.

ALVES, M. F. S.; MAGALHÃES, C. A. O. J.; NEVES, M.C. D. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a Formação Inicial de Professores no Brasil. *Revista Valore*, Volta Redonda, 6 (Edição Especial): 1294-1307., 2021. Disponível em <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/881/656>. Acesso 06/01/2023.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. Edições Loyola, 1999.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Papirus editora, 2013.

ARIAS, Patricio Guerrero. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). *In: Calle14: revista de investigación en el campo del arte*. 4 (Julio-Diciembre), 2010.

ARROYO, Miguel. "Os movimentos sociais e a construção de outros currículos." *Educar em Revista* 55 (2015): 47-68.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e administração da educação**, v. 27, n. 1, 2011.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Editora Vozes Limitada, 2017.

AUSTIN, Jennifer. L. **Quando dizer é fazer. Palavras e ação**. Conferência 2. Trad. Danilo Marcondes. Porto alegre: Artes Médicas, 1990

BALLESTRIN, Luciana. América latina e Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, no11. Brasília, p. 89-117, maio/ago, 2013.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. colonialidade da linguagem, lócus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa uma “new mestiza”. **Polifonia**, v. 26, n. 44, p. 123-145, 2019.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Colonialidade da linguagem. **Suleando conceitos em linguagens**. Decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes, p. 51-58, 2022.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. LÓPEZ GOPAR, M. E. Educação crítica, decolonialidade e educação linguística no Brasil e no México: Questões epistemológicas e metodológicas traçadas por um paradigma-outro. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 35, n. especial, p. 1–27, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/49261>. Acesso em: 3 jul. 2024.

- BARRIENDOS, Joaquín. A colonialidade do ver: rumo a um novo diálogo visual interepistêmico. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 3, n. 1, p. 38-56, 2019.
- BERGER, Isis Ribeiro. **Gestão do Multi/Plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil-Paraguai: um olhar a partir do Observatório da Educação na Fronteira**. Tese (Doutorado em Linguística). Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/133000/333579.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em fevereiro de 2021.
- BISPO dos Santos, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.
- BONFIM, Marco Antonio Lima, Francisco Erik Washington Marques Da Silva, E SILVA Maria Edleuza. Por uma epistemologia decolonial em perspectiva afrodiaspórica e contra-colonial na Linguística Aplicada Brasileira. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 22, n. 52, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/27291>. Acesso em: 27 nov. 2022.
- BONFIM, Marco. Aantonio. **Pragmática dos corpos militantes no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Ceará**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, UECE, Fortaleza, 2016.
- BORDA, Orlando Fals. La investigación acción en convergencias disciplinares. **Revista paca**, n. 1, p. 7-21, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O PROFESSOR PESQUISADOR: Introdução À Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Parábola, 135p. 2008
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Papirus editora, 1996.
- BLOMMAERT, J. **Durkheim and the internet: On sociolinguistics and the sociological imagination**. Bloomsbury Publishing, 2018.
- BHABHA, Hommi. **The third space**: Interview with Homi Bhabha. In J. Rutherford (Ed.), Identity, community, culture, difference. London: Lawrence & Wishart, 207-221, 1990
- BHABHA, Hommi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- BHABHA, Hommi. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BUTLER, Judith. **Bodies that Matter**: On the Discursive Limits of "Sex". Nova York, Routledge, 1993.
- BUTLER, Judith. **Excitable Speech. A Politics of the Performative**. New York: Routledge New York & London, 1997.
- BUTLER, Judith. **Atos performativos e constituição de gênero**. Desempenho Ed Philip Auslander, v. 4, p.97-110, 2003
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Casa Civil da Presidência da República, 1988. Disponível em: Acesso em: 30 abr. 2024
- BRASIL. **Lei n. 9.394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1996. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 20 out. 2014.
- BRASIL. **Lei no 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008a. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-norma-actualizada-pl.pdf>. Acesso em 11/02/2023.

BRASIL. **Instituto Federal de Ciência e Tecnologia**. Um novo modelo em educação profissional e tecnológica. concepção e diretrizes. 2010.

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em 11/02/2023.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22015.pdf?query=resolu%5Cu00e7%5Cu00e3o](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=resolu%5Cu00e7%5Cu00e3o). Acesso em 11/02/2023.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)  
Acesso em 11/02/2023.

BRASIL. SETEC. **Proposta em discussão: políticas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2004.

CADILHE, A. & LEROY, H. R. A formação de professores de língua e decolonialidade: O estágio supervisionado como espaço de (re)existências. **Calidoscópico**, 2(18), 01-21. 2020.

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

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, IPOL, 2007.

CAMPOS, Marcio D’Oliveira. A arte de Sulear-se. In: SCHEINER, Teresa Cristina (Coord.). **Interação museu-comunidade pela educação ambiental**. Rio de Janeiro: UNIRIO/TACNET (mimeo), 1991. p. 56-91. Disponível em: <http://sulear.com.br/beta3/wpcontent/uploads/2017/03/CAMPOS-M-D-A-Arte-de-Sulear-1-1991A.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2023.

CANAGARAJAH, Suresh. "Pedagogia crítica no ensino e aprendizagem de L2." **Em Handbook of research in second language teaching and learning**, pp. 931-949. Routledge, 2005.

CANAGARAJAH, Suresh. Translanguaging In the Classroom: Emerging Issues for Research and Pedagogy. **Applied Linguistic review**, v. 2, p. 1-28. 2011.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual Practice** : Global Englishes and Cosmopolitan Relations. London, Routledge, 2013

CARNEIRO, Sueli. Do epistemicídio. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, USP, São Paulo, p. 96-124, 2005.

CAVALCANTI Marilda Couto. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**.1999;15:385-417.

CAVALCANTI Marilda Couto. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. Org. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAVALCANTI Marilda Couto. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngües. In: LOPES, L. P. M. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226.

CAVALCANTI Marilda Couto. Línguas ilegítimas em uma visão ampliada de educação linguística. In: FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl (orgs). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015. (p.287-302)

CAVALCANTI Marilda Couto; CÉSAR América L. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, Marilda C, BORTONI-RICARDO, Stella M. (Orgs). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 45-66.

CAVALCANTI Marilda Couto; MAHER, Terezinha. **Diferentes diferenças: interculturalidade na sala de aula**. Campinas: UNICAMP/MEC, 2009.

CAVALCANTI Marilda Couto; PIRES-SANTOS, M E. e SILVA, I. R. Transculturalidade, Linguagem e Educação e a formação ampliada do professor: o pioneirismo de Marilda Cavalcanti na área da Linguística Aplicada no Brasil. In: HASHIGUTI, S. T; CADILHE, A. SILVA.J; Rodrigues. I. (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação: diálogos e (re)começos**.1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2023;

CAVALCANTI Marilda Couto.; MAHER, Terezinha. (orgs.). **Multilingual Brazil: Language Resources, Identities and Ideologies in a Globalized World**. Nova York: Routledge, 2018.

CAVALCANTI Marilda Couto; SIGNORINI, Ines. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Mercado Letras. São Paulo, 2004.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências Sociais, Violência Epistêmica e o Problema da Invenção do Outro In LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, p. 79-91, 2007.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o colonialismo. 1ª edição. **Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora**, p. 13, 1978.

CIAVATTA, M. O Ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.23, n.1, p.187-205, jan./abril 2014.

COUTO SILVA, Karen Kênnia. A Política Linguística Na Região Fronteiriça Brasil-Guiana Francesa: Panorama E Contradições". **Trabalhos em Linguística Aplicada** 56 2017: 617-639.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. Ch'ixinakax utxiwa: Uma reflexão sobre as práticas e discursos da descolonização. **South Atlantic Quarterly**, v. 111, n. 1, p. 95-109, 2012.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. CHI´XINAKAX UTXIWA: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores. Rio de Janeiro: N-1 Edições, 2021, 128p.

DENZIN Norman K; LINCOLN Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Artmed; 2006

DIAS, Rosimeri Oliveira. **Produção da vida nos territórios escolares: entre universidade e escola básica**. Psicologia e Sociedade, v. 24, n. especial, p. 67-75, 2012.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade. Interpretação da Filosofia da Libertação. **Cidade do México: UAM**, 2005.

DUSSEL, Enrique. O projeto de uma filosofia da história latino-americana. **Cuadernos Americanos: Nueva Época**, n. 35, pág. 203-218, 1992.

EARP, Maria de Lourdes Sá. **Centro e Periferia: um estudo sobre a sala de aula**. In: Yvonne Maggie (Org.) *A escola no seu ambiente: Políticas públicas e seus impactos. Relatório parcial de pesquisa (jul/04 – mai/05)* 2006

ERICKSON, Frederick. Transformation and School Success: The politics and culture of educational achievement. **Anthropology & Education Quarterly**. 1987, p. 335-356.

ERICKSON, Frederick. **Ethnographic Description no Sociolinguistics - An International Handbook of the Science of Language and Society**. Editado por Herausgegeben von Ulrich Ammon, Norbert Dittmar Klaus J. Matthei, Vol. 2, Berlin. New York, p. 1081-1095. 1988.

ERICKSON, Frederick. Correntes de pesquisa: Aprendizagem e colaboração no ensino. **Artes da Linguagem**. 1 de abril de 1989;66(4):430-41.

ESCOBAR, Arturo. *Mundos Y Conocimientos De Otro Modo*. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latino-americano. Departamento de Antropología, Universidad de Carolina del Norte (UNC), Chapel Hill. Instituto Colombiano de Antropología e Historia. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.1: 51-86, enero-diciembre de 2003 ISSN 1794-2489. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600104.pdf>. Acesso 14/01/2023.

FABRICIO, Branca Falabella. 2006. *Linguística Aplicada como Espaço de Desaprendizagem: Redescrições em Curso*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola. p. 45-63

FALS-BORDA Orlando. **Una Sociología Sentipensante para América Latina** (antologia). Bogotá, CLACSO/Siglo del Hombre Editores, 2009, 492 pp. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/262721578\\_Una\\_sociologia\\_sentipensante\\_para\\_America\\_Latina\\_antologia](https://www.researchgate.net/publication/262721578_Una_sociologia_sentipensante_para_America_Latina_antologia) Acesso em 04/10/2022

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. 1ª ed. Salvador: EDUFBA,2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. Ligia F. Ferreira e Regina S. Campos. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FLICK, Uwe. **An Introduction to Qualitative Research**. Londres: Sage, 1998.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa-3**. Editora Artmed; 2008

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. *Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire: antologia*. 1979.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987. p. 18.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da liberdade: Ética, democracia e coragem cívica**. Rowman & Littlefield, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. Algumas notas sobre conscientização. In: **Ação Cultural para a Liberdade**: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: [http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o\\_Cultural\\_para\\_a\\_Liberdade.pdf](http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf). Acesso em: 02 de julho de 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p.21-56.

GARCÍA, Ofélia. Education, multilingualism and translanguaging. in the 21st century. In: MOHANTY, A. et.al (Ed.). **Multilingual Education for Social Justice: globalising the local**. New Delhi: Orient Blackswan (former Orient Longman), 2009

GARCÍA, Ofélia; WEI, Li. **Translanguaging, Language, Bilingualism and Education**. London. Palgrave Macmillan, UK, 2014.

GARCÍA, Ofélia. **Translanguaging, bilingüismo y educación bilingüe**. El manual de educación bilingüe y plurilingüe. 2015 abril 27:223-40.

GARCÍA, Ofélia; SÁNCHEZ, Maite María Teresa. **Transformando la educación de bilingües emergentes en el estado de Nueva York**. Língua, Educação e Multilinguismo. 2018. Disponível em: <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19773>. Acesso, 03/07/2024.

GARCÉS, F. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistêmica. In: S. CASTRO-GÓMEZ; R. GROSGOUEL (orgs.), **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá, Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 217-242. 2007.

GATTI, Bernardete A. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

GUBA, Egon. G.; LINCOLN, Yonna. S. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, SP, v.26, n.2, 1995.

GRAMSCI, Antonio. A organização da cultura. In: **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Coleção Perspectivas do Homem, Série Filosofia, p. 116 –141

GROSGOUEL, Ramón. La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. **Tabula rasa**, n. 4, p. 17-48, 2006.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 25-49, 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 26/01/2023.

- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T.T. (Org) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, pp103-133.
- HALL, Stuart. **The rediscovery of 'ideology; return of the repressed in media studies**. Culture, society and the media. Routledge, 2005. 52-86.
- HALL, Stuart. Cultural studies and its theoretical legacies. In **Stuart Hall** (pp. 272-285). Routledge. 2006.
- HAMEL, Rainer Enrique. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. In: **Revista Iztapalapa**, Ano 13, nº 29, (Enero-Junio): 5-39, 1993.
- HELLER, INÉS. **Una revisión de la teoría de las necesidades**. Barcelona: Paidós, 1996.
- HELLER, M.; DUCHÊNE, A. Pride and profit: Changing discourses of language, capital and nation-state. In: Duchêne, A.; Heller, M. (orgs.), **Language in late capitalism: Pride and profit**. New York: Routledge, p. 1-21. 2012.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: Educação como Prática da Liberdade**. 1994.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a Educação como Prática de Liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a Educação como Prática de Liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2017.2ª ed. Editora Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, Bell. **Erguer a Voz - Pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo, Editora Elefante, 2019.
- INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. (IFPR) Resolução Nº 56 De 03 De Dezembro De 2012. **Regimento Geral do Instituto Federal do Paraná**. Disponível em <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2019/01/20190121133020007.pdf>. Acesso em 11/02/2023.
- INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. (IFPR). **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014/2018** Instituto Federal do Paraná. Disponível em: <https://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/pdi-2014-2018-versao-final-1.pdf>. Acesso em 25/01/2023.
- INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. (IFPR). **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2009/2013** Instituto Federal do Paraná. Disponível em <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/06/pdi.htm>. Acesso em 25/01/2023.
- INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. (IFPR). **A Instrução Interna de Procedimentos - IIP 01/2016** -Disponível em: <https://docplayer.com.br/19547678-Instrucao-interna-de-procedimentos-iip-progepe-no-001-2016-professor-do-ensino-basico-tecnico-e-tecnologico.html>. Acesso em 11/02/2023.
- INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. (IFPR). **Plano de Desenvolvimento Institucional – (PDI) 2019/2023** Instituto Federal do Paraná. Disponível em: <https://info.ifpr.edu.br/informacoes-institucionais/pdi-plano-de-desenvolvimento-institucional/>. Acesso em 25/01/2023.
- INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. (IFPR). **Projeto Político Pedagógico (PPP) do Campus Foz do Iguaçu. 2019/2020**. Disponível em <https://foz.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2022/09/PPP2020.pdf>., Acesso em 11/02/2023.
- INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. (IFPR). RESOLUÇÃO Nº 11, DE 11 DE JUNHO DE 2019. **Institui a Política linguística do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná**. Disponível em [https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=349406&id\\_orgao\\_publicacao=0](https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=349406&id_orgao_publicacao=0). Acesso em 11/02/2023.

- JULIANI, Elaine Manoel. **Representações sobre ser plurilíngue em escolas monolíngues de fronteira**. Dissertação de Mestrado. Unioeste, 2021.
- JUNG, Neiva María, MACHADO, Regina Coeli, e Pires Santos, Maria Elena Etnografia da linguagem como políticas em ação. **Calidoscópico** 17.1 (2019): 145-162.
- Krenak, Ailton. **Futuro ancestral**. Companhia das Letras. 2022.
- KLEIMAN, Angela. B. O estatuto disciplinar em linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; MARILDA, C (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação e Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz. Paulo. (Org). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.
- KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI M. DO COUTO. **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Mercado de Letras; 2007.
- KUMARAVADIVELU, Bala. A linguística aplicada na era da globalização. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 129-148, 2006.
- LADSON-BILLINGS, Glória. **The Dreamkeepers: successful teachers of African American children**. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
- LAGARES, Xoán Carlos. **Qual Política Linguística? Desafios Glotopolíticos Contemporâneos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, Clacso. 2005. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ci3AAncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>. Acesso em 15/02/2023.
- LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS: PERFIL DA OFERTA **Revista EIXO**, Brasília, DF, v. 2, n. 1, p. 83-105, jan./jun. 2013. <file:///C:/Users/Admin/Downloads/104-Texto%20do%20artigo-394-1-10-20130701.pdf>. Acesso em 30/08/2022
- LEMONS, W. J. A História Da Educação Profissional No Brasil E As Origens Do IFPR. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**. Curitiba, PR, v.1, n.1, 3, jan./jun., 2016.
- LEROY, Henrique Rodrigues. **Dos Sertões para as Fronteiras e das Fronteiras para os Sertões**. Editora: EDUNILA, Foz do Iguaçu. 2021
- LEROY, Henrique Rodrigues. Corazonar. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando Conceitos e Linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022 p.83-90.
- LEROY, Henrique Rodrigues. Por uma Tentativa Corazonante de Decolonizar o “Decolonial”: A Decolonização das Linguagens como Lutas Anticoloniais. In de SÁ, Rubens Lacerda; SILVA, Pedro Jônatas Chaves (Org.) **Decolonialidade & educação: esperar em tempos de perplexidade**. São Paulo :Universidade Federal de São Paulo: Pontes Editores, 2023.
- LUCENA Maria Inêz Probst. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. 2015; 31:67-95.

- MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v.1, n.1, p.8- 22, jun. 2008
- MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. In: Castro-Gómez, Santiago; Grosfoguel, Ramón (orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana – Siglo del Hombre, 2007, p. 127-67.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, [S. l.], n. 09, p. 61–72, 2008. Disponível em: <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1502..> Acesso em: 3 jul. 2024.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. 2012, consultado a 26 janeiro 2023. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/695>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.695>. Disponível em <https://journals.openedition.org/rccs/695#quotation>. Acesso em 26/01/2023.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Sociedade e Estado*, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 75–97, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6080>. Acesso em: 3 jul. 2024.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**, v. 2, p. 27-53, 2018.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: Algumas dimensões básicas. Em J. Bernardino-Costa, N. Maldonado-Torres & R. Grosfoguel (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*, 2019, p. 27-54. Autêntica.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. El Caribe, la colonialidad, y el giro decolonial. **Latin American Research Review**, 55(3), 2020, p.560-573.
- MAHER, T. M. **Ser Professor sendo índio**: Questões de Lingua(gem) e Identidade. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas, SP (inédita), 1996.
- MAHER, T. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.
- MAHER, T. Em busca do conforto linguístico e metodológico no Acre indígena. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 47(2), 409-428. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132008000200009>.
- MAHER, T. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Hilsdorf Claudia (Org.). **Política e Políticas Linguísticas**. 1ed.Campinas, SP: Pontes/ALAB, 2013, v. 1, p. 117-134.
- MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair; SEVERO, Tradução de Cristine Gorski. Desinventando e (re) constituindo línguas. **Working papers em Linguística**, v. 16, n. 2, p. 9-34, 2015.
- MATOS, DA SILVA Doris Cristina Vicente. DIÁLOGOS SOBRE LINGUAGEM/LÍNGUA/CULTURA ENTRE HOOKS, MENCHÚ E FANON. **Travessias Interativas**, n. 22, p. 217-232, 2020.
- MELLO, Thiago de. A vida verdadeira. **Faz escuro, mas eu canto**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- MIGNOLO, Walter. Las múltiples caras de la cosmópolis: pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico. **Cultura Pública** 12, núm. 3. 2000: 721-748. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/26217>. Acesso em 11/02/2023.

- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo. Horizonte, Ed. UFMG, 2003.
- MIGNOLO, Walter. UN PARADIGMA OTRO: COLONIALIDAD GLOBAL, PENSAMIENTO FRONTERIZO Y COSMOPOLITANISMO CRITICO. **Centro de Estudios Latinoamericanos y Caribeños**, Universidad de Michigan, Ann Arbor vol. 25, no. 52, 2005, pp. 127–46. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/41491792>. Acesso 11/02/2023.
- MIGNOLO, Walter. A Colonialidade de Cabo a Rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- MIGNOLO, Walter. 'Desobediência epistêmica': a opção descolonial e o significado da identidade na política. **Gragoatá**, v. 12, n. 22, 2007.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: A Opção Descolonial E O Significado De Identidade *In Política*. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008. (Duke University, Universidad Andina Simón Bolívar) Traduzido por: Ângela Lopes Norte. Disponível em [http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia\\_epistemica\\_mignolo.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf). Acesso 05/10/2023.
- MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: a retórica da modernidade, a lógica da colonialidade e a gramática da decolonialidade. Edições do signo, 2010.
- MIGNOLO, Walter. Introdução: Colonialidade do poder e pensamento descolonial. **Globalização e a opção descolonial**, p. 1-21, 2013.
- MIGNOLO, Walter. **Colonialidade**: O lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, 32(94). 2017. Acesso em 27 abril 2018 em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010269092017000200507&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269092017000200507&lng=pt&nrm=iso)
- MOITA LOPES. Luiz Paulo. Fotografias da Linguística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. 1999; 15:419-35.
- MOITA LOPES. Luiz Paulo. **Identidades Fragmentadas**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- MOITA LOPES. Luiz Paulo. **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras. 2003:13-38.
- MOITA LOPES. Luiz Paulo. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOITA LOPES. Luiz Paulo. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 24, p. 309-340, 2008.
- MOITA LOPES. Luiz Paulo. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2009.
- MOITA LOPES. Luiz Paulo. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: L.P. MOITA LOPES (ed.), **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo, Parábola, 2013. p. 227-247.
- MOITA LOPES. Luiz Paulo. Guarani/Portuguese/Castellano rap on the borderland: transidiomaticity, indexicalities and text spettacularity. In: CAVALCANTI, Marilda; MAHER, Terezinha (Eds.). **Multilingual Brazil**: language resources, identities and ideologies in a globalized world, pp.178-190. Nova York: Routledge, 2018.

- MOITA LOPES, Luiz Paulo.; FABRÍCIO Branca Falabela. Por uma proximidade crítica nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópio**. 2019 Dec 1;17(4):711.
- MOURA, Eduardo JS. Inquietações, decolonialidade e desobediência docente formação inicial de professores/as de artes visuais na América Latina. **PAPELES**, Norteamérica, 9, nov. 2018. 2018.
- NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. - Belo Horizonte: Letramento, 2019.
- OLIVEIRA, Gilvan M. (Org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**: novas perspectivas em Política Linguística. São Paulo: IPOL/ABL/Mercado de Letras (2008).
- OLIVEIRA, Gilvan M. **Plurilinguismo no Brasil**: repressão e resistência linguística. *Synergies Brésil*, n. 7, 2009, p. 19-26.
- OLIVEIRA, Gilvan M. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016. Disponível em <http://www.revel.inf.br/files/e92f933a3b0ca404b70a1698852e4ebd.pdf>. Acesso em 11/02/2023.
- OLIVEIRA, Gilvan M. ALTENHOFEN, Cléo V. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística do Brasil: inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. *In*: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V; RASO, Tommaso (orgs.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 187-216.
- OLIVEIRA, Gilvan M. MORELLO R. La frontera como recurso: el bilingüismo portugués-español y el Proyecto de Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera en el MERCOSUR (2005-2016). **Revista Iberoamericana de Educación**. 2019; 81 (1): 53-74.
- OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. **Pedagogia Decolonial E Educação Antirracista E Intercultural No Brasil**. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.26. n.01 p.15-40 abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf>. Acesso 15/08/2022.
- OLIVEIRA, Bruna. Mendes.; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS: ASPECTOS PARA DISCUSSÃO. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. 1.], v. 1, n. 10, p. 22–33, 2016. DOI: 10.15628/rbept.2016.3493. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3493>. Acesso em: 8 nov. 2022.
- PENNYCOOK, Alastair. **Linguística aplicada crítica**: Uma introdução crítica. Routledge; 1 de janeiro de 2001.
- PENNYCOOK, Alastair. Global Englishes, rip slyme e performatividade. **Revista de sociolinguística**. 2003 nov;7(4):513-33.
- PENNYCOOK, Alastair. Performaty and language studies. **Critical inquiry in language studies**: an international journal, I 2004 (1), p. 1-19.
- PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.
- PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Queer decolonial: quando as teorias viajam. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 5, n. 2, p. 411, 2015.
- PESSINI, Marcia Palharini. A Invisibilização dos Conflitos entre Alunos Brasileiros e Paraguaiois em Contexto Escolar Brasileiro: uma Opção Diante do Despreparo dos Professores? Relatos Iniciais das Inquietações de uma Docente Inserida nesse Contexto. *In*: **Encontro Internacional Sociedade, Cultura E Fronteiras: Interdisciplinaridade Em Foco**, 1, Unioeste, Foz do Iguaçu, 2013.

PESSINI, Marcia Palharini. A Perspectiva Intercultural no Fazer Pedagógico em Escola de Fronteira – Reflexões Iniciais. *In*. IX Encontro Internacional de Letras - IX EILetras - - ISSN 2594-7028. **III Simpósio Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Unioeste. Foz do Iguaçu, 2017

PINTO, Joana. Plaza. Conexões Teóricas entre Performatividade, Corpo e Identidades. **D.E.L.T.A.**, vol. 23, nº 1, São Paulo, 2007, pp.1-26.

PINTO, Joana. Plaza. Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas na invenção do português. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (ed.). **O Português no século XXI – cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial. 2013.pp. 120-143.

PIRES-SANTOS, Maria Elena. **Fatores de risco para o sucesso escolar de crianças “brasiguaias” nas escolas de Foz do Iguaçu: uma abordagem sociolinguística**. 1999. Dissertação (Mestrado) – UFP, 1999.

PIRES-SANTOS, Maria Elena. **O cenário multilíngue/multidialeto/ multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social**. 2004. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 2004.

PIRES-SANTOS, Maria Elena; CAVALCANTI, Marilda. Couto. Identidades Híbridas, Língua (Gens) Provisórias – Alunos “Brasiguaios” Em Foco. **Trabalhos em Linguística. Aplicada.**, Campinas, 47(2): 429-446, jul./dez. 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tla/a/ykkZSktD38y6Y6GXfmXsyXB/?format=pdf>. Acesso 14/01/2023.

PIRES-SANTOS, Maria Elena. Ambivalência de termos e conceitos: projetado para a linguagem híbrida em contexto de fronteira. **Línguas & Letras**. 2010;11(20).

PIRES-SANTOS, Maria Elena. Portunhol Selvagem”: translanguagens em cenário translíngue/transcultural de fronteira. **Gragoatá** 2017 p.523-39.

PIRES-SANTOS, Maria Elena. Reflexões sobre a formação ampliada do professor de línguas para atuar em contexto multilíngue/multicultural de fronteira. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 38, 2022.

PIRES-SANTOS, Maria Elena. A multilingual life in transit between two monolingual orders: A ‘Brazilian’ student, her linguistic repertoire and her translanguaging practice. *In* M. C. Cavalcanti & T. M. Maher (Eds.), **Multilingual Brazil: Language resources, identities and ideologies in a globalized world** (pp. 105-120). Routledge, 2018.

PIRES-SANTOS, Maria Elena.; Mariangela G. LUNARDELLI, Neiva M. J.UNG & Regina C. MACHADO Y SILVA. 2015. “Vendo o que não se enxergava”: Condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(gem) em contexto escolar. **D.E.L.T.A** n.31 especial 2015. p. 35-65.

QUIJANO, Anibal. Paradoxes of modernity in Latin America. **International Journal of Politics, Culture, and Society**, v. 3, n. 2, p. 147-177, 1989.

QUIJANO, Anibal. La nueva heterogeneidad estructural de America Latina. *Hueso Humero*, Lima, n. 26, p. 8-33, 1990.

QUIJANO, Anibal. La modernidad, el capital y América Latina nacen el mismo día. Entrevista dada a Nora Velarde. **ILLA-Revista del Centro de Educación y Cultura**, Lima, n. 10, p. 42-57, 1991.

QUIJANO, Anibal. Notas sobre a questão da identidade e nação no Peru. **Estudios Avanzados**, v. 6, p. 73-80, 1992.

QUIJANO, Anibal. El fin de cuál historia? **Análisis político**, n. 32, p. 27-33, 1997. Disponível em <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/78391/69916> revistas.unal.edu.co. Acesso em 03/07/2023.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina**. Repositorio.flacsoandes.edu.ec 1998. Disponível em [chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6042/1/RFLACSO-ED44-17-Quijano.pdf](https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6042/1/RFLACSO-ED44-17-Quijano.pdf). Acesso em 03/07/2023.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, cultura e conhecimento na América Latina. **Dispositivo**. v. 24, n. 51, pág. 137-148, 1999.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, Eurocentrismo, America Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Ed.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas latino-americanas. Caracas: Clacso, 2000. p. 201-245.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 10 nov. 2020.

QUIJANO, Anibal. El movimiento indígena y las cuestiones pendientes en América Latina. **Argumentos** (México, DF), v. 19, n. 50, p. 51-77, 2006.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROS-FOGUEL, Ramón. **El giro descolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

QUIJANO, Anibal. Solidaridad y capitalismo colonial/moderno. **Otra Economía**, v. 2, n. 2, p. 12-16, 2008.

QUIJANO, Anibal. América Latina: hacia un nuevo sentido histórico. **Sumak kawsay/buen vivir y cambios civilizatorios**, v. 2, 2010.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p.107-128.

RAFFESTIN Claude. **De la nostalgia de la tierra a la añoranza del paisaje: elementos para una teoría del paisaje**. Vol. 19. Editorial Alinea, 2005.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngua. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 35, p. e2019350403, 2019.

RUSHDIE, Salman. **Cruze esta linha. Ensaios e artigos**. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

SANTOS, Boaventura Souza. **A Crítica da Razão Indolente: Contra o desperdício da experiência**. Porto: Afrontamento, 2000.

SANTOS, Boaventura Souza. A construção intercultural da igualdade e da diferença. *In*: SANTOS, B.S. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 279-316.

SANTOS, Boaventura Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução: Muzar Bener. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura Souza. MENESES, M.P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra. Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura Souza. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes, *In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa, "Portugal: Tales of Being and not Being", *Portuguese Literary & Cultural Studies*, 19/20, 399-443. 2011.

SANTOS, Aline Silva, ZOLIN-VESZ Fernando. A (des) legitimação do paradigma monolíngue em enunciados des/reterritorializados. *Revista Estudos Em Letras*. 2 de julho de 2020; 1 (1): 115-29.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista brasileira de educação*, v. 14, p. 143-155, 2009.

SIGNORINI Inês, CAVALCANTI, Marilda Couto. (orgs). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras. 2004.

SIGNORINI Inês; CAVALCANTI, Marilda Couto. Língua, linguagem e mediação tecnológica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. 2010; 49:419-40.

SIGNORINI Inês. Esclarecer o ignorante: a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita. **The Specialist**, n. 1 e 2, v. 15, p. 163-171, 1994a.

SILVA, Izabel; PIRES SANTOS, Maria Elena; JUNG, Neiva Maria. Multilinguismo e política linguística: análise de uma paisagem linguística transfronteiriça. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 10, n. 4, p. 1257-1277, 2016. DOI: 10.14393/DL27-v10n4a2016-4. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/34798>. Acesso em: 9 fev. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. *In Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000.

SOUZA, Lilian. **Para Entender O Repertório Linguístico No Ensino Superior Tecnológico: Conversa Entre a Translinguagem e a Educação Sociocomunitária**. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos - São Paulo - Brasil 2021.

SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de. Currículo e formação inicial dos professores de italiano no Brasil: constatações e reflexões. Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa. - **Tese de doutorado** - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2016.

DE SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes; HASHIGUTI, Simone Tiemi. Decolonialidade e (m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Polifonia**, v. 29, n. 53, p. 149-177, 2022.

SHOHAMY, Elana. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. New York: Routledge, 2006. 185 p.

SHOR I, FREIRE P. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Paz e Terra; 1987.

STURZA, Eliana. Prefácio. *In: Interculturalidade nas fronteiras: espaços de (con)vivências*. Clara Dornelles, Regina Célia do Couto, Ida Maria Marins, Luciana Contreira Domingo, organizadoras Bagé-Jaguarão(RS): Universidade Federal do Pampa, 2015. Disponível em: [https://www.academia.edu/33327258/Ensino\\_por\\_projetos\\_em\\_territ%C3%B3rios\\_simb%C3%B3licos\\_euca%C3%A7%C3%A3o\\_intercultural\\_na\\_frenteira\\_de\\_Acegu%C3%A1](https://www.academia.edu/33327258/Ensino_por_projetos_em_territ%C3%B3rios_simb%C3%B3licos_euca%C3%A7%C3%A3o_intercultural_na_frenteira_de_Acegu%C3%A1). Acesso em 11/02/2023.

VERONELLI, Gabriela Alexandra. Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanística*, 81, jan-jun, 33-58. 2016 Disponível em <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n81/n81a03.pdf>. Acesso em 15/02/2023.

VERONELLI, Gabriela Alexandra; DAITCH, Silvana Leticia. Sobre a colonialidade da linguagem. **Revista X**, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 80-100, feb. 2021. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78169/43062>>. Acesso em: 16 feb. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v16i1.78169>.

VERTOVEC, Steven. Super-Diversity and Its Implications. *Ethnic and Racial Studies*, **Estudios Étnicos y Raciales**, Volumen 30, Número 6, 2007, 1024-1054. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01419870701599465>. Acesso em 11/04/2021.

WALLERSTEIN, Immanuel. A crise estrutural no sistema-mundo: para onde vamos a partir daqui. **Via Atlântica**, v. 13, n. 1, p. 15-26, 2012.

WALSH, Catherine. **La irrupción política ecuatoriana: levantamientos, golpes, rebeliones y democracia. Nepantla: Vistas desde el Sur**, Prensa de la Universidad de Duke Volumen 2, Número 1, 2001, págs. 173-205. Disponível em <https://muse.jhu.edu/pub/4/article/23916%20N1%20-%20Volume%202,%20Issue%201,%202001%20ER%20->. Acesso em 11/02/2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y pensamiento**. 2005 15 de abril; 24 (46): 39-50.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: diferencia y nación de otro modo. Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo andino. In **Libro de la Academia da Latinidade**.p. (27–43). Textos & Formas Ltda, 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 47-62.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro. 2009;7:12-43.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **UMSA Revista (entre palabras)**, 2009. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi>. Acesso em 11/02/2023.

WALSH, Catherine. (Org.). **Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver**. Tomo I. Quito, Equador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. In C. Walsh, **Pedagogias decoloniales. Prácticas insurgents de resistir, (re) existir y (re) vivir**. TOMO I. (pp. 23-68). Quito, Equador: Abya Yala. (2013).

WALSH, Catherine. **Decoloniality, Pedagogy, and Praxis**. 2016 Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/309305018\\_Decoloniality\\_Pedagogy\\_and\\_Pra\\_xis](https://www.researchgate.net/publication/309305018_Decoloniality_Pedagogy_and_Pra_xis) Acesso em 12/07/2022.

WALSH, Catherine. **“(Des)Humanidad(es) e universidad(es)”**, Observatorio Itaú Cultural, 20, enero-junio 2016, p.48-57.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**:Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Ecuador: Abya-Yala, 2017.E-book.Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-i.pdf>.

WALSH, Catherine.; DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 83-83, 2018.

WALSH, Catherine. Pensar-sentir-actuar desde y con los gritos y las grietas en América Latina. Entrevista concedida a: MATOS, Lennon Oliveira; GONZÁLEZ, Iván David Sanabria. Revista Estudos Culturais, EACH USP - São Paulo, Edição n. 4, p. 92-110, 2019.

WALSH, Catherine & TALLEI, JORGELINA. Sembrando y floreciendo la decolonialidad en/como praxis. Congreso Decolonialidad y Educación: esperar en tiempos de perplejidades, UNIFESP. [www.youtube.com/giel](http://www.youtube.com/giel). 2022.

WALSH, Catherine; DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 83-83, 2018.

WEI, Li. Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. **Journal of pragmatics**, 2011. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378216610002535>. Acesso em 15/02/2023

ZASLAVSKY, Alexandre; ALVES, Marcos Fernando Soares; KALB, Monica Cristina and ALDERETE, Noelia Janina Alves. A. Oferta de licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: estudo sobre a integração curricular. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 3, p. 26-41, 2019.