

## ARTIGO

# DESAFIOS PARA INCLUSÃO DE IMIGRANTES EM ESCOLAS DE REGIÕES FRONTEIRIÇAS

### Resumo

O presente artigo busca refletir como a diversidade, o distanciamento entre a cultura acadêmica e a realidade educacional affigem a prática pedagógica dos professores no século XXI, exigindo que os mesmos tenham que se apropriar de uma formação diferenciada para atender as novas demandas que surgem no interior da escola. Em ambientes multiculturais e de minoria linguística, como as regiões de fronteira, essas situações são ainda mais significativas. Para elucidar alguns dos impasses e desafios que os educadores enfrentam nestes contextos, apresentaremos duas pesquisas que retratam a inclusão de imigrantes em escolas públicas de duas fronteiras brasileiras, uma ao norte, na cidade de Bonfim/ Roraima e outra ao Sul, em Foz do Iguaçu/PR. Ambas apontam para uma realidade velada, principalmente no que tange à formação de professores para aquela região e a falta de políticas que reconheçam pluralidade em nosso país, fomentando o processo de exclusão.

**Palavras-Chave:** inclusão; formação do professor; políticas educacionais.

### Abstract

*This paper analyzes how cultural diversity, and the distance between academic culture and educational reality afflict teaching practices this century, demanding teachers to search for differentiated formation in order to face insurgent demands within schools. Considering multicultural environments associated to linguistic minorities, such as border regions, those demands are even more meaningful. Intending to describe some of the impasses and challenges educators face in those contexts, this paper present main frameworks and results from two researches that portrait the inclusion of immigrants in public schools from two Brazilian borders, one in the North, in the city of Bonfim (State Roraima), and another one in the South border, in the city of Foz do Iguaçu (State Paraná). Both cases indicate a veiled reality, mostly related to the formation of teachers specifically for those regions, and to the absence of policies recognizing Brazilian plurality, both fomenting social exclusion.*

**Keywords:** *inclusion; teacher's formation; educational policies*

\* Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: janwan91@ig.com.br

\*\* Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: senna@senna.pro.br

## *Introdução*

A demanda por políticas inclusivas de imigrantes nas escolas brasileiras é um ramo absolutamente escasso na Educação, tendo em vista que quando se fala em inclusão no Brasil, prioriza-se discussões sobre portadores de necessidades especiais ou alunos com baixo rendimento socioeconômico. A ausência de pessoas que realmente estejam pensando sobre a política de inclusão para essa parcela da sociedade, que tende a aumentar e não pode ser desprezada, é fato preocupante.

A imigração é uma tendência a se multiplicar no Brasil e no mundo, já que o mercado de trabalho tem sido a motivação para a presença deles. É inegável que nações como a nossa demandem mão de obra e que a presença de imigrantes seja primordial para manter o país funcionando, contudo, é fato que se não houver medidas que viabilizem uma estada minimamente digna, corre-se o risco de acentuarmos a questão da xenofobia e criarmos bolsões de pobreza, agravando ainda mais problemas crônicos como a violência em nosso país.

Uma das formas de reflexão sobre essa nova realidade foi anunciada nacionalmente via exame Enem 2012, quando propuseram aos estudantes uma redação cuja temática era “Os Movimentos Imigratórios para o Brasil no século XXI”. Desde então, essa situação efetiva, porém velada, passou a fazer parte das discussões legítimas em alguns espaços de nosso território. No ano de 2014, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apresentou dados significativos sobre a presença de estrangeiros nas provas do Enem. Segundo o Portal Brasil (2014), 6.155 estrangeiros foram considerados aptos a participarem do processo, fato que corrobora a existência de imigrantes em nosso país.

A legislação brasileira também passa por um movimento de reconhecimento da imigração como um processo lícito, visto que o Conselho Nacional de Imigração (CNI) aprovou, no fim de 2014, uma proposta que concilia interesses apresentados nas áreas de emprego, segurança pública, sistema de vistos, direitos humanos e acesso à cidadania, desenvolvimento social e econômico, entre outros, a ser debatida no âmbito do governo federal. Esse Projeto visa revogar o atual estatuto do estrangeiro considerado retrógrado e discriminatório em relação aos imigrantes que são recebidos no Brasil.

Todo esse contexto genuíno e quase consolidado pelas leis brasileiras, ao que tange a aspectos da cidadania, negligencia uma discussão central relacionada ao acesso dos imigrantes nas instituições de ensino. Aranha (2004) aponta que “o processo de inclusão é um tema bastante complexo, trata-se da garantia de acesso de todos a

todas as oportunidades, sejam quais forem as peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social”. Para tanto, cabe uma reflexão sobre a posição das escolas e dos educadores no século XXI que lidam com essa realidade, já que pensar em inclusão educacional como direito humano para esses novos sujeitos, é entender que as garantias devem ir além do ato da matrícula. Compete à escola propiciar meios necessários para que eles garantam sua presença de forma efetiva dentro do espaço escolar. Mas será que o modelo de escola de que dispomos é apropriado para o tipo de ensino que devemos ofertar a essa nova demanda?

Pensar sobre o papel das instituições que não cuide desses alunos como fantasmas e nem dos professores como videntes nesse contexto será a questão central desse estudo. Refletir sobre a formação do professor que recebe essa clientela e não é preparado para lidar com a diversidade será de fundamental importância para suscitar reflexões e contribuir para políticas de inclusão no Brasil.

### *A função da escola e a formação do professor no contexto pós-moderno*

A construção identitária de uma escola para o século XXI passa ser um dos grandes desafios dos profissionais de Educação no Brasil. A necessidade de reverter a imagem de uma instituição semelhante a máquina de reproduzir que se constitui por sujeitos homogêneos, faz com que tenhamos de repensar perspectivas para uma educação inclusiva que privilegie demandas reais e deem condições de trabalho aos profissionais que nelas atuam.

A escola, durante séculos, esteve ligada a uma parte da sociedade que detinha o poder. As atribuições dadas a ela variavam ao longo dos anos, porém, nunca deixaram de se desvincular de um movimento de ajuste social, que visava a manutenção das classes dominantes. O seu surgimento não se deu a partir da aceitação das ideias e dos ideais vislumbrados por filósofos e pedagogos, mas como resultado das necessidades econômicas e sociais das classes dominantes. O conhecimento sempre ocupou um lugar secundário, ficando a transmissão de valores morais e religiosos em primeiro plano, predominando, ainda, o papel da escola como instrumento de solidificação da ordem social (Deval,1998).

Doutrinar, preservar valores de uma determinada camada da sociedade, moldar o homem desprovido de uma educação familiar, formar o operariado e prepará-lo para o mercado de trabalho foram algumas das questões fundamentais para que as pessoas enxergassem a escola como algo indispensável à sociedade. Evidenciando que, ainda é esta a imagem com a qual trabalhamos até os dias atuais - uma escola

pública, concebida como espaço de integração social, que visa construir um homem para sociedade (Senna, 2015).

Essa mesma sociedade perpetua a crença positivista de que a escola deve formar o indivíduo para absorver e reproduzir experiências que sirvam para o progresso da humanidade e que seja capaz de ensinar tudo a todos, ao mesmo tempo, como se os alunos fossem seres desprovidos de mente, como uma tábula rasa. Esse modo impositivo e normatizador que se estabeleceu para educação nunca deixou de ser de cunho teológico, o que provocou muitas consequências para nossa realidade.

Diante das mazelas provocadas ao longo do tempo, parte das pesquisas em Educação voltaram-se para descrever essa máquina-escola e discutir sobre algumas questões que (re)produzem o processo de exclusão.

Para iniciarmos essa reflexão sobre o papel que a escola e o professor exercem na atualidade, partiremos de alguns questionamentos que estarão implícitos ao longo do texto. Que relações sociais sustentam nossas escolas? Será que é verdade que nossas disciplinas escolares formam pessoas cognitivamente? Os cursos de formação profissional estarão de acordo com a realidade educacional? Como o professor pode dispor sobre o ensino se ele não aprendeu a constituir uma outra forma de ensinar?

Vivemos num paradoxo formado por um modelo de educação uniforme, numa sociedade instável, que se modifica o tempo todo e que tem aprendido a pensar através da transitoriedade causada pelo acúmulo de informações e tecnologias. Infelizmente, a instituição-escola continua ser o modelo de estabilidade que as pessoas têm, o lugar onde acredita-se que o indivíduo precisa frequentar por algum tempo até “virar gente”.

Esse modelo que perpassa ao longo dos anos, deixa de levar em conta as particularidades do sujeito pós-moderno – um indivíduo eclético, aberto a novas possibilidades de aprendizagem e que possui uma mescla de saberes adquiridos em outros espaços. Embora a escola tenha se constituído no Brasil no século XVI, não podemos dizer que houve uma reformulação significativa na forma de apresentar as áreas do saber aos alunos, fato que deveria ser repensado, tendo em vista que estamos diante um mundo que é um hipertexto, conforme diz Moita Lopes (2006):

Está ocorrendo na produção do conhecimento a compreensão de que uma única disciplina ou área de investigação não pode dar conta de um mundo fluido e globalizado para alguns, localizado para outros, e contingente, complexo e contraditório para todos. (p.99)

Precisamos suspeitar dessa realidade educacional que grita por mudanças, que não apresenta resultados satisfatórios que façam sustentar a antiga prática. Estamos

impregnados de um discurso que diz que temos que absorver minorias sociais, que devemos reconhecer nossos alunos como sujeitos, mas que não conseguimos fazê-lo, apesar de possuímos algum amparo das políticas públicas. E então, o que será que ainda nos falta? Responder a essa pergunta, com tranquilidade, seria desprezar a Teoria de Berticelli (2004), a qual nos aponta que:

A educação é, acima de tudo, comunicação entre os seres educáveis, interação, auto-hétero-organização complexa, uma ação/atividade que, como todo processo cognitivo, comporta sombras, zonas cegas, buracos negros, caos. ( p.488)

Discutir essas questões é ter que abrir espaço para o professor “sentar-se à mesa”, conforme declara o autor, para rever os contratos sociais que foram firmados ao longo do tempo na área da Educação. É querer enxergar que a escola muda de significação nos vários tempos e espaços sociais e que, precisamos ter convicção de que necessitamos, com urgência, vivenciar abordagens transversais, abrir diálogos entre diferentes tendências e teorias que contribuam para nossa formação. É entender que precisamos reformular o pensamento dos profissionais envolvidos com o processo ensino-aprendizagem.

Estamos inseridos numa era em que a transmissão de informação não é privilégio da escola, como acontecia há algum tempo. Agora não cabe ao professor apenas a transmissão dos conteúdos programáticos, como originariamente era feito. Ele precisa possuir alguns requisitos para conduzir esse processo, que a cada dia tem se tornado mais complexo, ainda mais que, atualmente, temos um grande concorrente: a tecnologia. A escola hoje tem uma função maior, ela precisa ensinar o aluno a refletir em face do mundo diverso em que vivemos, a acreditar que a educação está para além dos conteúdos, até porque segundo Senna (2008) “a escola há muito deixou de ser a fonte mais confiável de saber [...] Os saberes que povoam a escola hoje tornaram-se circunstanciais”.

O professor necessita de alguns requisitos para conduzir esse processo, que a cada dia tem se tornado mais complexo. Becker (1993), Tardif (2002), Senna (2008) e Libâneo (2013) endossam essa questão quando nos induzem a reflexões sobre o papel do professor como um sujeito que dá significados às práticas educacionais. Para eles o professor é o agente da escola, aquele que precisa ser um pesquisador de sua própria prática e quem deve saber o que fazer e, por essa importância, deve enfrentar as mudanças se apropriando simultaneamente do saber prático e teórico.

Os objetivos e as funções da escola já não são as mesmas do século XVIII (Senna, 2008). O autor aponta que o ensino através de uma metodologia acrítica se

mostra inadequado para os dias de hoje, mas também questiona qual função do educador nessa mudança de paradigma. “Se hoje o professor não mais é formado para reproduzir metodologias inócuas, como ele passou a se organizar para ensinar aquilo que ainda é sua obrigação ensinar como agente de educação básica?” A realidade de nossas escolas nos induz a acreditar que a falta de resposta para tal questionamento fez com que o professor tenha se tornado uma pessoa extremamente consciente e crítico de seu papel social, porém, algumas vezes despreparado para intervir na qualidade de agente de educação formal do ensino básico.

Becker (1993) ressalta a importância de o professor associar sua prática às teorias bem fundadas epistemologicamente, a fim de que ele possa articular novas ideias e não negar sem conseguir reestruturá-las.

Muitos professores, mergulhados na sua prática docente, emergem dela insatisfeitos, esbravejam contra ela, dizem palavrões, ironizam, chegam, às vezes, ao sarcasmo. Mas não conseguem reestruturá-las em nível de seu desejo, de sua vontade política. Por quê? Nossa hipótese é que lhes falta, fundamentalmente a teoria capaz de re-significar sua prática, e, a partir dessa re-significação, re-estruturá-la. (p.161)

Sabemos que o professor lida com um plural de coisas que convivem complexamente com o mundo real. Que cada aluno é uma realidade diferente e que, por vezes, exige dele uma posição de questionamento. Sobre essa posição, Piaget (1973, p.85) traz contribuições quando considera que “pensar é agir sobre o objeto e transformá-lo”. Com esse pensamento, observa-se que as características apontadas pelo autor afinam-se às do professor, um ser essencialmente ativo e reflexivo, que por vezes, adota uma postura quase de inconsciência epistêmica diante de sua prática.

Muitas vezes essas práticas pedagógicas que ocorrem de maneira inconsciente são as verdadeiras responsáveis por produzir políticas dentro das escolas, o que nos mostra o quanto o docente tem procurado resolver os problemas educativos partindo dos saberes práticos que ele adquire. Essa abordagem sugere que é viável repensar sobre o que os profissionais da educação aprendem nos cursos de formação acadêmica e o que se pratica no chão da escola, para que assim consigam transitar entre o conhecimento teórico e o prático, já que em princípio, deveriam ser indissociáveis para o desenvolvimento profissional de qualidade.

A relação teoria-prática é defendida por Libâneo (2013), ao afirmar que:

De fato, não é verdade que basta uma boa teoria para que um profissional tenha êxito na prática. Mas, também, não é verdade que a prática se basta por si mesma. Nem toda prática pode ser justificada como adequada, assim como não é possível qualquer reflexão sobre

a prática se não há da parte do professor um domínio sólido dos saberes profissionais, incluída aí uma boa cultura geral. (p.38)

Para Mantoan (2008, p.83) existe uma disparidade entre a formação do professor e sua atuação. De acordo com a autora, levar a universidade a considerar esse distanciamento é complexo, pois “pensar nas diferenças em sala de aula é uma coisa muito difícil, porque o aluno continua a ser, para a universidade, aquele ser ideal, que é fruto do que a teoria nos mostrou a respeito dos seres humanos”.

Parece claro que essa dicotomia ação-reflexão permitirá ao professor ser agente da prática educativa, evitando assim utilizar apriorismos (Becker, 1993), ainda mais no contexto “Brasil” - um país cuja complexidade está intrínseca em nossas características. Porém, essa mudança não se faz da noite para o dia, muito menos num passe de mágica, e por isso exige que todas as esferas políticas-educacionais voltem seus olhares para essa realidade que se faz presente em nossas escolas.

### *A realidade do professor em contextos interculturais e de minoria linguística*

Algumas situações descritas a seguir, servirão para demonstrar porque a ausência ou insuficiência do conhecimento teórico pode provocar insegurança na prática de professores que estão inseridos em contextos interculturais e de minoria linguística. Os relatos são recortes de duas pesquisas realizadas nas últimas décadas por PIRES-SANTOS (2004) e SOUZA (2014), em duas fronteiras brasileira, uma ao sul, em Foz do Iguaçu/PR e outra ao norte, no município de Bonfim/RR.

A pesquisa de Pires-Santos (2004) teve como foco investigativo o conflito linguístico entre o português e o espanhol na fronteira em escolas de Foz de Iguaçu. Mediante todo o contexto apresentado pela autora, daremos enfoque à parte da pesquisa que situa a prática do professor, para entendermos como ele se depara com situações que interferem na aprendizagem de alunos chamados brasiguaios.

Segundo Pires-Santos, o que se percebe naquelas escolas é que os professores têm uma atitude de impotência perante a situação de ensinar aos “brasiguaios”, sentindo-se incapacitados de dar atendimento a eles, o que contribui, junto com outros fatores, para o fracasso e evasão escolar. Fica explícito, em um dos apontamentos da autora, que quanto mais o professor se torna reflexivo de sua realidade, melhor ele conduz essa dificuldade e que, para tanto, existe a necessidade de haver formação adequada e contínua a fim de que possa enfrentar essas situações peculiares.

É interessante notar que, quanto maior a formação do professor, mais positiva sua atitude em relação à interlíngua do aluno e melhores as soluções para auxiliá-lo, porque o professor compreende que essa fase de mistura de línguas é natural e transitória. Sua tolerância também é maior em relação aos dialetos da mesma língua. Desta maneira, encontra soluções individualizadas para tratar o problema, obtendo melhores e mais rápidos resultados. (p.153)

Uma década após a da pesquisa de Pires-Santos (2004), percebe-se através do estudo de Souza (2014) que a situação não evoluiu o quanto se esperava em relação à formação de profissionais que lidam com minorias em nosso país.

Os relatos a seguir fazem parte da pesquisa realizada por SOUZA (2014) que enfoca o posicionamento dos professores de Língua Portuguesa e Inglesa sobre o bilinguismo em escolas da fronteira Brasil/Guiana Inglesa, já que aquela região recebe, constantemente, alunos que não têm como língua materna o português, fato comum ao da pesquisa apresentada anteriormente. Os depoimentos representam a realidade de grande parte dos profissionais inseridos na pesquisa, os quais relataram a sensação de despreparo para atuarem nesse contexto.

“Eu não tenho formação para trabalhar essa questão do inglês e português. Eu ainda não fiz nenhum curso de capacitação, mas pretendo fazer daqui uns dias. Já conheço as palavras deles. Devido ao convívio a gente acaba pegando uma coisa ou outra. Devido a essa questão de não ter a formação, a gente tem muita dificuldade de trabalhar com eles. Eu nunca ia imaginar que eu ia parar numa fronteira”! (p.76)

“Olha, eu vou ser bem sincero aqui. Eu como professor de inglês não estou preparado para, mas eu faço tudo que tiver que ao meu alcance, porque falar fluentemente com meus alunos, assim, eu tenho essa dificuldade. Eu sei o inglês básico. Converso normal, um diálogo assim simples, agora, por exemplo, explicar um assunto na língua inglesa já se torna uma dificuldade muito grande”. (p.77)

Esses tipos de relatos são de extrema relevância para demonstrar que professores estão inseridos em vários contextos sociais e linguísticos diferentes, com tantas singularidades, para as quais muitas vezes não foram preparados academicamente. A fala sobre a necessidade de disporem de formação que os subsidiem em suas práticas é recorrente, o que demonstra a insatisfação sobre situações com as quais convivem e que, muitas vezes, ultrapassam a sua formação. O ideal para eles naquele contexto, seria que houvesse uma escola com:

“[...] professores realmente habilitados na sua área específica, sendo que o foco seria a língua inglesa e a portuguesa. Seria um projeto piloto na nossa região, no nosso estado, e por isso precisaríamos de profissionais competentes, especialistas, para idealizar e montar

essa escola. Pensar na estrutura que ela teria que ter, pensar qual o público-alvo, que tipo de professor eu preciso ter na escola”. (p.84)

“[...] professor em formação continuada buscando novos conhecimentos, se preparando para depois colocar em prática tudo aquilo que vem adquirindo durante seus estudos. O ponto chave seria a preparação dos professores”. (p.84)

Observa-se que a formação interfere ativamente no trabalho que os docentes realizam nestas escolas, e que os depoimentos giram em torno da inexistência ou insuficiência de uma formação para as questões bilíngues da fronteira, sobretudo para profissionais que atuam com o ensino de línguas nessa região. O bilinguismo é fator considerado natural tanto no município de Bonfim/RR quanto no de Foz de Iguaçu/PR, porém parece haver dentro dessas instituições uma dificuldade muito grande em conciliar essa naturalidade legitimada fora dos muros da escola com a realidade da sala de aula, a fim de que ela se efetive e transforme em prática educacional.

A partir dessas duas realidades apresentadas há de se considerar numa formação profissional para os educadores dessa região, seja ela universitária ou contínua, que se alimente da necessidade de compreender esses contextos de minoria linguística. Uma formação que fuja do usual, que percorra um caminho didático inverso ao apresentado tradicionalmente pelas universidades, conforme propõe Becker (1993).

Isto sugere um caminho didático para formação de professores: refletir, primeiramente, sobre a prática pedagógica da qual o docente é sujeito. Apenas, então, apropriar-se de teoria capaz de desmontar a prática conservadora e apontar para as construções futuras. Em geral, a formação de professores segue o caminho (currículo) inverso: apropriar-se da teoria e, em seguida, impô-la à prática, através de receituários didáticos, independentemente de sua pertinência a esta mesma prática. (p.332)

A reflexão teoria-prática para contextos de minoria linguística ainda não alcançou o patamar que deveria no Brasil. Infelizmente essa discussão é lenta, o que torna possível que ainda hoje alguns profissionais sejam formados sem essa reflexão crítica sobre a realidade que encontrarão em diferentes ambientes.

Alguns autores como Cavalcanti (1999), Coracini (2007), e Moita Lopes (1996) confirmam, por meio de pesquisas, que ainda há muito a se fazer, particularmente em relação ao despreparo tanto das universidades quanto das escolas, incluindo aí seus professores.

Cavalcanti (1999) alerta para o despreparo dos professores em lidar com contextos multiculturais e bilíngues, quando cita que os cursos de Magistério e de Letras não formam profissionais para enfrentar este tipo de realidade. A autora mostra que

o foco desses cursos está muito mais no conteúdo, deixando o componente pedagógico para os últimos semestres. Disciplinas que seriam essenciais ao curso não fazem parte do currículo, como, por exemplo, Linguística Aplicada, Sociolinguística Educacional, Interação em Sala de Aula. Essas disciplinas poderiam, dependendo de como fossem ministradas, sensibilizar os futuros professores para o complexo contexto sociolinguístico que os espera em muitos dos lugares onde exercerão sua prática docente.

Para Coracini (2007, p.126), a heterogeneidade e a falta de uma política linguística adequada para a realidade fronteiriça dificultam a tarefa do professor em contextos multilíngues. Ressalta, ainda, que o docente “precisa estar preparado para lidar com os conflitos em sala de aula” e que estes conflitos, juntamente com a falta de preparo do professor, acabam gerando estigmas e preconceitos que são vivenciados pelos alunos, interferindo na (re)construção de suas identidades. Esta autora aponta a necessidade de uma formação específica para professores de escolas de fronteira, já que essas regiões são reconhecidas como laboratórios linguísticos naturais devido à sua formação étnico-linguística, resultante do fluxo migratório. Ela cita também a necessidade de se obter um material didático específico para as escolas de fronteira, que trate da realidade dessas regiões, um material que aborde a cultura e a história dos países fronteiriços, sem que haja uma visão nacionalista que gere preconceitos.

Ainda sobre a formação de professores, Moita Lopes (1996, p. 179) ressalta a visão dogmática e a tecnicidade que marcam os cursos de Letras, quando diz que

[e]mbora os cursos de formação de professores de línguas variem no que se refere à ênfase que colocam em um tipo de competência ou em outra devido a uma série de fatos (estafe especializado disponível, carga horária dos cursos, etc.), igualmente se ressentem de uma base teórica explícita sobre os processos de uso da linguagem dentro e fora de sala de aula. Ou seja, a formação que professores recebem não lhes permite fazer escolhas sobre o quê, e como e o porquê ensinar que sejam informadas teoricamente. [...] Isso quer dizer que são treinados a partir de certos modismos sobre como ensinar línguas, isto é, recebem sua formação pautada em dogmas.

Acerca dessas questões, podemos inferir que a formação docente negligencia o ensino como domínio de investigação, não promovendo o estudo teórico sobre as condições de aprendizagem em contextos cujos sujeitos apresentam modelos cognitivos diferentes ou que sejam provenientes de cultura diversa. Verifica-se uma carência entre a realidade do professor e a proposta de formação universitária. Não se trata de criar apenas disciplinas no currículo que deem conta da heterogeneidade,

mas compreender que a formação deve propiciar práticas pedagógicas singulares para esses contextos e não se reduzir apenas a receituários.

Essa dicotomia também é discutida por Mantoan (2008, p.85) ao afirmar que “a universidade anda com o peso do passo do elefante, mas no passinho da formiga”. Segundo a autora, as questões que realmente têm afligido a educação, passam muito longe das discussões acadêmicas, as quais privilegiam questões teóricas e muito pouco a relação teoria-prática. Ela cita que os avanços nas questões educacionais “estão ocorrendo muito mais no interior da escola do que fora delas, porque os meninos estão lá. Sem eles, nada aconteceria”.

É fato que todas mudanças ocorridas na escola devem partir da necessidade do aluno, afinal ele é o sujeito central do processo, no entanto seria viável que, aliadas a essas mudanças, os condutores do processo, que são os professores, recebessem uma formação acadêmica mais consistente, nas quais envolvessem questões entre a teoria e a prática, com intuito de fortalecer suas ações em ambientes desafiadores.

Nesse sentido, tomemos como exemplo a realidade dos alunos e dos professores dessas duas fronteiras brasileira, para tornar explícito o distanciamento que há entre o chão da escola e a universidade, fazendo com que o direito à aprendizagem e o respeito às diferenças sejam violados. Evidenciar essa situação é torná-la real, é lançar luz àqueles que precisam repensar no processo de formação de professores no Brasil, que é um país de múltiplas fronteiras geográficas e sociais.

### *Conclusão*

“Eu não estou preparado(a) para...”, resume uma das ideias centrais desse artigo que procurou evidenciar a prática de professores inseridos em contextos de diversidade. Para incitarmos a gravidade dessa situação, convido-lhes a imaginar esse mesmo resultado sendo apontado em uma pesquisa com outros profissionais que lidam diretamente com a vida humana e, você, na condição de dependência deles, tivesse que ouvir isso. Provavelmente, agora, sentiria na pele, o que é ser um sujeito conduzido por alguém que não tem a formação necessária diante do problema, o apoio e a segurança do que e como fazer.

Essa analogia, embora seja relativa, nos induz a pensar de maneira brusca sobre a realidade de diversos profissionais, que por diferentes necessidades, se veem diante de um nó que precisa ser desatado no campo da educação. E, desatar esse nó significa suscitar reflexões e ações sobre o processo formativo do professor que foi

impregnado por uma formação voltada para ambientes considerados padrão, tendo dificuldades, portanto, em lidar com qualquer proposta desafiadora.

Reproduzir o pensamento de Mantoan (2008, p.87), com relação à formação dos professores, é um meio para refletirmos sobre que ambiente educacional nós queremos. “Se é desafiador ou restritivo. Isso é fundamental para nós pensarmos efetivamente num projeto pedagógico de universidade que queira se dedicar a uma formação de professores”. Para ela a definição sobre o processo formador dentro das universidades, ou seja, a ideologia a ser seguida, é essencial para dar continuidade ao processo de mudança e a continuidade dessa discussão.

Nesse sentido, verificamos que principalmente aqueles professores inseridos em contextos de minorias, formam-se em ambientes com propostas restritivas, porém, tendem desempenhar atividades inovadoras. Na prática educacional, essas questões acabam por gerar uma exclusão em via de mão dupla, ou seja, a academia exclui a realidade da escola, e, a escola, na figura do professor, exclui o aluno, por motivos diversos.

É interessante ressaltar que esse aluno que chega a sala de aula em um contexto como o apresentado é um aluno duplamente excluído. A primeira forma de exclusão se dá através do processo de migração, que não acontece, na maioria das vezes, por questões de vontade, mas sim, pela necessidade; e, a segunda forma se desencadeia pela posição da escola e do professor, que contribuem com a legitimação da cultura dominante conduzindo os alunos a um processo de silenciamento cultural e linguístico.

Tendo em vista toda reflexão empreendida nesse artigo, podemos inferir que a educação brasileira não está repousada em berço esplêndido há tempo e que a exclusão aqui reside, apesar de estarmos na atual bandeira da “Pátria Educadora” que acolhe a todos que precisam. Precisamos de fato dar voz a singularidade que faz com que nosso país seja considerado de muitas faces, porque só assim poderemos interpretar essa nova realidade a fim de provocar mudanças no quadro complexo apresentado.

### *Referências bibliográficas*

ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação inclusiva: transformação social ou retórica?. In: OMOTE, S. **Inclusão**: intenção e realidade. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.

BECKER, Fernando. **A Epistemologia do Professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BERTICELLI, Ireno Antônio. **A origem normativa da prática educacional na linguagem**. Ijuí: Ed.Inijuí, 2004.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.** São Paulo, vol.15, n. Especial, p.385-417. 1999.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **A Celebração do Outro**: arquivo, memória e identidade - línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

DELVAL, Juan. **Crescer e Pensar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria prática. 6.ed.rev.e ampl. – São Paulo: Heccus Editora, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Ultrapassar Barreiras e Avançar na Inclusão Escolar. In: **Avanços e desafios na construção de uma sociedade inclusiva**. Rosa Maria Corrêa (Org) - Belo Horizonte: Sociedade Inclusiva/PUC-MG, 2008.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antigüidade aos novos dias. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOITA-LOPES, Luis Paulo. **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L & RAMOS, R. C. G. **Reflexão e ações no ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p. 29 a 57.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Editora Unesco, 1973.

PIRES-SANTOS, Maria Elena. **O cenário multilíngüe/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social**. Tese de Doutorado. UNICAMP. 2004

SENNA, Luis Antônio Gomes. Formação Docente e Educação Inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**. vol.38 no.133 São Paulo. Jan/abril 2008

\_\_\_\_\_. **Anotações de aula/Tópicos Especiais**: Epistemologia da Ciência da Educação e Diversidade. Rio de Janeiro: UERJ, 2015.

SOUZA, Janaína Moreira Pacheco de. **Representações sociais de professores de língua portuguesa e inglesa sobre o bilinguismo em escolas no município de Bonfim – fronteira Brasil/Guiana Inglesa.** Dissertação, 2014. (Mestrado em Educação) Universidade Estácio de Sá.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/09/mais-de-6-mil-estrangeiros-se-inscreveram-para-o-enem> - acesso em: 15 de agosto de 2015.

<http://portal.mte.gov.br/cni/cnig-aprova-proposta-de-projeto-de-lei-sobre-migracoes.htm> - acesso em: 15 de agosto de 2015.