



FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA TRANSGRESSIVA E DECOLONIAL NA TRÍPLICE FRONTEIRA

TEACHER TRAINING IN PERSPECTIVE: REPORT OF A
TRANSGRESSIVE AND DECOLONIAL EXPERIENCE IN THE
TRIPLE BORDER

Marcia Palharini Pessini¹
Instituto Federal do Paraná

Maria Elena Pires Santos²
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

RESUMO: A discussão da diversidade linguístico-cultural da fronteira precisa figurar na formação de todos os docentes. No IFPR – *Campus Foz do Iguaçu*, que oferta formação docente para a área de Física, foi desenvolvido um projeto com essa prerrogativa. A condição multi/plurilíngue desse contexto e suas implicações pedagógicas não constam, entretanto, na estrutura oficial do curso. Na intenção de promover uma formação docente outra, práticas pedagógicas transgressivas se fizeram necessárias. Objetivamos, com o presente artigo, apresentar o percurso e análise de tais práticas e como elas podem contribuir para que os

¹ marcia.pessini@ifpr.edu.br

² mepires@gmail.com

professores desenvolvam práticas pedagógicas anti-hegemônicas, decoloniais (QUIJANO 2009; MIGNOLO, 2010; WALSH, 2013) e culturalmente sensíveis (LADSON-BILLINGS, 1993; ERICKSON, 1987), nas escolas do cenário multilíngue/multicultural de fronteiras.

Palavras-chave: Formação docente; Fronteira; Multi/plurilinguismo.

Abstract: *The discussion of the linguistic-cultural diversity of the border needs to appear in the training of all teachers. At IFPR – Campus Foz do Iguaçu, which offers teacher training for the Physics area, a project was developed with this prerogative. The multi/plurilingual condition of this context and its pedagogical implications are not, however, included in the official structure of the course. In order to promote different teaching training, transgressive pedagogical practices were necessary. With this article, we aim to present the trajectory and analysis of such practices and how they can contribute to teachers developing anti-hegemonic, decolonial (QUIJANO 2009; MIGNOLO, 2010; WALSH, 2013) and culturally sensitive (LADSON- BILLINGS, 1993; ERICKSON, 1987), in schools in the multilingual/multicultural border scenario.*

Keywords: *Teacher training; Border; Multi/plurilingualism.*

INTRODUÇÃO

A discussão em torno do papel do multi/plurilinguismo para a inclusão social com equidade, desenvolvimento e justiça social no mundo contemporâneo é algo que tem se fortalecido globalmente. Por outro lado, a valorização de algumas línguas em detrimento de outras é, ainda, uma realidade fruto de posicionamentos políticos, ideológicos e culturais resultantes de uma formação de base moderno-colonial que constitui a grande maioria das instituições acadêmicas. As instituições de ensino, especialmente do contexto de fronteira³,

³ O conceito de fronteira está pautado, principalmente, em Pires-Santos (2018, p. 105) por concordar que a fronteira é “(...) understood as a borderline dividing space, people things cultures and languages and as a place of opportunities and encounters in which people languages and cultures are interwoven. In other words, it irons out boundaries, although those who seek to cross them may be liable to inspection and punishment. If on the one hand the frontier is likely to submit those who attempt a crossing to scrutinizing and sanctions on the other it comprises spaces of encounters as exchanges, enabling transnationalization

“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 (...), por outro pode ser compreendida como espaços de encontro, possibilitando a transnacionalização. (tradução livre).

no qual o multi/plurilinguismo é constitutivo⁴, não podem se furtar a essa discussão.

A realidade linguístico-cultural de Foz do Iguaçu é algo muito peculiar - o multi/plurilinguismo permeia a vida cotidiana do iguaçuense, constituindo também o ambiente das salas de aula das nossas escolas. O contato/conflito de diferentes línguas e culturas impacta nas relações sociais que compreendem esse espaço, estabelecendo relações de poder díspares e excludentes - situação que acaba por interferir inclusive nos resultados escolares dos alunos transfronteiriços (Pires-Santos, 1999).

Segundo Pires-Santos (2010) isso se explica porque, 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 (linguística, cultural, étnica...) persiste como prática comum, não só no Brasil (Bortoni-Ricardo, 1984; Cavalcanti, 1999; Martin Jones; Saxena, 1995; Pires-Santos, 2004; Pires-Santos; Cavalcanti, 2008), 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).

Por acreditar que a escola, parte desse contexto social, linguístico e cultural, precisa olhar para a sua realidade vislumbrando a dimensão das potencialidades que a difere de escolas localizadas em outros contextos, é que

⁴ Contexto ainda mais complexo pode estar localizado na Tríplice Fronteira - local onde se situa o cenário da presente pesquisa. Em Foz do Iguaçu, fronteira trinacional entre Brasil, Argentina e Paraguai, convivem mais de 80 nacionalidades, num território em que a diversidade linguística, artística e cultural é presença constante. Essa condição transcultural (CAVALCANTI & CÉSAR, 2007), heterogênea e híbrida, características intrínsecas ao espaço fronteiriço. suscita importantes discussões, o que demanda reflexões baseadas em teoria e pesquisa.

reconhecemos a demanda de reflexões nesse sentido, desde a formação docente inicial - independentemente da área de formação. Esse posicionamento configura uma possibilidade de contribuir para que práticas assumidas em sala de aula, diante da condição linguística e cultural desse cenário, possam ser ressignificadas.

Ocorre, entretanto que, nem sempre, as instituições atendem a tal demanda. Esse é o caso do Instituto Federal do Paraná (IFPR) - *Campus* Foz do Iguaçu⁵, onde se oferta formação docente para a área de Física, sem, contudo, contar com discussões em torno da condição multi/plurilíngue desse contexto e suas implicações pedagógicas na estrutura oficial do curso. Por isso, na intenção de promover uma formação docente outra para os futuros docentes da fronteira, práticas pedagógicas transgressivas se fizeram necessárias.

Objetivamos, com o presente artigo, apresentar o percurso de tais práticas, relatando o processo que envolveu a proposição e a realização de “uma formação docente ampliada” (Cavalcanti, 2013), intitulada “(Des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada”, voltada para práticas pedagógicas anti-hegemônicas, decoloniais (Quijano, 2009; Mignolo, 2010; Walsh, 2013) e culturalmente sensíveis (Ladson-Billings, 1993; Erickson, 1987).

Considerar a pluralidade linguística e cultural que constitui a realidade vivida é fundamental em diferentes aspectos, inclusive no planejamento da formação docente aqui ofertada. Para além dos conteúdos programáticos, torna-se central que os futuros docentes tenham uma formação ampliada que sensibilize o olhar para as especificidades do seu entorno e para as necessidades

⁵ O IFPR é uma instituição pública federal de ensino voltada à educação superior, básica e profissional que integra a Rede no Estado do Paraná. Atualmente, contempla mais de 26 mil estudantes e possui 26 *Campi* espalhados pelo estado. Entre esses, os 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. Essa é uma das motivações que levou a produção da pesquisa intitulada: Por uma (Des)Formação Docente Ampliada, Transgressiva e Indisciplinada: Práticas Pedagógicas Insurgentes e Subversivas Decolonizando o Ifpr de Fronteira proposta no âmbito do Programa de Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras.

dos grupos minoritarizados (Pires-Santos; Cavalcanti, 2008; Cavalcanti, 2010), nesse caso, alunos transfronteiriços⁶ que não têm o português como língua materna.

Ao proporcionar uma formação inicial com essa perspectiva, almejamos contribuir para a promoção de condições para que os futuros docentes desenvolvam práticas pedagógicas anti-hegemônicas, decoloniais, corazonada (Arias, 2010) e sentipensadas (Fals Borda, 2009) que certamente beneficiariam todo o entorno desse cenário, o que é fundamental, especialmente em contextos plurais, como é o caso da fronteira.

1 A FORMAÇÃO DOCENTE AMPLIADA: PARA ALÉM DOS CONTEÚDOS CURRICULARES

No que se refere ao Instituto Federal do Paraná (IFPR) - *Campus* Foz do Iguaçu e contexto em que foi desenvolvido o projeto aqui relatado - a formação docente ofertada foi para a área de Física. Propor discussões em torno da condição linguística e cultural da escola de fronteira nessa área de formação impõe desafios ainda maiores⁷. Por outro lado, tal condição instiga o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que relações sociais desiguais estabelecidas a partir da diversidade linguístico-cultural nas salas de aula podem impactar no processo de ensino-aprendizagem de qualquer área de conhecimento - por isso o argumento de que tais questões precisam figurar na formação de todos os docentes, independentemente da área de atuação.

⁶ Nesse caso, tratam-se de alunos provenientes de países vizinhos e que transitam pelas fronteiras por motivo de estudos.

⁷ Os mencionados desafios estão relacionados às expectativas em torno dos conteúdos curriculares que irão compor a formação ofertada. Abordar questões referentes às condições linguísticas e culturais da escola junto a futuros docentes da área das exatas, pode causar estranheza e até rejeição, aspectos que ampliam a complexidade do trabalho a ser desenvolvido.

A demanda foi, portanto, contribuir para uma formação 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.

Trabalhar para uma formação nesse sentido significa compreender que “o(a) professor(a) precisa saber muito mais do que aquilo que vai ensinar e precisa vivenciar o que ensina” (Cavalcanti, 2013, p. 215). Para isso, segundo a autora, é necessário:

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 aos 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).

O posicionamento nesse sentido indica uma iniciativa transgressiva para contribuir com o processo decolonial (Cusicanqui, 2021) da formação docente ofertada no IFPR de fronteira. Cumpre esclarecer que a intenção é afirmar que essa é uma das alternativas para se buscar a decolonialidade da formação docente do IFPR. Buscamos, dessa forma, um alinhamento com a 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 ser lida como “impositiva e, por isso, colonizadora”. Reiteramos, portanto, que a intenção é constituir uma alternativa possível, mas não a única

para se contribuir para a decolonização do IFPR de fronteira e, conseqüentemente, da formação docente por ele ofertada.

Sensibilizar a comunidade acadêmica para a diversidade que a compõe, desmistificar preconceitos ali naturalizados, contribuindo para que os futuros docentes estejam preparados para mediar situações conflituosas em sala de aula, carece de uma reflexão que vá além de achismos metodológicos, hipóteses pautadas no senso comum ou em subjetividades individuais e até em orientações oficiais já que, muitas vezes, essas são constituídas a partir de uma visão macro, sem considerar as especificidades encontradas localmente.

Ocorre que as demandas referentes à educação em contexto de fronteira - especificamente na realidade do IFPR, *Campus* Foz Iguaçu - não estavam sendo meritórias nas demandas institucionais. Por outro lado, a convicção de que a formação docente para esse contexto não poderia eximir-se de tal responsabilidade, empunha urgência.

A organização epistêmica, metodológica e pedagógica das instituições formais de ensino, inclusive no IFPR, é pautada por uma perspectiva moderno-colonial, na qual não cabem as discussões e proposições que privilegiem o contexto, a condição e os saberes locais e situados. Não havia um espaço legitimado na estrutura oficial do curso que abordasse a formação docente para o contexto de fronteira. Sendo assim, ao buscar contribuir para que a licenciatura ofertada no *campus* de fronteira do IFPR promovesse uma formação docente sensível para as especificidades do contexto de fronteira, foi preciso transgredir barreiras institucionais e subverter o sistema.

Com esse intuito, é que foi planejada e executada a oferta do que temos nominado *(des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada*⁸. Trata-se de uma proposta de formação docente que tem como prerrogativa a superação da estrutura moderno-colonial, homogeneizadora e excludente, que é a legitimada

⁸ Trata-se de um recorte do tema da tese em desenvolvimento.

pelo sistema e a partir da qual todos fomos (de)formados⁹. A superação dessa estrutura oportuniza a oferta de uma formação decolonial, voltada para o contexto de fronteira.

A proposta visava contribuir para que o futuro docente, na prática do seu ofício, estivesse sensibilizado para desenvolver um trabalho que legitimasse o repertório linguístico¹⁰ e cultural de todos os alunos que constituem o cenário fronteiriço, rompendo com práticas pedagógicas historicamente naturalizadas e, assim, intervindo na “reinvenção da sociedade” (Walsh, 2013.).

A intenção foi evidenciar que a sensibilização para uma prática pedagógica corazonada (Arias, 2010) e sentipensada (Fals Borda, 2009) para a realidade linguística e cultural vivenciada nas salas de aula desse espaço pode ser “o Sul”¹¹ para a construção do inédito viável (Freire, 1987) que a educação em contexto de fronteira demanda.

Cunhado por Arias (2010), o termo corazonar designa 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.

⁹ Afirmar que o sistema moderno-colonial nos (de)formou está relacionado ao fato de que propagar um único saber como sendo o correto - o científico e universal - nos deixou refém de um conhecimento euro centrado, branco e misógino que manipula as relações sociais historicamente, colocando seres, saberes e subjetividades em relação de disparidade, privilegiando uns, enquanto oprime outros.

¹⁰ Repertório linguístico é compreendido aqui como o amplo conjunto de recursos linguísticos e sociolinguísticos intrínseco a cada sujeito (Blommaert, 2016).

¹¹ O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos que procura reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte) (Santos; Meneses, 2009, p 12-13). O termo “sulear” foi utilizado por Freire (2015) em sua *Pedagogia da Esperança*. A expressão “sulear” veio, transdisciplinarmente, de um físico chamado Márcio D’Olne Campos que, em 1991, publicou o texto “A arte de sulear-se”, simbolizando uma virada ideológica em relação à palavra nortear”. Ideologicamente, buscamos alinhamento a Paulo Freire que, ao utilizar o termo “sulear”, busca colocar em evidência as epistemologias e os conhecimentos locais, do nosso sul epistemológico.

Segundo o antropólogo, é a partir do saber que vem do coração que será possível descolonizar nossa existência, restituindo a compreensão da condição humana. O autor nomeia essa atitude de “corazonar” e explica que esse termo é proveniente de tradições de povos indígenas ameríndios, mais especificamente dos equatorianos.

Quanto ao termo “sentipensar”, foi criado pelo sociólogo Fals Borda (2009) para desafiar o status quo eurocêntrico, positivista e tradicional do(a) pesquisador(a) pois, para o autor, coração e mente estão intrinsecamente ligados a fim de enfrentar os altos e baixos das travessias libertadoras. Compreendemos, pois, o sentipensar como um processo que demanda aproximar o pensamento e o sentimento, referindo-se ao esforço de juntar duas formas de compreender a realidade com o intuito de instituir em uma mesma ação o sentir, o pensar e o agir.

Para esse efeito, em contextos escolares plurais e superdiversos (Vertotec, 2007) como é aqui o caso, uma formação docente euro centrada, de base moderno-colonial, não é mais tolerável/plausível. Evidenciava-se, assim, a necessidade de conceber uma proposta outra para a formação docente desse cenário – uma proposta que favorecesse sua condição multi/plurilíngue, que fosse de caráter coletivo, colaborativo e decolonial e na qual a desobediência epistêmica¹² (MIGNOLO, 2008) fosse o ponto de partida para se fazer crítica emancipatória e contra hegemônica.

¹² Segundo Mignolo (2008, p. 288) a desobediência epistêmica está relacionada ao rompimento com o “domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências e subjetividades formadas dessas bases, tanto teológicas quanto seculares”. Explica ainda que “afirmar a coexistência do conceito decolonial não será tomado como “deslegitimar as ideias críticas europeias ou as ideias pós-coloniais” e que em razão disso é possível compreender seu posicionamento “argumentando aqui a favor da opção decolonial como desobediência epistêmica”.

2 EM BUSCA DOS “COMOS”: GESTANDO PRÁTICAS SENTIPENSADAS E CORAZONADAS

As reflexões aqui apresentadas e que se referem à mencionada proposta, estão pautadas pelas discussões de Pires-Santos (2017) pois corroboram a convicção de que, nos currículos dos cursos de licenciaturas, é importante incluir discussões que tratem das questões referentes ao multi/plurilinguismo e multi/pluriculturalismo. Pretendemos, então, referendar tal afirmação indicando que a formação de professores de Física do *Campus* Foz demanda tais questões, pois, a prática laboral desses futuros docentes exigirá deles um preparo específico e sensível à condição fronteiriça.

Tal convicção desencadeou um movimento que intentava deslocar práticas naturalizadas, ao passo que desvelava o que era preciso fazer para engendrar práticas decoloniais culturalmente sensíveis. Por outro lado, diante da estrutura universitária pautada por um “tipo de pensamento disciplinário”¹³ e ainda pela “organização arbórea de suas estruturas”¹⁴ (Castro-Gómez, 2007, p. 79), faltavam os “comos” (Walsh, 2022).

Na intenção de alcançar ou mesmo construir os meios a partir dos quais tais deslocamentos fossem possíveis, um olhar ainda mais atento foi direcionado para eventuais oportunidades. O relato realizado, na sequência, refere-se a uma dessas ocasiões inusitadas - circunstância surgida em meio à conjuntura profissional de uma das autoras que, capturando a oportunidade, foi transformada no “como” que buscávamos.

A oportunidade surgiu com o conhecimento sobre um edital de Internacionalização proposto pelo IFPR, que incentivava o desenvolvimento de ações online de internacionalização pelos *Campi*, em parceria com instituições de

¹³ No original: “el tipo de pensamiento disciplinario” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 79).

¹⁴ NO original: “organización arbórea de sus estructuras” (Castro-Gómez, 2007, p. 79).

ensino estrangeiras. O objetivo era promover o relacionamento do IFPR com instituições de ensino estrangeiras, por meio da oferta de cursos, cujas temáticas eram livres, a serem ministrados conjuntamente pelos servidores do IFPR e docentes das referidas instituições. Segundo o edital, os cursos propostos deveriam ter duração de até cinco semanas entre as datas de 5 de outubro e 20 de dezembro de 2021.

Institucionalmente, foi encaminhada e dada a oportunidade de participação somente aos docentes de línguas estrangeiras, excluindo a possibilidade de participação de professores de qualquer outra área de interesse.

Por esse motivo, a viabilidade do curso se deu a partir da condição de ofertá-lo em outro *campus* que não houvesse indicado proposta de participação no edital. O *Campus* Umuarama mostrou-se o mais próximo da realidade de Foz, já que esse também está situado na faixa de fronteira e demandava, portanto, os mesmos interesses. Além disso, outro aspecto importante e que definiu a seleção desse *campus* como o parceiro ideal nessa jornada foi que, nesse espaço era ofertada Licenciatura em Biologia, ou seja, as licenciaturas de Física e Biologia faziam parte da área das Ciências Naturais, o que aproximaria, ainda mais, os diálogos, possibilitando também uma relação interdisciplinar com os estudos da linguagem.

Por vislumbrar nessa oportunidade uma forma de, paralelamente à prática docente desenvolvida no componente curricular da disciplina Leitura e Produção de Textos Acadêmicos, fomentar discussões relacionadas às questões da fronteira de forma transgressiva e insistente, foi elaborada uma proposição para o edital aberto. Como exposto, forma inusitada (por parecer distante do intuito almejado) surgiu a possibilidade que as circunstâncias demandavam.

Era a oportunidade necessária para se agrietar (Walsh, 2016) um espaço nunca alcançado e assim, subversivamente, desenvolver práticas pedagógicas insurgentes, as quais teriam como meta provocar reflexões em torno da realidade vivida, buscando desestabilizar certezas sedimentadas, ressignificar

determinados posicionamentos e colapsar a estrutura hegemônica legitimada e seu “monólogo da razão moderno-ocidental”¹⁵ (Walsh, 2013, p, 31). Tais práticas tinham a intenção de ser “expressões pedagógicas de resistência e rebeldia que provocam gretas e colapsos na ordem moderno/colonial uma vez que encaminham esperanças, horizontes e projetos “outros””¹⁶ (Walsh, 2013, p, 32).

Independentemente da forma atípica como chegou a informação, foi possível encaminhar, na formação docente do *Campus Foz*, via *campus* de Umuarama, o projeto de “uma prática política-epistêmica insurgente de caráter e intenção decolonial”¹⁷ (Walsh, 2013, p, 66) que visava promover o acesso à

Pedagogias que se esforçam por abrir gretas e provocar aprendizagens, desaprendizagens e reaprendizagens, desprendimentos e novos engajamentos; pedagogias que pretendem plantar sementes, não dogmas ou doutrinas, iluminar e enredar caminhos, e mover horizontes de teorizar, pensar, fazer, ser, sentir, olhar e ouvir – individual e coletivamente – em direção ao decolonial¹⁸ (Walsh, 2013, p, 66).

Ao buscar contribuir para que, no curso de formação docente, a discussão em torno das especificidades linguístico-culturais da fronteira fosse contemplada, é que foi proposto o curso intitulado “A formação docente em contextos multi/plurilíngues de fronteira”.

Importante destacar que a transgressividade dessa iniciativa caracteriza-se também pelo fato de que o curso mencionado foi planejado para ocorrer simultaneamente a uma disciplina oficial da estrutura curricular

¹⁵ No original: “monólogo de la razón moderno-occidental” (Walsh, 2013, p, 31).

¹⁶ No original: “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).

¹⁷ No Original: “una práctica política-epistémica insurgente de carácter e intención decolonial,” (WALSH, 2013, p, 66)

¹⁸ No original: Pedagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y enredar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar —de modo individual y colectivo— hacia lo decolonial (Walsh, 2013, p, 66).

institucionalizada, como já mencionado, subvertendo seu encaminhamento curricular. Esse aspecto, entretanto, não causou nenhum tipo de prejuízo aos estudantes da Licenciatura em Física do *campus*; pelo contrário, pois, o componente curricular em questão tratava da produção de textos acadêmicos e contava com uma ementa que, de forma geral, determina o trabalho com a leitura e produção dos gêneros discursivos como: resumo, resenha, artigo, monografia, projeto de pesquisa, comunicação. O trabalho com tais gêneros permitiu o acesso dos conhecimentos propostos no curso ofertado, uma vez que, as leituras e as produções discursivas da disciplina foram referentes à temática da educação em contexto de fronteira.

Propor uma prática pedagógica com esse viés foi uma tentativa de alinhamento aos professores/pesquisadores decoloniais que há muito vem desafiando o modelo de produção e disseminação de saberes historicamente imposto e legitimado. É a busca pela problematização da estrutura uni-versitária legitimada e um reforço na luta em prol de “um paradigma emergente que também começa a bater às portas da universidade”¹⁹ (Castro-Gomes, 2007, p. 83).

Assim, essa iniciativa possibilitou práticas pedagógicas desobedientes (Mignolo, 2008) desenvolvidas paralelamente às diretrizes curriculares dos cursos de Licenciatura dos *Campi* Foz e Umuarama e tiveram como objetivo experienciar uma formação voltada para a realidade linguística e cultural da fronteira. Esta prática dificilmente seria pensada na formação inicial e continuada de Física e Biologia, embora entendamos que essas questões, as quais impactam fortemente a vida de alunos, em especial de transfronteiriços, deveriam fazer parte das Licenciaturas de todas as áreas do conhecimento. A iniciativa que viabilizou essa práxis foi cuidadosamente planejada e executada, conforme apresentada na sequência.

¹⁹ No original: “un paradigma emergente que empieza también a golpear las puertas de la universidad” (Castro-Gomes, 2007, p. 83).

3 FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTOS MULTI/PLURILÍNGUES DE FRONTEIRA: UMA EXPERIÊNCIA TRANSGRESSIVA E DECOLONIAL

Ao relatar a participação na iniciativa de internacionalização do IFPR a intenção é ressoar aqui vozes sulleadas e, mais que isso, vozes fronteirizadas.

A oportunidade de ofertar uma (des)formação docente necessária diante de um quadro epistemológico eurocentrado, moderno-colonial legitimado e reproduzido historicamente - surgiu com a participação no edital de internacionalização do IFPR, oportunidade que propiciou aproveitar as gretas para traçar um caminho a partir do qual foi possível trilhar rotas insurgentes.

A partir do referido edital, foi proposto, no IFPR – *Campus* Foz do Iguaçu, um curso ofertado paralelamente à disciplina oficial: Leitura e produção de textos acadêmicos. Tal curso almejava atender a demanda por uma formação docente específica para o contexto de fronteira, pautando-se na perspectiva da formação ampliada do professor (Cavalcanti, 2013). A forma como todo o processo se deu e as concepções teórico-metodológicas que o sustentam, caracterizam o posicionamento decolonial (Walsh, 2013;), transgressivo (Pennycook, 2006) e indisciplinado (Moita Lopes, 2006).

Ao constatar a real possibilidade de ofertar, pela primeira vez na história do curso de Licenciatura em Física, uma formação na qual seriam discutidas as questões referentes à formação pedagógica voltadas para a pluralidade linguísticas e cultural do contexto de fronteira, nossa compreensão foi de que seria mais difícil mostrar a relevância de tais discussões para professores de áreas que, acreditávamos, não colocavam como prioritárias as discussões sobre linguagem e cultura, bem como suas reverberações na vida dos alunos.

O projeto contou com a participação de docentes do IFPR²⁰ e ainda com a colaboração de instituições nacional e estrangeiras: a) UNIVERSIDADE WUTIVI

²⁰ Importante destacar que, apesar do convite e divulgação do curso ter sido feito para todos os docentes dos *campi* envolvidos, o curso contou com a participação de 7 docentes do IFPR – dois

– 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 e d) UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *Campus* Foz do Iguaçu – Brasil;

O mencionado curso foi executado no segundo semestre de 2021 na modalidade virtual, uma vez que estávamos, naquele momento, reclusos em virtude da Pandemia causada pelo Covid19. As atividades ofertadas contaram com momentos síncronos (encontros virtuais entre docentes em formação – e nisso incluem-se os professores dos colegiados contemplados com o curso – e os docentes palestrantes) e assíncronos (constituídos de leituras prévias, indicadas antecipadamente pelos docentes palestrantes, bem como atividades que foram desenvolvidas pelos estudantes ao longo do curso).

Caracterizou-se como um trabalho transdisciplinar, desenvolvido por docentes das áreas da linguagem e que envolveu a formação de professores das áreas de Física e Biologia. Além disso, os temas abordados pelos docentes palestrantes envolveram, além das questões relacionadas à língua(gem) outros estudos, como os culturais, os decoloniais, os geográficos e geopolíticos (ao tratar das questões relacionadas à fronteira), além de outras áreas de conhecimento como a filosofia, sociologia (ao tratar as questões referentes as relações sociais imbricadas nesse contexto) pedagogia e metodologia.

De forma sintetizada, cumpre dizer que durante o curso foram abordados os seguintes temas: a) O contexto plurilíngue e pluricultural de fronteira; b) As políticas Linguísticas para os contextos de fronteira; c) Ser professor em contexto de fronteira; d) A questão da performatização de identidades e o discurso pedagógico em instituições de ensino de fronteira; e) Contribuições da perspectiva decolonial para o trabalho pedagógico na fronteira.

deles de Umuarama e os outros cinco eram do *campus* Foz. Entre eles, apenas um, não fazia parte do colegiado de Licenciatura em Física e sim da base nacional, mais especificamente da área das linguagens.

Para a execução do projeto outras providências se fizeram necessárias e exigiram um empenho especial, tendo em vista que práticas pedagógicas à distância eram, naquele momento, um desafio, já que o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) não era uma prática comum antes da pandemia. Iniciamos, então, uma outra etapa do trabalho – a organização operacional do curso.

Para isso, foi 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 ofertado²¹, independentemente da distância que se encontravam da Tríplice Fronteira – um aspecto positivo em meio ao caos instalado pela Covid19.

Para que, em termos de organização, o curso acontecesse de forma exitosa, várias estratégias foram planejadas, a começar pela divulgação do curso junto aos *campi*, momento no qual a participação dos coordenadores dos cursos foi fundamental pois, a partir deles, foi possível o contato de *e-mail* e *WhatsApp* de todos os alunos das licenciaturas em Física e Biologia.

Para inscrição, foi elaborado um formulário a partir do qual os certificados seriam posteriormente expedidos. Importante ressaltar que, nesse momento, os cursistas foram solicitados a opinar sobre suas percepções referentes à temática a ser trabalhada no curso, o que gerou registros importantes para a pesquisa e para o curso propriamente dito²².

²¹ Os participantes da formação ofertada foram docentes e estudantes dos cursos de Física e Biologia do IFPR. O curso contou com 84 inscrições, das quais 52,4% eram do *Campus* Umuarama e 47,6 eram do *Campus* Foz do Iguaçu.

²² O formulário de inscrição encontrava-se no endereço: https://docs.google.com/forms/d/1c42E2K_gY3co5Fz4ucBrwDKan2O2DEzpq-5G1o283hc/edit.

Para o registro de presença²³, os alunos acessavam o endereço indicado durante o decorrer de cada dia do curso e, a partir desse registro, tiveram 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), com o intuito de facilitar o acesso dos participantes.

Dado o espaço aqui reduzido e com a finalidade de mostrar as atividades desenvolvidas apresentamos, resumidamente, como se deu o desenvolvimento do curso, conforme descrito na sequência. Sua execução contou com propostas subdivididas em seis atividades distintas. De forma geral, cada uma delas utilizava em torno de 2 horas para desenvolver o tema proposto, momento no qual era feita uma contextualização geral do mesmo, abordando a leitura prévia do texto disponibilizado na plataforma AVA. As atividades aconteciam de maneira democrática e fluida, provocando a participação de todos ao longo de todo o encontro. Para isso, era utilizado, principalmente, o *chat on-line* disponibilizado, onde os participantes faziam questionamentos e reflexões em torno do tema. As interações através do uso 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.

²³ O formulário para registro de presença encontrava-se no endereço <https://docs.google.com/forms/d/1a7kNEeksYw-9MXuY8PhirZuKEcjsDPDPyJcEaSKYFBY/edit>

| Aula | Tema e desenvolvimento do encontro | Leitura Prévia | Questão Provocadora para o Debate no Fórum |
|---|--|--|--|
| DIA 20/10 Encontro inicial para organização do curso – Prof: Marcia P. Pessini | Contextualização e sensibilização para o tema: 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 |
| DIA 27/10 Aula 1 Prof: Maria Elena Pires Santos | “Sensibilização para as questões da fronteira” | Santos, M. E. P. (2017). “Portunhol Selvagem”: translinguagens em cenário translíngue/transcultural de fronteira. <i>Gragoatá</i> , 22(42), 523-539. https://doi.org/10.22409/gragoatav22i42.33483 | 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? |
| DIA 03/11 Aula 2 Prof: Ilídio Enoque Alfredo Macaringue | Globalização e superdiversidade em contextos de fronteiras: Análises e perspectivas. | 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 www.ciari.org | 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. |
| Dia 10/11 Aula 3 Prof. Nicolas Borgmann | “Ser professor em contexto de fronteira” | Diversidad Cultural e Interculturalidad en el Aula. Hernán J. Morales. Disponível em https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jie/2jie/paper/viewFile/573/383 . Acesso em setembro de 2022. | Qual sua opinião sobre o fato de o(a) professor(a) 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? Reflita e registre seus apontamentos. |
| Dia 17/11 Aula 4 Prof. Henrique Leroy | Contribuições da perspectiva decolonial na formação do professor(a) em contexto de fronteira | Pós-memória e decolonialidade no ensino de línguas no Brasil: as origens do status quo. São Carlos: Pedro & 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 | 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? |
| 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 Linguísticas. Año 13, Volumen 14, noviembre 2021. ISSN 1853-3256. | Reflita 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 suas práticas e do seu entorno social? |

Organização didática do curso

Foi ainda organizada uma página no Ambiente Virtual (AVA²⁴): trata-se de uma plataforma online utilizada pelo IFPR na qual é possível fazer

²⁴O endereço da página mencionada é: <https://ava.ifpr.edu.br/enrol/apply/manage.php?id=14003>

toda a organização didática do trabalho docente. Na plataforma, os participantes do curso tinham acesso aos materiais para leitura prévia indicados pelos docentes-palestrantes. Um recurso dentro da plataforma deu a ela um papel fundamental enquanto instrumento metodológico.

Tal recurso viabilizava a organização de um espaço virtual no qual 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. Constitui-se assim, um fórum virtual, no qual os participantes puderam 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, o uso dessa plataforma foi muito proveitoso e enriquecedor, pois através dela era 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 se complementarem enquanto avançavam nas discussões.

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 Linguística Aplicada, que preconiza a contribuição de todos na produção das (des{re}) construções sociais, em conformidade com o que diz Moita Lopes (2006, p. 23) quando afirma que “é preciso que aqueles que vivem as práticas sociais sejam chamados a opinar”. Buscávamos, ainda, inspiradas por Cavalcanti (1999) dar a devida importância à presença das vozes dos sujeitos da pesquisa. Foi com esse intuito – de promover acesso a todas as vozes – que o fórum virtual foi organizado, disponibilizado e incentivada a participação de todos.

Outra ferramenta utilizada durante o curso foi o uso do *chat* da plataforma do *Google Meet*. Nesse espaço, os participantes do curso teciam seus comentários, registravam suas dúvidas e buscavam participar da discussão realizada,

simultaneamente, durante os encontros síncronos. Esse foi, também, um meio fundamental para a prática metodológica, pois era a possibilidade mais próxima disponível para o registro das atividades.

Era motivador observar o quanto todos os participantes do curso se mostravam 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 nas formações acadêmicas ofertadas na instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como forma de reabrir as discussões em torno de propostas que visem a uma formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinar, voltada para práticas anti-hegemônicas, decoloniais e culturalmente sensíveis, apresentamos resumidamente um relato das práticas desenvolvidas no percurso de um curso almejado desde longa data. Essa proposição foi motivada pelo entendimento de que as discussões voltadas para a dimensão imensurável da pluralidade linguístico-cultural que caracteriza o contexto de fronteira deveria ser parte inalienável das licenciaturas de todas as áreas.

O reconhecimento e a valorização de outras línguas no processo educativo da fronteira, tema central nas nossas discussões, deveria permear a formação docente nesses contextos. Com a oferta do curso “A formação docente em contextos multi/plurilíngues de fronteira” os *campi* de Foz do Iguaçu e Umuarama tiveram essa oportunidade ímpar que, esperamos, possa ser replicada.

De forma geral o curso, transgressivamente ofertado, ocorreu como planejado e, pela relevância que revelou - através dos deslocamentos e ressignificações provocados durante seu decurso e na continuidade da formação ofertada no IFPR – tornou-se tema de tese que se encontra em desenvolvimento e cujo título provisório é: Por uma (Des)Formação Docente Ampliada,

Transgressiva e Indisciplinada: Práticas Pedagógicas Insurgentes e Subversivas
Decolonizando o IFPR De Fronteira.

Convém destacar que o planejamento e execução do mencionado curso estavam orientados, também, pelos preceitos da Pedagogia Decolonial (Walsh, 2013) a qual, segundo a autora, não tem a pretensão de indicar formas ou padrões de como se dá uma prática pedagógica nessa perspectiva. Inspirado por esse posicionamento, o projeto aqui apresentado também se exime da pretensão de ser modelo. Ao contrário, a intenção foi argumentar que, através de práticas pedagógicas sentipensadas (Fals Borda, 2009), corazonadas (Arias, 2010) e desobedientes (Mignolo, 2008) é possível promover o desenvolvimento de pedagogias decoloniais (Walsh, 2013), as quais contribuirão para a formação docente ampliada (Cavalcanti, 2013) que o contexto de fronteira demanda - mesmo que para isso tais práticas precisem ser transgressivas (Pennycook, 2006) e indisciplinadas (Moita Lopes, 2006).

REFERÊNCIAS

- ARIAS, Patricio Guerrero. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*. 4 (Julio-Diciembre). 2010a
- CAVALCANTE Marilda Couto. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: LOPES, L. P. M. (Org.) *Linguística aplicada na modernidade recente*. festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226.
- 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.
- CUSICANQUI, Silvia Rivieira. *CHI XINAKAX UTXIWA: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores*. Rio de Janeiro: N-1 Edições, 2021, 128p.
- ERICKSON, Frederick. Transformation and School Success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*. 1987, p. 335-356.
- 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 Acesso em 04/10/2022

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, p. 343-348, 1987

MIGNOLO, Walter. *Desobediência epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

LADSON-BILLINGS, Glória. *The dreamkeepers: successful teachers of african american children*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PIRES-SANTOS, Maria Elena. "Portunhol Selvagem": translinguagens em cenário translíngue/transcultural de fronteira. *Gragoatá* 2017 p.523-39.

_____. *Fatores de risco para o sucesso escolar de crianças "brasiguaias" nas escolas de Foz do Iguaçu: uma abordagem sociolinguística*. 1999. Dissertação (Mestrado) – UFP, 1999.

_____. *O cenário multilíngue/multidialetoal/ multicultural de fronteira e o processo identitário "brasiguai" na escola e no entorno social*. 2004. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 2004.

_____.; 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/ykkZSkD38y6Y6GXfmXsyXB/?format=pdf>. Acesso 14/01/2023.

_____. Ambivalência de termos e conceitos: projetado para a linguagem híbrida em contexto de fronteira. *Línguas & Letras*. 2010;11(20).

_____. Reflexões sobre a formação ampliada do professor de línguas para atuar em contexto multilíngue/multicultural de fronteira. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 38, p. 202259480, 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. D. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Almedina, 532 p., 2009.

WALSH, Catherine. (Org.). *Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver*. Tomo I. Quito, Equador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.

_____. Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*, v. 2, p. 17-45, 2016.

_____. & TALLEI, Jorgelina. Sembrando y floreciendo la decolonialidad en/como praxis. Congreso Decolonialidad y Educación: esperar en tiempos de perplejidades, UNIFESP. www.youtube.com/giel. 2022.

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>.
11/04/2021.

Acesso em

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 10 de março de 2024.

Aprovado em sistema duplo cego em: 08 de novembro de 2024.