



O EDUCADOR BRASILEIRO E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A DIVERSIDADE

Marta Maria Simionato¹ - UFSC

Resumo:

Temos como objetivo nesta pesquisa dar visibilidade à caminhada dos educadores brasileiros ao longo da trajetória profissional para a docência, tendo como marco inicial a expansão da escola pública no Brasil e os processos de formação, especialmente no que tange os contextos de diversidade linguística e cultural. Portanto, no ano de 2009, com o objetivo de coletar dados para o desenvolvemos da tese de doutorado nesta mesma perspectiva, realizamos uma pesquisa Etnográfica em uma escola pública rural em contexto de imigração ucraniano-português, para compreendermos a trajetória de formação e a atuação da professora alfabetizadora. Participaram da pesquisa uma professora e quinze alunos, cuja procedência, em sua maioria bilíngues do ucraniano-português. Para isso, fizemos um recorte de alguns dados da tese, visando à alfabetização em contexto de diversidade e bilinguismo para compreendermos como se dava esse processo e, sobretudo, a formação do alfabetizador. Os resultados a que chegamos revelaram não só a falta de perspectiva por parte da professora quanto a sua formação, como também, a ineficácia das metodologias adotadas pela escola dada a falta de política pública local para a formação de professores em contexto de diversidade linguística e cultural. Verificamos ainda, resultante destas práticas que a escola vem contribuindo para a diáspora da língua materna das crianças assim que estas adentram a escola.

Palavras-chave: formação; diversidade; alfabetização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) - Lei 9394/96 prevê a formação do educador² dentro das especificidades do ensino. Porém, o fenômeno da formação do professor parece se distanciar da ação que lhe é inerente, a partir do momento em que ele sai do meio acadêmico e vai atuar na escola. Ainda, no capítulo XVII, prevê, sobre os profissionais da educação, seção I, da formação, no artigo 94, “a formação do profissional da educação far-se-á em cursos específicos de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento dos educandos”. No artigo 95, a formação de docentes para atuar na educação básica “far-se-á em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena admitida como formação mínima para o exercício do magistério, na educação infantil e nas

¹ Aluna do Programa de Doutorado em Educação – PPGE/CED/UFSC
Universidade Federal de Santa Catarina
Bolsista – CNPq
Orientadora: Professora Doutora Nilcéa Lemos Pelandré

quatro primeiras séries do ensino fundamental, fornecida em nível médio, na modalidade Normal”. E, no parágrafo 1º, diz que será exigida formação específica, preferencialmente em nível superior, regulamentada pelo órgão normativo do sistema de ensino competente, para o professor que atue em alfabetização, educação infantil, especial, de comunidades indígenas, e educação de jovens e adultos, sem prejuízo de outras áreas (SAVIANI, 1999).

Se por um lado os problemas e os impasses da experiência cotidiana do professor não são resolvidos meramente por algum postulado externo a ele, por outro, há a necessidade, assumindo as palavras do educador Paulo Freire, de uma *ação reflexão-ação*, envolvendo o seu coletivo, para a compreensão e minimização desses problemas e impasses inerentes a formação. Compreendemos a partir de Freire (2000) que é na práxis que as superações poderão ocorrer levando a uma concepção reflexiva e de impacto tanto nos processos de formação de educadores, quanto nas práticas de sala de aula, por extensão.

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele, como um dado, que confirma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica implicante do pensar certo envolve o movimento dinâmico dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] Por isso que, na formação permanente de professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. [...] ensinar exige reconhecimento e a assunção da identidade cultural. (FREIRE, 2000, p. 44 - 46).

Os saberes vindos da prática docente não se concretizam nas práticas cotidianas dos educadores senão pela reflexão diária e pela consciência que este tem sobre a sua identidade cultural e profissional, uma vez que é pela sua ação que ele transforma os saberes de seus alunos e, conseqüentemente, a realidade cotidiana deles.

Porém, as desarticulações no estudo das linhas teóricas nos cursos de formação de professores indicam que, em muitas situações, as teorias apenas fazem parte do ideário pedagógico e, na verdade, elas não constituem uma base sólida sobre a qual as práticas dos professores possam se sustentar. O processo de formação do educador muitas vezes é frágil e as teorias não são incorporadas a ponto de refletirem em sala de aula. Para Mizukami (1986) essa possível desarticulação sugere um repensar dos cursos de formação de professores, que leve à análise de conteúdos, métodos e posturas pedagógicas, além de averiguar as abordagens do processo de ensino aprendizagem e suas especificidades,

considerando-se as diferentes manifestações de comunidades distintas, a escolar e seus sujeitos.

Para Mizukami (1986) trata-se, pois, da necessidade de articulação do aprender, do analisar, do discutir opções teóricas em situações concretas de ensino aprendizagem, de modo que o estudado, analisado e o vivido se aproximem cada vez mais nas práticas de sala de aula. Um dos grandes problemas dos cursos de Licenciatura até hoje, é que os professores em formação e também aqueles que já atuam raramente conseguem vivenciar as propostas teóricas que foram discutidas no seu processo de formação.

Segundo Mizukami (1986), na perspectiva da abordagem sócio-cultural, a educação assume caráter amplo e não se restringe à situação formal de ensino e aprendizagem. Ela se contrapõe essencialmente ao ensino tradicional e ao ensino decorrente da abordagem comportamentalista, principalmente no que se refere à concepção de homem, mundo e educação. A ciência é vista produto histórico, a educação como ato político, o conhecimento como transformação contínua e a aprendizagem tendo sempre o sujeito como centro.

Nesse sentido os professores, ao tomarem consciência dessa perda de controle, vêm buscando alternativas para superar tal problemática, partindo, segundo Brzezinski (2002), para a construção do seu profissionalismo na busca de sua identidade, o que requer que esteja “dotado de conhecimento e competências específicas que o diferenciam de outros profissionais, isto é, ter a docência como base de sua formação” (BRZEZINSKI, 2002, p. 12)

Brzezinski (2002) ainda ressalta que a própria legislação leva os educadores a uma desvalorização da sua formação. A Lei 5.692/71 descaracterizou o lócus de formação e a Lei 5.540/68 implantou um modelo fragmentado de formação de professores, dividindo a responsabilidade com os Institutos, para a formação específica, e as Faculdades de Educação ficaram com a formação pedagógica. Nas décadas de 1980 e 1990, houve muitas críticas a esse modelo de formação. A LDB 9394/96, inclusive suscitou fortes discussões nesse campo, ao transferir a formação de professores das universidades para instituições de ensino superior. A negação da pesquisa desarticulada do ensino, por a formação não se dar nas Universidades, leva a uma formação em que o educador é visto apenas como um profissional da prática, aquele que executa os conhecimentos instrucionais, não como produtor de saberes, numa prática social que pode ser investigada, repensada e construída, desprovida de reflexão.

Aliada a essa questão denunciada por Brzezinski (2002), Pimenta (1999) enfatiza que, cada vez mais, o trabalho do professor se torna essencial numa sociedade em que as transformações e o conhecimento são produzidos de forma acelerada. Pondera ainda a autora que por serem os currículos muito formais e por considerarem o estágio como uma etapa muito burocrática, o futuro professor acaba tendo uma bagagem de estágio (prática) insuficiente para garantir que ele desempenhe a docência e construa uma nova identidade profissional balizada na competência. Desse modo, “a atuação do professor fica comprometida no que deveria ser uma contribuição ao processo de humanização dos alunos, historicamente situados” (PIMENTA, 1999, p. 18). Entendemos a partir das palavras de Pimenta que as Licenciaturas (cursos de formação) para cumprir com a sua premissa fundamental de formação para a docência devem assegurar aos futuros professores a formação necessária para a construção da sua identidade enquanto professor, sujeito da ação docente, histórica e socialmente situado.

Entendemos que as políticas públicas para a educação adotadas pelo MEC, não dão à formação de educadores e à educação brasileira, de modo geral, a atenção necessária, agindo na contramão do que esperam as instituições de ensino e os educadores.

As políticas públicas preocupadas com a mostra de números para as organizações internacionais (ONU, UNESCO, Banco Mundial e outros) submetem a educação ao crivo de diversos sistemas de avaliação, tais como SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; ENADE – Exame Nacional de Desenvolvimento Educacional (Ensino Superior); Prova Brasil e Provinha Brasil, destinados a avaliar o rendimento escolar de crianças e jovens do Ensino Fundamental Médio e Superior. Nos diversos Programas de avaliação criados perpassa a ideologia do sistema de ensino brasileiro que determina o nível de formação e, conseqüentemente, de desvalorização do professor. A deficiência na formação do educador, por razões já conhecidas acaba se traduzindo nos resultados desses sistemas de avaliação e nos altos índices de reprovação e evasão de crianças, jovens e adultos, que frequentam as escolas brasileiras.

As concepções que perpassam as políticas públicas reduzem o trabalho pedagógico a uma dimensão puramente racional, atribuindo valor excessivo aos dados estatísticos, impondo ao professor reflexões sobre o sentido da docência e sobre a importância de se manter em constante relação com a sociedade em que se insere (PELANDRÉ, 2011, p. 8).

Em pleno século XXI, educadores lutam incansavelmente por condições mais dignas de trabalho, de atualização e qualificação profissional. Infelizmente a realidade que temos

ainda é de uma formação entremeada pelas jornadas de trabalho prolongando, para as quais são mal remunerados, restando-lhes pouco tempo livre para as suas atividades pessoais, acesso à cultura, à informação e às tecnologias.

O MEC - Ministério da Educação e Cultura apresenta periodicamente projetos de formação, bolsas de estudos e outros mecanismos de fomento à educação que não chegam, no entanto, a contemplar diretamente todos os educadores brasileiros em algum momento da sua carreira/vida docente. O acesso ao aperfeiçoamento e à formação continuada para professores do Ensino Fundamental, que atuam na base da educação brasileira, ainda está muito aquém do que se espera para uma educação de qualidade e do patamar que precisamos atingir. “Estamos no século que se caracteriza pelos avanços das tecnologias digitais e de novos modos de comunicação. As novas tecnologias de comunicação e informação – (T C I) impõem novos modos de ler o mundo” (PELANDRÉ, 2011, p. 12). Negar aos educadores o acesso a esses modos de acessar o conhecimento, às tecnologias e à informação é negar a toda a população brasileira de estudantes, crianças, jovens e adultos, os instrumentos para que também possam ler o mundo e acessá-lo nas suas necessidades de formação.

A formação para atuar em comunidade de minorias linguísticas e bilíngues

Com vistas aos objetivos desta pesquisa destacamos a questão da formação dos professores em contexto de diversidade cultural e linguística, notadamente no que se refere à formação de alfabetizadores. Iniciamos refletindo sobre o processo de formação de alfabetizadores no Brasil, como estes se constituem e em que medida se dá o processo de formação/profissionalização, considerando o que prevê a LDB 9394/96, - Lei de Diretrizes e Bases da Educação para a diversidade cultural e linguística. Brzezinski (2002) ressalta que a própria legislação leva os educadores a uma desvalorização da/na sua formação. Dessa forma, o educador acaba por ser visto apenas como um profissional da prática, aquele que executa os conhecimentos instrumentais, não como um produtor de saberes numa prática social, a qual pode ser investigada, repensada e reconstruída.

Retomando a questão específica da formação do alfabetizador para atuar em contexto de diversidade, reconhecemos que o currículo da escola pública no Brasil, mesmo com o previsto em lei, com raras exceções, atende às situações de bilinguismo e outras, encontradas na escola. Os desdobramentos da legislação do ensino em documentos mais específicos como os PCNs (1997) – Parâmetros Curriculares assumem o princípio do reconhecimento da diversidade sócio-cultural e linguística nas escolas, porém não garantem o seu efetivo cumprimento.

Assim, como acontece em algumas comunidades indígenas e de outras etnias, espalhadas pelo Brasil, o ensino bilíngue, em nossa forma de pensar poderia fazer parte dos currículos e programas de ensino, se assim seus representantes legítimos (dirigentes educacionais de todas as esferas da escola pública, professores e pais) o reivindicassem.

Desse modo, alunos falantes de outras línguas e dialetos poderiam acessar na escola não apenas a língua oficial do país, mas também colocar em prática a língua de seu domínio familiar em favor da sua comunicação, da aprendizagem e do aperfeiçoamento de sua língua materna. Para isso, os programas de formação de professores teriam de ser repensados nesse sentido, com vistas a atender aos professores no domínio de outras línguas, para que, ao se depararem com situações em que alunos falem línguas diferentes, sejam capazes de interagir e desenvolver ambientes de aprendizagem.

Corroborando a importância do cultivo das línguas, sobretudo a língua materna da criança, como suporte para a aprendizagem escolar desta, nas situações em que há a necessidade de se atender a criança em situação de bilinguismo, nos reportamos aos depoimentos da alfabetizadora que vive essa situação desprotegida da legalidade e legitimidade educacional.

[Fragmento 1]

[...] O que é feito nesse sentido é aquilo que o professor faz, por iniciativa própria, mas não temos nenhuma formação, indicação das equipes pedagógicas para se conduzir crianças como é o caso das minhas, que precisam a todo o momento das duas línguas para se alfabetizar. O que eu faço sempre é incentivar para que desde pequenos eles continuem aprendendo as duas línguas, que depois mais tarde podem procurar um curso para aprender a ler e escrever o ucraniano, que é uma língua bonita que aprendemos com nossos pais e avós e que não devemos deixar de falar para que ela nunca desapareça. [...] Se elas fossem alfabetizadas nas duas línguas elas teriam uma formação diferenciada, é isso que eu acho. Nós temos o exemplo de uma aluna da quarta série aqui na comunidade, ela se alfabetizou em ucraniano na catequese. A catequista pediu para ela ler e ela escreveu um texto e leu no dia da primeira comunhão em ucraniano. Ela aprendeu na catequese que se encarrega desse papel, pois na escola não tem. (Entrevista concedida pela professora Clara à pesquisadora em 30/11/2009).

Na exposição da professora, temos a denúncia da falta de formação para alfabetizar. Há um forte apelo da parte dela, questionando os cursos de formação, e, conseqüentemente, das autoridades educacionais e dirigentes de instituições formadoras. A própria professora, ciente de sua responsabilidade, fala na necessidade de um ensino que ela chama de diferenciado. “Se elas fossem alfabetizadas nas duas línguas elas teriam uma formação diferenciada, é isso que eu acho”. Diante do dito pela professora, reconhecemos que há um hiato, uma descontinuidade entre a cultura das crianças e a cultura da escola.

Para a análise que estamos fazendo, Bortoni-Ricardo (2005) aponta várias críticas ao modelo educacional que surgiu na década de 1960, sobre a hipótese do déficit cultural

das crianças. Os educadores julgavam as crianças incapazes, dada a sua pobreza econômica e ao ambiente cultural em que viviam. Essa teoria da deficiência, segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 118) “fez surgir o mito da criança não-verbal”. Outras hipóteses surgiram para explicar o fracasso das crianças, o déficit linguístico e cultural que a elas era atribuído quando não se adaptavam as condições impostas pela escola. Outra hipótese também gerou a “ideologia do vácuo, que considera as crianças de grupos ou classes desfavorecidas como destituídas de qualquer cultura ou linguagem relevante” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 118).

Ao trazermos as considerações feitas por Bortoni-Ricardo (2005), sobre os preconceitos e estigmas a que são subjugadas muitas crianças a respeito da sua linguagem e da sua cultura na escola, podemos dizer que as diferenças culturais, os modos de falar dessas crianças constituem numa barreira, tanto cultural quanto pedagógica para a escola, o que leva professores e alunos a uma falta de sintonia em sala de aula, gerando o insucesso de todos. Isso ocorre devido à falta de sensibilidade do educador, ao não conhecimento de uma pedagogia culturalmente sensível, que precisa passar a compor o ideário pedagógico da escola, para dar conta das necessidades inerentes a seus alunos.

A professora Clara conseguiu estabelecer, em certa medida, parceira com as crianças e sua preocupação com a alfabetização ganhou visibilidade em seus depoimentos. Ela mostrou preocupação com cada criança que alfabetizava e pontuou que a sua formação desvinculada do contexto no qual foi atuar tem tornado seu trabalho pesaroso, trazendo alguma insatisfação. Ela assim se refere ao falar sobre a aluna Júlia, uma menina que precisava iniciar sua alfabetização pela língua ucraniana.

[Fragmento 2]

[...] A Júlia³, quando ela chegou aqui este ano, ela não sabia nem pedir para ir ao banheiro e se eu não soubesse me comunicar com ela? No meu caso eu sei, mas eu penso nas crianças das outras escolas, copo elas se sentem não conseguindo se comunicar com a professora e os ‘coleguinhas’. No caso da Júlia, ela é desinibida e rápida, mas o Diego,⁴ ele é tímido, foi difícil estabelecer uma comunicação com ele, no início ele nem queria entrar na sala, passou todo o primeiro semestre sem falar, mas ele entendia o que eu falava em ucraniano, isso acho que foi encorajando ele. [Entrevista concedida pela professora à pesquisadora - 30/11/2009].

A escola é uma agência de letramento, porém não a única, outras instituições também promovem oportunidades de alfabetização, tais como a Igreja e a própria família. São essas instituições na pesquisa que realizamos que colaboram para a preservação de outras línguas e/ou dialetos falados em comunidades bilíngues. No relatado da Professora Clara, a Igreja, através dos seus meios – a catequese e os ritos religiosos - alfabetiza

³ Os nomes das crianças e professora referidos nesta tese são fictícios, para se preservar suas identidades.

crianças em língua ucraniana não havendo, portanto, como negar esse processo, em que crianças conseguem aprender outra língua fora da escola, pela oportunidade que lhes é oferecida, razão pela qual, familiarizadas e muitas falantes da língua ucraniana, aprendem a ler e a escrever, nessa língua. Se isso ocorresse também na escola, seria uma oportunidade a mais na aprendizagem dessas crianças.

Perguntamos à Professora Clara sobre o seu posicionamento a respeito da sua formação para trabalhar em turma de crianças bilíngues, qual a sua visão/concepção sobre a aprendizagem dessas crianças que não falam português em sala de aula e como esta experiência vem ocorrendo.

Quanto à formação, disse a professora:

[Fragmento 3]

Formação [...] como eu já falei, eu não tive nenhuma, eu tenho a descendência e como eu falo ucraniano eu continuei com a minha vivência no colégio interno, eu fui me aperfeiçoando, busquei participar dos ritos da Igreja, grupo de jovens e busquei saber, continuei falando a língua depois de adulta e isso me ajudam muito para enfrentar os casos que encontro na sala de aula. Mas formação específica mesmo, para alfabetizar, nenhuma, nem no Magistério, nem na Pedagogia, só aquilo que vem da descendência e da escola ucraniana que frequentei até o final do 1º Grau. [...] Seria interessante se tivesse, mais eu acho que ainda vai mais do interesse dos pais que querem que os filhos aprendam como é o caso da escolinha lá na cidade, que os pais procuram para colocar os filhos, mas eu acho que nas escolas não tem nada que mostra o interesse das autoridades educacionais para formar professores bilíngues, que saibam também o ucraniano, que é o nosso caso. [Entrevista concedida pela professora Clara à pesquisadora em 30/11/2009].

Tanto desse, quanto de outros depoimentos da professora, depreende-se à fragilidade do ensino que comprometia as ações pedagógicas para alfabetizar. Crianças e adultos da comunidade têm o fortalecimento da língua ucraniana pelo acesso aos textos religiosos escritos em ucraniano. (livro de cantos, panfleto do culto dominical, entre outros). Esse contato com o material escrito e com a palavra oral que a Igreja proporciona é forte estratégia no sentido de preservar a língua materna ucraniana. Essa interação com os discursos religiosos favorece de certa forma, a participação nos cerimoniais religiosos e eventos sociais em geral, os quais como prática de interação social, promovem o desenvolvimento da competência comunicativa em língua ucraniana. Segundo as teorias de aquisição da segunda língua, são espaços como esses que se tornam primordiais porque oferecem condições favoráveis para a aquisição linguística com baixo nível de interferência emocional.

[Fragmento 4]

[...] Seria interessante se tivesse essa formação, porque é uma necessidade, quando a gente termina o curso de Pedagogia ou o Magistério, a primeira coisa eles mandam a gente para essas escolas do interior onde tem essas crianças que falam mais o ucraniano ou só o ucraniano, quando chegam à escola. Daí, você vai lá no interior, além de ser recém formada e ainda se depara com crianças que só falam ucraniano ou até falam as duas línguas, ou aquela que não fala nada o

português, por que sempre tem, ainda tem crianças que chegam falando só ucraniano. [Entrevista concedida pela professora Clara à pesquisadora em 30/11/2009].

Refletindo sobre o depoimento da professora, podemos inferir que suas palavras expressam a necessidade de outra formação para o professor de comunidade linguística minoritária, de acordo com os interesses e as necessidades do próprio grupo local, tendo como referencial para a formação, o lócus onde o professor atuará, marco das discussões à realização de outro referencial de formação. Cavalcante (2003) ao discutir a formação de professores indígenas da Amazônia e seus esforços para construir uma política indígena para a educação escolar, salienta que se trata de um tema novo na história da educação brasileira, reconhecido na Constituição Federal de 1988. Portanto, as iniciativas no sentido de consolidar essas propostas entre os povos indígenas também são recentes, se comparadas à trajetória da educação brasileira. De igual modo, pensamos que a exemplo das iniciativas para a formação de professores indígenas, outros grupos minoritários que lutam por uma escola plural para seus povos poderão exercer e fazer cumprir com seus desdobramentos, a Constituição Federal, assim como as Leis e Referenciais Curriculares que vieram a partir dela.

E, sobre como tem agido em sala de aula, a professora comentou:

[Fragmento 5]

[...] Eu acredito que a gente tem que continuar incentivando e trabalhando, mais no oral, principalmente nas séries 1º ano, 2º ano, porque se o português já é difícil para ela, se ela tivesse ainda que se alfabetizar nesta fase em ucraniano, seria muito difícil pra ela,... é outro alfabeto, eu acho que ela não ia conseguir, ia ficar confuso para ela, acho que ela não ia conseguir se alfabetizar nas duas. Mas acho que a partir da terceira, quarta série quando ela já sabe ler e escrever aí sim seria interessante ela ser iniciada na outra língua na leitura e na escrita. [...] Seria muito interessante pra ela saber as duas línguas, seria muito bom para a vida dela, talvez fora da escola, num contra turno, mas se tivesse na escola, ela já ia aprendendo as duas línguas juntas. Não só o oral, a escrita, a leitura e no início no primeiro ano só no oral, trabalhar no coletivo, incentivar a conversação daí a partir das séries seguintes sim começar a alfabetização na língua ucraniana. [Entrevista concedida pela professora Clara à pesquisadora em 30/11/2009].

Formação do professor e aprendizagem da criança são processos imbricados, pois é no fluxo da sala de aula, no dia a dia, que se faz uma escola que realmente forme para a diversidade e, por extensão, que ensine na diversidade. Nessa perspectiva, torna-se imperiosa a temática da formação do professor, como nos adverte Candau (1996, p. 140), “qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar, tem no professor em exercício seu principal agente”.

Olhamos com preocupação para o processo de formação de professores para contextos de imigração, pois esta pesquisa nos revelou a urgente necessidade de, a exemplo de outros movimentos de formação de professores para outras etnias, tornarmos público e levarmos ao conhecimento de todos o que significa o trabalho pedagógico de

uma escola numa comunidade para a qual ela não está instrumentalizada. Acreditamos que a professora da turma pesquisada tem consciência do seu papel na escola, mas falta-lhe a ferramenta principal, o conhecimento pedagógico e científico para desenvolver o ensino de alfabetização numa comunidade bilíngue e com características fortes da cultura de imigração.

Diz a Professora Clara:

[Fragmento 06]

[...] Valorizar a cultura, já é um começo, nas brincadeiras, a usar a língua, a falar, nos rituais que se faz na escola inserir valores da cultura ucraniana, eu acho que isso já é um começo, e a nossa escola procura valorizar a cultura ucraniana nestas atividades. Na religião a gente faz isso, nos cantos, nos horários de folga a irmã vem e ensina o bordado ucraniano, a pintura de pêsankas (ovos de Páscoa decorados). [...] A série que eu estou eu acho que não seria o correto, mas eu acho que seria importante a partir da 3ª série quando eles já aprenderam, já sabem ler e escrever. Acho que sim, que daria para implantar assim como foi implantado o inglês, o espanhol, poderia se implantar o ucraniano. Pelo menos uma vez por semana, um horário que fosse colocado no currículo, no planejamento. [...] Eu vejo assim, o inglês se você aprender desde o primeiro ano, ele vai te ajudar, por exemplo, quando vai fazer vestibular, agora o ucraniano, se você vai fazer o vestibular, ele vai te aprovar por que você sabe ucraniano? Não sei, mas vai usar só o espanhol e o inglês, não vai usar o ucraniano. Vai formar professores de espanhol, de inglês, e vai formar professor de ucraniano? (Entrevista concedida pela Professora Clara à pesquisadora em 30/11/2009).

A formação de professores para atuar no Ensino Básico é de competência dos cursos de Licenciatura, Institutos de Educação e Programas de Educação à Distância. Além destes cursos de longa duração, temos aqueles de formação continuada, de curta duração, organizados pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no entanto, esses cursos, de longa data não sofrem reformulações significativas em seus currículos para se adequarem às necessidades das pessoas que pertencem a grupos linguísticos minoritários. Sobre essa questão, há inúmeros trabalhos em que é descrita a trajetória dos educadores, suas formações e o significado de suas ações docentes. O material é vasto e nos possibilita compreender tal situação.

Em uma obra voltada para a compreensão das diferenças e convergências nas representações sobre a escrita de atores sociais engajados em práticas acadêmicas, escolares, cotidianas, mostram os caminhos que os processos formadores podem trilhar para tocar mais de perto o alfabetizador e outros agentes de letramento em formação e ação (KLEIMAN; MATÊNCIO, 2005, p.16).

Kleiman e Matêncio (2005) nos levam a pensar, enquanto educadores, na urgência de se estabelecer prioridades e metas pedagógicas de formação diferenciada a alfabetizadoras que atuam junto a alunos com diferentes traços culturais, identitários e de bilinguismo.

As atitudes dos falantes estão intrinsecamente ligadas a sua identidade linguística. Desse modo, “a atitude linguística assumida pelo falante implica na sua noção de identidade, ou seja, dimensiona as suas características e permite “diferenciar um grupo do outro, uma etnia da outra, um povo do outro” (AGUILERA, 2008, p. 106)”. Tais implicações nos permitem dizer que a identidade é marcada não só, mas também pela diferença. Assim, entendemos que a atitude de um bilíngue com relação às línguas que ele fala ou com quem fala interferirá sobremaneira no seu comportamento, a depender do momento e da situação na qual cada uma das línguas é usada. “As atitudes ou posicionamentos em relação à língua refletem as atitudes ou posicionamentos em relação aos usuários daquelas línguas. As línguas das minorias nos países bilíngues e multilíngues tem sido objeto frequente de ataques por parte de grupos dominantes” (BERGAMASCHI, 2006, p. 56).

Ademais, no que concerne às questões de identidade, as crenças e o preconceito do próprio falante também interferem e o condicionam a ser preconceituoso e estereotipar a sua língua de origem, para optar pela língua nacional majoritária, em determinados contextos. No contexto da nossa pesquisa, observamos que a língua ucraniana já não é considerada importante à formação de seus usuários, como o fora em períodos históricos anteriores. Muitas vezes os alunos preferem ocultá-la para não serem discriminados em certos ambientes como, por exemplo, na própria escola. Na maioria das vezes, assumem a preferência pelo uso da língua portuguesa, ocultando saber a outra língua, no caso a ucraniana. Muitas vezes, o desprezo pela língua materna manifesta-se como uma forma de autodefesa, especialmente entre os grupos de adolescentes e jovens, quando chegam à escola. Por vezes negam a sua própria identidade, pois carregam consigo o preconceito de serem discriminados pelo sotaque carregado em sua fala. Mas, por que ocorre esta rejeição à língua ucraniana até então falada por eles sem nenhum preconceito?

A língua legitimada na família, na igreja, na catequese, nas rodas de conversas, nas brincadeiras, nas cantorias tradicionais de que participam crianças e jovens, não é aceita pelos mesmos falantes ao chegarem à escola, pois a tarefa da escola é justamente a de ensinar as crianças das comunidades de descendentes de ucranianos a falar, ler e escrever em língua portuguesa. Por outro lado, é importante oportunizar que não deixem de falar a sua língua materna e que a elas seja propiciada uma alfabetização bilíngue, na perspectiva intercultural, uma vez que a fala ucraniana está presente no dia-a-dia de muitas crianças e adultos da comunidade.

Essa seria uma tarefa viável do ponto de vista da própria comunidade e da escola?

Falando de linguagem humana, as primeiras manifestações surgem pela oralidade e o imigrante ucraniano não satisfeito apenas com o domínio da língua oral, buscou se apropriar da escrita, mas esse processo, hoje, não faz mais parte da proposta seguida pela escola da comunidade a que pertencem.

Para Soares (2006), as manifestações linguísticas, oralidade e escrita, são modalidades que se distinguem por não apresentarem a mesma forma, nem a mesma gramática, nem os mesmos recursos expressivos, cada uma possui características próprias. De acordo com Marcuschi (1995, p. 13), “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico e não na relação dicotômica de dois polos opostos”.

Segundo Neves (2008), a expressão alfabetização intercultural deriva do termo educação intercultural bilíngue, utilizado pela UNESCO; união para designar uma importante característica da educação escolar indígena, pois pressupõe o esforço do diálogo entre diferentes culturas e saberes, nesse caso, a sociedade indígena e não-indígena. Encontra-se também fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, no artigo 78 que estabelece critérios para a educação escolar bilíngue e intercultural de comunidades indígenas e não-índias.

Sob a perspectiva de lei já mencionada, para Neves (2008), com a implantação da alfabetização bilíngue nas comunidades indígenas do Brasil, embora com poucos avanços, os alunos aprendiam a ler e a escrever a língua indígena que após era retirada, dando lugar apenas à aquisição da língua portuguesa, para integrar os índios à sociedade nacional. A escrita continuava sendo a grande meta, então, pois nas comunidades indígenas há efetivamente uma prática bilíngue, em cumprimento à LDB - 9394/96, artigo 78?

No que tange ao cumprimento da Lei para as comunidades de imigração ucraniana não há efetivamente, nenhuma iniciativa para a concretização de uma política pública de alfabetização nas escolas de descendentes de ucranianos, permanecendo apenas a alfabetização monolíngue em língua portuguesa. A língua ucraniana oral, do conhecimento dos alunos, não logrou êxito e está fora das discussões e projetos educacionais do município pesquisado, inclusive descumprindo o previsto em lei.

Dessa forma, podemos dizer que a escola indígena contribui para o fortalecimento da ideia da integração das sociedades indígenas em favor do bilinguismo. (BRASIL, 1998). Mas, segundo Neves (2008), a ideia da integração das sociedades indígenas em favor do nacionalismo veio enfraquecer, desprestigiar e inviabilizar as línguas indígenas. Barros (1994) salienta que o modelo de educação com base linguística, no Brasil, tem origem na relação entre os indigenistas mexicanos e missionários do SIL – Summer Institute of

Linguistics ou Sociedade Internacional de Linguística, que pretendia realizar estudos descritivos e comparativos de línguas indígenas, dando-lhe uma forma escrita, para traduzir material de valor, inclusive trechos da bíblia. No entanto, para esta autora, a estratégia utilizada pelo SIL “era de sistematização e publicação de materiais especificamente religiosos, separados dos materiais didáticos. [...] As cartilhas de alfabetização não eram catecismo do Novo Testamento, mas sabendo ler o catecismo, o alfabetizado tornava-se capacitado a ler os textos religiosos (BARROS, 1994, p. 22)”.

Segundo Neves (2008), a ligação entre os indigenistas mexicanos e os missionários do SIL está relacionada à educação indígena no México nos anos de 1930, além da campanha de alfabetização que aconteceu em Tarasco, desencadeando o “Projeto Tarasco” que oficializou a alfabetização em língua indígena, a qual se difundiu mais tarde por toda a América Latina, especialmente na Guatemala, Peru, Brasil e outros países. Porém, o SIL foi questionado pelos órgãos oficiais responsáveis pelas políticas indigenistas, por causa de sua atuação inadequada. Posteriormente, no Brasil, com a Constituição Federal de 1988, surgem novas medidas permitindo que a escola se constitua em favor da educação dos povos indígenas, para estimular e revitalizar as línguas indígenas e incluí-las no currículo, com status de língua plena e assegurando a sua paridade com a língua portuguesa

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, Há a preocupação com a manutenção e revitalização das línguas indígenas, inclusive com a criação de órgãos como a FUNAI e outros ligados à Educação. Além das organizações governamentais e não governamentais, temos ainda documentos como é o caso do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998, p. 127) e a LDB 9394/96, que estabelece o direito à escrita em língua indígena, salvaguardando os costumes, os rituais, a cultura e as línguas orais.

A defesa da criação de métodos específicos pelos linguistas, com alfabeto e gramática própria para a escrita indígena, a nosso ver, é uma necessidade, porém é preciso também alargar os horizontes e aprofundar estudos sobre os espaços ocupados pelas línguas em comunidades bilíngues, de forma a assegurar efetivamente uma educação bilíngue a todos, independentes de serem nativos ou não.

A pesquisa que realizamos com alunos e professora descendentes de ucranianos e, portanto, bilíngues em sua maioria, nos mostrou que a língua ucraniana falada pelo grupo era/é fundamental para o exercício da alfabetização em língua portuguesa, porém mesmo assegurado o direito à educação na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9394/96, esse grupo de descendentes e falantes da língua ucraniana não teve a garantia de uma alfabetização

que contemplasse a sua etnia no aspecto da fala/leitura/escrita de modo efetivo. Em relação ao ensino da língua, o artigo 210 da Constituição Federal assegura às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (Constituição Federal de 1988).

Cabe lembrar, segundo Cavalcanti (2001) que foi a partir da Constituição Federal de 1988, e da publicação do RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, que Estados começaram a responsabilizar-se pelos cursos de formação de professores indígenas, reconhecendo a esses povos o direito à educação bilíngue e intercultural, o que não ocorreu com outras etnias espalhadas pelo país.

O Ministério da Educação e Cultura, Universidades e ONGs – Organizações não Governamentais investiram na formação de professores, em pesquisas e produção de material para atender aos povos indígenas. Porém, vemos hoje educadores e pesquisadores garimpando esses contextos e denunciando a falta de políticas públicas e empenho por parte das autoridades educacionais em fazer vigorar o previsto em lei, assegurando o atendimento à diversidade cultural e ao plurilinguismo não só dos povos nativos, mas também de outras etnias que adotaram o Brasil como pátria.

Essa é uma realidade que não podemos nos furtar a denunciar, pois se as políticas de formação e ensino forem colocadas em prática, na sua totalidade, tenderemos a dinamizar o ensino e a formação mais consistente para o mundo ocidental, no que se refere às etnias e ao multiculturalismo. Porém, “a aproximação a esse conhecimento se apresenta como um dilema permanente ao professor-formador no curso de formação revitalizado pelo conceito de apropriação” (CAVALCANTI 2001, p. 222). Trata-se, portanto, “de grupos minoritários que se apropriam das coisas da sociedade dominante da maneira que eles vêem como melhor para eles e não como a sociedade espera que eles o façam. [...] “O cenário sociolinguístico das comunidades indígenas dos professores participantes do curso de formação é complexo (idem, p. 222)”. O que dizer então da formação do professor nos contextos onde vivem populações bilíngues, sobretudo, aquelas que persistem em manter a sua língua de origem e para isso precisam também da escola?

A comunidade escolar pode ser monolíngue, bilíngue e até sobreviver às variações do português e das demais línguas em contato devido à sua localização, muitas vezes próxima às fronteiras com outros países e misturas com outras etnias, porém devemos acentuar nos cursos de formação de professores que o português é a língua oficial do país, meio de instrução e formação, o que não significa a sua exclusividade na escola, em detrimento de outras línguas, variações linguísticas e dialetos. As línguas dos índios e as

línguas dos imigrantes devem fazer parte da formação acadêmica e continuada do professor em serviço, para que esse professor possa alfabetizar em situação de bilinguismo, considerando que muitas vezes a língua materna de seus alunos não é a língua portuguesa.

Visando aos objetivos do nosso estudo, compreender a alfabetização de crianças e a formação da professora, pessoas que diariamente colocavam em contato as línguas, portuguesa e ucraniana para se comunicarem, interagirem e aprenderem faz-se importante discutir a questão do bilinguismo no ensino e as políticas públicas com vistas à preservação da língua minoritária, no caso a ucraniana. Pela diversidade cultural, linguística e étnica, o Brasil se apresenta como um cenário propício para se estudar, fomentar e executar políticas públicas inerentes a essa sua tipicidade.

Nesse sentido, como vimos discorrendo, educadores e linguístas brasileiros têm se dedicado a pesquisar e produzir teses, dissertações e outros trabalhos a respeito das etnias linguísticas compostas pela miscigenação de nosso país. No contexto da nossa pesquisa, a imigração ucraniana há inúmeros trabalhos que buscam/buscaram desvelar o significado da língua de imigração e o apego à cultura de origem dos ucranianos radicados no Brasil, especialmente na região centro-sul do Paraná, seja no aspecto da religiosidade, dos costumes ou do exercício da própria língua oral, mantida em todas as instâncias da comunicação da comunidade, mais fortemente no meio extra-escolar, mas também escolar, até os dias de hoje.

O cenário em que se insere nossa pesquisa também tem sido objeto de pesquisadores de outros países, por se tratar de uma região marcada, sobremaneira, pelo fenômeno da imigração eslava e onde se encontra uma diversidade considerável de etnias como: poloneses, holandeses, russos e, principalmente, ucranianos. Isso vem reforçar o aspecto da diversidade cultural causada pelo fenômeno da imigração e, também, da migração no Brasil. No município de Prudentópolis, no estado do Paraná, o fenômeno bi e multicultural, é ainda mais acentuado por ser o município que recebeu oficialmente o maior número de imigrantes ucranianos, além das outras etnias que nele se estabeleceram. Griffen (2005), ao se referir à teoria da aculturação, afirma que o convívio entre as pessoas de culturas diferentes causou um processo de aculturação, pois para aprender uma segunda língua é imprescindível assimilar valores e comportamentos culturais da comunidade que a utiliza. Fenômeno esse não visto como fator negativo, pois a mistura das culturas e das línguas pode levar a uma situação de adequação e acomodação das pessoas de uma dada comunidade sem perderem a sua cultura de origem.

O hibridismo das culturas e das línguas em contato, apesar de se manter até hoje, veio, no entanto contribuir para a gradativa perda da identidade linguística do imigrante ucraniano e de outras etnias eslavas como a polonesa e a russa, também presentes na região sul do Paraná. Apesar disso, os eslavos, principalmente descendentes de ucranianos, souberam conviver e compartilhar das demais línguas, principalmente a língua portuguesa, sem deixar de preservar a sua língua de origem.

Queremos com essa discussão suscitar a possibilidade da retomada de discussões, reflexões e práticas escolares que atendam a crianças bilíngues ou que falem apenas a língua materna de suas origens por meio de programas de ensino para a formação de professores que atuam e/ou vão atuar em escolas de comunidades com tais características. É necessário criar e recriar os espaços/lugares onde caibam as culturas e línguas híbridas para um tempo presente que se realiza na esperança de cada educador e de cada criança, na perspectiva do devir, do grande tempo, de que nos fala Bakhtin. Sob esta perspectiva fazemos alusão ao que nos diz Bauman (2001) que considera lugares e espaços híbridos aqueles povoados de significados, lugares colonizados, em oposição ao que o autor chama de lugares vazios, lugares que não resistem ao significado, lugares descolonizados em que negociar as diferenças não é possível, pois não há com quem negociá-las. O modo como os espaços vazios lidam com as diferenças é radical, na medida em que não há outros tipos de lugares projetados para atenuar o impacto que estranhos não podem acompanhar. Os espaços vazios são, antes de tudo, vazios de significado, porém, paradoxalmente, nesses lugares é que residem os significados. Entendemos ainda à luz das teorias que iluminam a existência de outros tempos para as culturas e povos híbridos que podemos também, como trabalhadores e pensadores da educação, alavancar outros significados para preencher os espaços vazios, ainda pouco explorados no mundo daqueles que fazem a diferença e a riqueza do povo-nação.

Com esta argumentação pretendemos suscitar a possibilidade da retomada das discussões acerca das práticas escolares existentes no contexto da pesquisa, pois, a nosso ver, faz-se necessário pensar a cerca da escolarização/alfabetização dessas crianças de recôndito de imigração, criando na escola ambiente de ensino e aprendizagem que priorize, apóie e desenvolva um ensino voltado para a necessidade da comunidade, atendendo a criança bilíngue e/ou na sua diversidade.

Nos capítulos III e IV, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assegura a formação de professores para os contextos de diversidade e propostas pedagógicas, metodologias e conteúdos específicos para abordagens que dimensionam as culturas e

línguas híbridas para municípios e adjacências. As evidências se confirmaram em relação à priorização das propostas para as comunidades indígenas, meta do governo brasileiro, porém, as demais etnias e comunidades de imigração continuam sofrendo apagamento institucionalizado da sua cultura. As populações nativas precisam ser atendidas em todos os aspectos, ainda mais e com maior urgência, o que não significa, no nosso entendimento, que tenham que andar sozinhas. Na caminhada, investimentos de toda ordem para a diversidade deveria seguir no mesmo compasso, quando se trata de atender populações minoritárias.

Referências

- AGUILERA, V. de A. **Crenças e atitudes linguísticas:** o que dizem os falantes das capitais brasileiras. Estudos Linguísticos, São Paulo: n° 37, v. 2, p. 105-112, maio/ ago. 2008.
- BAUMAN, Sigmund. **Tempo e espaço** In: **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zaar Editora, 2001.
- BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. **Educação bilingue. Linguística e missionários.** Em Aberto, Brasília, v. 14, n° 63, p. 18-37, jul./set., 1994.
- BRASIL. Secretaria do ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília, 1997.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9393/96. Brasília, 1997.
- BERGAMASCHI, Maria Cristina Z. **Bilinguismo de dialeto italiano-português:** atitudes linguísticas. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2006. Dissertação de Mestrado.
- BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. In: BRZEZINSKI, Iria (org.) Profissão professor: identidade e profissionalização docente. São Paulo: Editora Parábola, 2002.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna:** a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola. 2004.
- CANDAU, Vera Maria. **Formação continuada de professores: tendências atuais.** In: REALI, Aline, e MIZUKAMI, Maria da Graça, (orgs.). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: Editora da UFSCar, 1996.
- CAVALCANTI, Marilda. **A pesquisa do professor como parte da educação continuada em curso de Magistério indígena no Acre.** In: Kleiman, Ângela B. (org.) A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 219-238.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. , 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GRIFFEN, Kin. **Linguística aplicada: a la enseñanza del español como 2/L.** Madrid: Arco/ Libros, 2005.
- KLEIMAN, A.; MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber.** São Paulo: Mercado de Letras, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- NEVES, J. G. **Alfabetização intercultural: oralidade, escrita e bilinguismo em sociedades indígenas.** Manaus: Revista Espaço Acadêmico, n° 85, junho de 2008.
- PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 Horas 40 Anos Depois.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Desafios e perspectivas da formação do professor no século XXI.** 9º ELLE – Encontro de Letras, Linguagem e Ensino e 8ª Jornada de Educação e Pedagogia. (Texto apresentado em conferência) em 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB - trajetória, limites e perspectivas.** São Paulo: Autores Associados, 1999.

SOARES, M. **Letramento um tema em três gêneros.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.