



Por atos decoloniais e políticas emancipatórias: reflexões e autorreflexões críticas sobre impactos de políticas de formação de professores no ensino de línguas não-hegemônicas na educação básica bi/plurilíngüística

Towards decolonial acts and emancipatory policies: critical reflections and self-reflections on the impacts of teacher education policies on the teaching of non-hegemonic languages in bi/plurilinguistic basic education

Otávio de Oliveira Silva¹

RESUMO: Este estudo tece uma discussão crítica sobre o estado hodierno e futuro das políticas de formação de professores de línguas, e os impactos dessas nas redes públicas que ofertam educação bi/plurilíngüe através de línguas não-hegemônicas (alóctones), com enfoque nas europeias (alemão e italiano) eslavas (polonês e ucraniano) e orientais (árabe, coreano, chinês, japonês e turco), cujas ofertas eram viabilizadas pelo recentemente extinto componente Língua Estrangeira Moderna (LEM), imposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9494 em 1996, e que manteve, até então, caminho pérvio à oferta bi/pluri/multilíngüe na Educação Básica (EB). O estudo é de caráter qualitativo, partindo, inicialmente, de uma metodologia de Revisão Sistemática de Literatura (RSL) (ROTHER, 2007), através de análise crítica de textos que versam sobre formação de professores de línguas (BRASIL, 1996, 2001, 2018a, 2018b; NÓVOA, 1995; BAGNO, 2012), e o ensino de línguas alóctones nas redes estaduais de EB (DAMASCO, 2012; SILVA, 2017, 2021), rumo à autorreflexão (LARROSA, 2000; ZAMPERETTI, 2017) dos docentes atuantes sobre as perspectivas futuras desse ensino, face às novas dinâmicas educacionais. Para tanto, utilizamos instrumentos etnográficos para a coleta de dados por meio de um questionário distribuído pela plataforma *online SurveyMonkey®*, onde foi possível observar, pelos resultados apresentados, que os docentes, apesar dos esforços e confiança no que tange as suas competências, acreditam que as línguas minoritárias que lecionam não terão a mesma equidade que o inglês, e não mantém esperanças de que novas políticas para a carreira docente, através de outras línguas adicionais, ainda poderão emergir.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente; Línguas Alóctones; Educação Básica; Plurilingüismo.

ABSTRACT: This paper aims to critically discuss the current state and future of language teacher education policies, and their impacts on public schools that offer bi/plurilingual education through non-hegemonic (allochthonous) languages, with a focus on European (German and Italian) Slavic (Polish and Ukrainian) and Orientals (Arabic, Korean, Chinese, Japanese and Turkish), whose offers were made possible by the recently extinct component of Modern Foreign Language (LEM), imposed by the Brazilian Law of Guidelines and Bases of Education (LDB) 9494 in 1996, and which, until then, maintained a pervious path to the bi/pluri/multilingual offer in Basic Education (EB). The study is qualitative in nature, initially based on a Systematic Literature Review methodology (ROTHER, 2007), through a critical analysis of texts on language teacher education (BRASIL, 1996, 2001, 2018a, 2018b; NÓVOA, 1995; BAGNO, 2012), and the teaching of allochthonous languages in the EB state networks (DAMASCO, 2012; SILVA, 2017, 2021), towards self-reflection (LARROSA, 2000; ZAMPERETTI, 2017) of active teachers about the future perspectives of this teaching, with regard to new educational dynamics. For this purpose, we used ethnographic instruments to collect data through a questionnaire distributed by the online platform *SurveyMonkey®*, in which it was possible to observe, from the results presented, that the teachers, despite their militancy and confidence regarding their competences, believe that the minority languages they teach will not have the same equity as English, and do not hold out hope that new career teaching policies, through additional languages, will begin to emerge in the future.

KEYWORDS: Teacher training; Allochthonous Languages; Basic education. Plurilingüism.

¹ Pesquisador na área de Letras, Linguística Aplicada e Educação; Professor de Educação Básica II junto à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), na área de Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras Modernas - Japonês/Inglês); e, atualmente, Doutorando em Letras (Área de concentração: Estudos Linguísticos) junto ao Programa de Pós-graduação em Letras Estrangeiras e Tradução (PPG-LETRA) do Departamento de Letras Modernas (DLM) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP).



SILVA, O. O.

Introdução

Esta pesquisa traz à baila uma discussão crítica sobre o estado hodierno e futuro das políticas de formação de professores de línguas, e os impactos dessas nas redes públicas que ofertam educação bi/plurilíngue através de línguas não-hegemônicas alóctones brasileiras, com enfoque nas de raízes europeias (alemão e italiano) eslavas (polonês e ucraniano) e orientais (árabe, coreano, chinês, japonês e turco). A oferta de tais línguas era viabilizada pelo recentemente extinto componente Língua Estrangeira Moderna (LEM)², imposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e que manteve, até então, caminho pérvio à oferta bi/pluri/multilíngue nas escolas de Educação Básica (EB). Trata-se de um importante instrumento de mobilidade social, além de mostrar, decolonialmente, as potencialidades de línguas minoritárias e minorizadas como instrumentos de transformação e de emancipação dos sujeitos na escola pública, libertando-os, através da educação como um ato de liberdade (FREIRE, 1987), da imposição e do mito do inglês como única língua para ascensão social, *franca* e internacional, e que começa, finalmente, a ser *desmitologizado* (PENNYCOOK, 2007).

Através de centros de línguas anexados às escolas públicas regulares de EB, a educação bi/pluri/multilíngue é ofertada de forma extracurricular, no contraturno, por redes públicas dos Estados de São Paulo (Centro de Estudos de Línguas – CEL) e Paraná (Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEM), desde a década de 1980; e no Distrito Federal (Centro Interescolar de Línguas – CIL), desde 2010. Além dessas, a oferta de língua árabe, coreana, e turca se dão de forma intracurricular no estado do Rio de Janeiro, em suas cinco Escolas Interescolares³, projeto de educação bilíngue desenvolvido na rede pública estadual fluminense, desde 2014. Contudo, a rede pública do Distrito Federal, é a única que realiza concursos públicos para docentes de outras línguas, aos portadores de Licenciatura em Letras, com habilitação específica no objeto de docência. O mesmo não se aplica às demais redes, ou

² Esse componente foi substituído pelo componente Língua Inglesa, em 2017, de forma não dialogada com as comunidades escolares. Antes dessa alteração, a LDB de 1996 determinava que na parte diversificada do currículo deveria ser incluída, obrigatoriamente, a partir da quinta série (sexto ano), o ensino de pelo menos uma língua estrangeira, não especificada, escolhida pela comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, não impondo nenhuma língua específica garantindo a inclusão de qualquer língua nas escolas o que viabilizou, até 2017, caminho pérvio ao plurilinguismo nas redes públicas e privadas.

³ Cada escola oferece uma opção de educação bilíngue: o CIEP 218 – Ministro Hermes Lima Brasil (Intercultural Brasil-Turquia), oferta aulas de turco e inglês e eixo em Física e Informática. A escola localiza-se em Duque de Caxias, na Baixada; Colégio Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto – Localizada no Méier, oferece ensino em português-espanhol e eixo em Ciências Humanas; CIEP 117 – Carlos Drummond de Andrade (Intercultural Brasil-Estados Unidos) em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, oferece inglês e eixo em Globalização; CIEP 449 – Leonel de Moura Brizola (Intercultural Brasil-França) fica em Charitas, Niterói, contando aulas de francês e eixo em Biologia e Meio Ambiente; e, o Colégio Matemático Joaquim Gomes de Sousa (Intercultural Brasil-China) oferece mandarim e inglês e eixo em Ciências Exatas, em Charitas, Niterói.



SILVA, O. O.

seja, qualquer sujeito, brasileiro ou estrangeiro, pode lecionar, desde que seja portador de diploma de qualquer curso superior, o que evidencia uma flexibilização das políticas para professores nas redes públicas estaduais de EB que contrariam os requisitos da docência no âmbito nacional, em desacordo com a LDB.

Em meio a discussões hodiernas sobre renovações e alterações na EB, foi promulgada, em fevereiro de 2017, a Lei nº 13.415 que desencadeou uma série de alterações legislativas⁴ que incidem sobre o ensino de outras línguas adicionais e nas políticas de formação de professores. O documento tornou obrigatórios, nos três anos de Ensino Médio, os componentes curriculares matemática, língua portuguesa e inglês, na Base Nacional Comum Nacional (BNCC) – que centraliza as políticas educacionais, curriculares e de formação docente, no ensino de inglês a partir de 2020, mangrando a oferta multilíngue na EB – e que agora substitui o componente LEM, antes composto por qualquer língua estrangeira nas redes privadas, e, principalmente públicas, que se tornaram plurilíngues ao atender às demandas locais.

Contudo, as línguas ensinadas em algumas redes não estão, e nunca estiveram, sob a tutela de nenhuma legislação educacional, incluindo as de formação básica, exceto para o inglês, que possui diretrizes para o ensino dessa língua nas escolas de EB, que podem orientar e, inclusive, reestruturar os cursos de Letras-inglês (licenciatura). Todavia, o mesmo não se pode afirmar com relação aos cursos com habilitação em línguas não-hegemônicas, que ao não serem contemplados pelas políticas educacionais, umas vez que essas línguas não são componentes curriculares da EB, tornam-se cada vez mais distantes da realidade das escolas. Em especial os cursos de habilitação em línguas alóctones (árabe, alemão, chinês, italiano, japonês e polonês) acabam formando e licenciando, em muitos casos, profissionais cujo destino é pouco divulgado pelos coordenadores desses, e que desenvolvem atividades acadêmicas pouco práticas e de relevância social, e que hodiernamente justificam a necessidade de uma reformulação prementemente dos cursos de Letras, segundo críticas tecidas por Bagno (2012).

Portanto, cabe discutir a real necessidade de investimentos públicos e a atual posição dos cursos de Letras com habilitação em línguas não-hegemônicas e sua falta de participação e articulação com as instâncias federais e estaduais, além do baixo índice de ingresso dos egressos desses cursos nas redes públicas de EB (SILVA, 2017). Objetivamos discutir novas perspectivas de formação básica para docentes de línguas minoritárias uma vez que ainda não há diretrizes oficiais para essas línguas, muito menos diretrizes para os cursos de Licenciatura. Com isso,

⁴ Além da referida obliteração do ensino de outras línguas adicionais na EB, outras alterações foram: a) a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; b) a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; c) culminou na revogação da Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e, d) instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.



SILVA, O. O.

Revista Iniciação & Formação Docente
V. 8 n. 3 – 2021
ISSN: 2359-1064



apresentamos as perspectivas legais e a dos professores atuantes sobre sua própria formação e seus anseios sobre o futuro de ensino de línguas adicionais minoritárias nas escolas públicas pós-BNCC.

O estudo, constitui-se de um trabalho de cunho descritivo e de abordagem qualitativa, e parte, inicialmente, da sequência de etapas de uma metodologia de Revisão Sistemática da Literatura⁵ (RSL), rumo à discussão crítica dos resultados seguindo a ordem de preparação e manutenção de RSL, que envolve sete etapas: (i) formular o problema, (ii) localizar e selecionar os estudos, (iii) avaliar a qualidade dos estudos, (iv) coletar dados, (v) analisar e apresentar os resultados, (vi) interpretar os resultados e (vii) melhorar e atualizar as revisões (ROTHER, 2007). Para nossa análise crítica, selecionamos textos que versam sobre formação de professores de línguas (BRASIL, 1996, 2001, 2018a, 2018b; NÓVOA, 1995; BAGNO, 2012), e o ensino de línguas alóctones nas redes estaduais de EB (TENCHENA, 2010; DAMASCO, 2012; SILVA, 2017, 2021; DELONG, 2016).

Nas etapas de (i) a (vi) do RSL, obtivemos acesso a textos digitais em formato *Portable Document Format (PDF)*, sendo que alguns fazem parte do acervo e catálogo do autor, coletados durante os estudos de pós-graduação, outrossim, a fontes bibliográficas impressas. Os textos digitais foram obtidos através de uma busca nas bases de dados eletrônicas nacionais e internacionais, incluindo *SciELO*, *ACADEMIA*, *Google Scholar*, Banco de teses da USP, e a página do Portal História do Ensino de Línguas no Brasil (HELB)⁶, que apresenta algumas das medidas implementadas pelos governos no que tange ao ensino de línguas no Brasil em seus mais de 500 anos. O material de cunho legislativo e artigos críticos foram pré-selecionados a partir da leitura dos resumos, no caso dos textos acadêmicos, e ano de publicação, quando documentos jurídicos. Na pré-seleção foram descartados trabalhos e textos em que o ensino de línguas não estivesse diretamente relacionado à EB, ou que não abarcassem línguas alóctones.

Como etapa (vii) do RSL partimos rumo à autorreflexão (LARROSA, 2000; ZAMPERETTI, 2017) dos docentes atuantes sobre as perspectivas futuras desse ensino, e suas próprias condições de trabalho e planos de carreira, face às novas dinâmicas educacionais do Brasil, apresentando dados de um estudo realizado com os docentes de línguas não-hegemônicas na EB. Objetivamos responder as seguintes perguntas de pesquisa: a) como os professores atuantes se sentem com relação às suas formações básicas e as funções que desempenham? b) quais são as expectativas desses quanto ao futuro de outras línguas não-hegemônicas na EB?

⁵ Rother (2007) aponta que a metodologia para a realização de uma revisão sistemática pode ser encontrada nas publicações *Cochrane Handbook* produzida pela Colaboração *Cochrane*; e no *CDR Report* produzido pelo NHS Centre for *Reviews and Dissemination*

⁶ Projeto coordenado pelo Professor Doutor José Carlos P. Almeida Filho e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UNB).



SILVA, O. O.



Para tanto, utilizamos instrumentos etnográficos para a coleta de dados por meio de um questionário eletrônico. O formulário em questão, foi elaborado no início de julho de 2020, e disponibilizado no período do dia 10 a 25, do mesmo mês, distribuído pela plataforma online *SurveyMonkey*®. Coletamos, anonimamente, respostas de 51 respondentes voluntários, todos docentes de línguas estrangeiras das redes públicas de EB. As perguntas foram formuladas de maneira clara, concreta e precisa (GIL, 1999). O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido como a técnica de investigação composta por um “número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Ademais, o autor apresenta as seguintes vantagens do questionário sobre as demais técnicas de coleta de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999, p.128-129).

O *link* para resposta foi enviado, e compartilhado, diretamente em grupos exclusivamente docentes pelo *WhatsApp*, *e-mails* institucionais e *Messenger*, obtidos através de contatos de redes sociais profissionais (*LinkedIn*) e páginas no *Facebook*, mantidas pelas coordenações das escolas CEL, CELEM e CIL. Não incluímos os professores da rede fluminense pois não obtivemos respostas das unidades escolares bilíngues nos contatos via e-mail, contudo, incluímos as línguas ofertadas nessa rede (árabe, coreano, chinês e turco) pois ao serem ofertadas, essas contribuem para os aspectos do desenvolvimento humano e econômico no Sul Global, em que devem ser observadas as consequências de diferentes políticas, programas e pedagogias na real promoção da igualdade de oportunidades, tanto sociais como econômicas (SHOBA; CHIMBUTANE, 2015), e que tornam o bi/pluri/multilinguismo importantes instrumentos de mobilidade e transformação sociais, capazes de diminuir o sofrimento das pessoas (LIBERALI, 2020).

A formulação do problema: onde e como estamos localmente no que tange à educação plurilinguística e políticas para professores nas redes públicas de ensino?

Segundo Silva (2021), o ensino plurilíngue é ofertado, desde as décadas de 1970 e 1980, num contexto de quase monolinguismo vigente desde a LDB de 1971. Alguns governos estaduais



SILVA, O. O.

fomentaram novas iniciativas para o ensino de línguas junto às escolas públicas e que não tinham, primeiramente, a intenção de ser espaços de reparação social – tendo em vista que as línguas alóctones sofreram repressão histórica por parte do governo Vargas. A criação de Centros de Línguas em São Paulo (CEL), e no Paraná (CEL), ambos em 1987, tinham como propósito o estreitamento de laços políticos com países da América Latina através do espanhol; e no Distrito Federal (CIL), o objetivo era o de democratização do ensino de inglês, que inaugurou o projeto CIL na década de 1970 (DAMASCO, 2012; SILVA, 2017, 2021).

Dentre os centros de línguas plurilíngues o pioneiro é o CIL, criado em 1975, no Distrito Federal. Inicialmente visava-se a criação de um centro especializado no ensino de língua estrangeira (inglês) exclusivo ao aluno da rede pública de ensino, baseado em um modelo observado nos Estados Unidos. Destarte, foi criado o CIL 01 de Brasília de acordo com a Resolução nº 40 de 14 de agosto de 1975, vinculado ao Departamento de Ensino de 2º Grau da Diretoria Geral de Pedagogia pela FEDF. Em sua criação, esse CIL foi denominado Centro de Línguas, tendo tido seu nome alterado para Centro Interescolar de Línguas em 1977 (DAMASCO, 2012).

Atualmente, o CIL de Brasília integra a estrutura da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e faz parte de um grupo de 16 escolas públicas responsáveis por ministrar aulas com a opção de espanhol, francês, inglês, japonês e alemão, em regime de intercomplementaridade. A oferta ocorre em dois cursos distintos, com regimes semestrais, o Curso Pleno e o Curso Específico. No Curso Pleno, com duração de sete anos, os alunos são agrupados em ciclos/níveis, a saber: Juvenil – J1 e J2; Básico – B1, B2, B3, B4, B5; Intermediário – I1, I2, I3, I4; e avançado – A1, A2, A3. As aulas são ministradas uma, duas ou três vezes por semana (em aula dupla), dependendo do nível e disponibilidade na grade horária. No Curso Específico, os alunos do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 2º e 3º segmentos, ingressantes em 2010, são agrupados nos níveis E1, E2, E3, E4, E5 e E6. A duração do curso é de três anos e as aulas são ministradas em um (aula dupla) ou dois dias por semana. São ofertadas vagas remanescentes ao público externo após o período de matrícula dos alunos da rede estadual.

Mais tarde, na região sul, iniciou-se na rede pública do Paraná a criação de um centro de oferta multilíngue. Em 1986, a Secretaria de Estado da Educação, através da Resolução nº 3.546/86, de 15 de agosto de 1986, regulamentou a criação do CELEM, na rede pública de ensino do estado do Paraná, valorizando o plurilinguismo e a diversidade étnica que marcam a história paranaense, com a presença de línguas como o alemão, italiano, polonês e ucraniano.

A rede paranaense é pioneira no ensino de língua polonesa, disciplina ministrada desde 2001, e ucraniana, sendo essa última uma vitória da comunidade de ucranianos de Prudentópolis



SILVA, O. O.

(TENCHENA, 2010; DELONG, 2016). Inicialmente, em 1990, como disciplina LEM era ministrado o inglês, mas já em 1991, atendendo a solicitação da comunidade que na sua maioria é de descendência ucraniana, foi alterada a grade curricular das 5.^a e 6.^a séries, implantando-se assim a disciplina de Língua Ucraniana, visando oferecer aos educandos um melhor conhecimento de suas origens e tradições (TENCHENA, 2010). Essa rede é a que oferta o maior número de línguas, sendo essas o alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, mandarim, polonês e ucraniano. Os cursos oferecidos têm duração de três anos, com carga horária anual de 160 horas/aulas, perfazendo um total de 480 horas/aulas. A carga horária semanal dos cursos é de 4 horas/aulas de 50 minutos, mesma estrutura dos cursos ofertados na rede estadual de São Paulo no CEL.

Não existem políticas de ingresso dos professores que lecionam as línguas no CELEM por meio de concursos públicos, dada a diversidade linguística característica do projeto. Isso, por um lado, garante que mais profissionais possam lecionar, pois amplia as possibilidades para que qualquer cidadão possa candidatar-se aos processos de atribuição de aulas, assegurando ao aluno a continuidade da atividade de ensino caso um professor deixe as aulas. Acentua-se ainda mais, contudo, a situação de irregularidade de atuação docente no Brasil ao se estipular condições que não são previstas na LDB. Assim como em São Paulo, as atividades do CELEM são subordinadas às mesmas diretrizes do ensino regular. Todavia, de forma mais abrangente, segundo Silva (2021), podem atuar como docentes de línguas: os professores do Quadro Próprio do Magistério, com curso superior de licenciatura plena ou curta, com habilitação na língua estrangeira de atuação; ou com curso superior de licenciatura plena ou curta, com habilitação em qualquer língua estrangeira moderna, com comprovante de proficiência na língua estrangeira de atuação; ou com qualquer curso superior, porém com comprovante de proficiência na língua estrangeira de atuação; ou com qualquer curso superior, natural do país da língua de atuação, com domínio da língua portuguesa e da língua nativa.

Na mesma época, década de 1980, surgem as medidas de políticas linguísticas do governo do Estado de São Paulo. Objetivando estreitar os laços com países da América Latina, através do ensino de língua espanhola, o governo estadual optou pela criação do CEL como a forma mais rápida de implantação, o que tornaria possível a abertura de algumas unidades naquele mesmo ano. Destarte, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), dando cumprimento à decisão política do governo de integração latino-americana, constituiu uma comissão para a implantação do espanhol. A criação do CEL surgiu como a medida mais viável para introdução da língua, uma vez que a inclusão de língua estrangeira no currículo escolar, era assegurada pelos dispositivos legais vigentes da época, porém, esse ensino concentrava-se no



SILVA, O. O.

de língua inglesa. Então, por meio do Decreto nº 27.270, em 10 de agosto de 1987, foram criados os CEL, na rede estadual de ensino, sob responsabilidade da SE-SP (SILVA, 2017, 2021).

A partir da publicação da Resolução SE nº85 de 13 de agosto de 2001, a carga horária desses cursos foi revista e ampliada. De acordo com o Artigo 7º da mesma Resolução, cada curso deveria ser planejado com uma carga horária total de 480 horas de aula organizados em dois Níveis (I e II), de forma a garantir a progressão continuada do ensino e da aprendizagem do aluno no idioma de sua opção. No ano de 2014, foi publicada a Resolução SE nº 44, de 13 de agosto de 2014, que dispunha sobre a organização e o funcionamento dos CEL, e dava providências correlatas. O documento estabelece o público-alvo que tem direito às vagas como sendo os alunos da rede estadual cursando a partir do 7º ano do EF ao EM, e incluiu os alunos do EM regular do Centro Paula Souza, e os da rede municipal que aderiram ao “Programa São Paulo Faz Escola”. Não são ofertadas vagas à comunidade, sendo o total de vagas exclusivas aos alunos da rede estadual (SÃO PAULO, 2014).

O CEL da rede estadual paulista ainda se vincula e torna-se depende das instalações físicas das escolas, e ocupa somente os espaços ociosos. Os professores, são os mesmos do ensino regular, que devem afastar-se de sua disciplina para lecionar as línguas, caso sejam efetivos, ou sujeitar-se a um regime precário de contratação, assim como no Paraná, caso sejam temporários. Para atuar no CEL os profissionais efetivos e contratados podem concorrer no processo de atribuição de aulas. No entanto os profissionais devem se enquadrar em um dos três seguintes grupos dispostos no quadro 1:

Quadro 1 – Grupos de professores aptos à docência na rede paulista

Professores habilitados	Professores qualificados	Profissionais com certificados de proficiência
Diploma de Licenciatura em Letras, com habilitação na língua objeto da docência.	Diploma de licenciatura em qualquer área; Certificado de conclusão de curso de língua estrangeira, com carga horária mínima de 360 horas.	Diploma de curso superior; Certificado de Proficiência em último nível ou grau.

Fonte: Silva (2017)

Há uma contradição que afeta a permanência dos professores de LEM na rede estadual paulista: apesar de existir a oferta de ensino plurilíngue há mais de 30 anos na rede estadual, nunca houve realização de concursos para provimento de cargo efetivo nos componentes alemão, espanhol, francês, italiano, japonês e mandarim. Os interessados devem fazer um credenciamento junto às diretorias de ensino. Os professores portadores de licenciatura em Letras



SILVA, O. O.

com habilitação na língua objeto de docência têm prioridade no processo de atribuição. Seguido dos que possuem qualquer licenciatura e um certificado de conclusão de curso livre do idioma com carga horária mínima de 360 horas. Ainda é possível atribuir aulas a portador de qualquer curso superior e certificado de proficiência, desde que esse seja em último nível ou grau. Contudo, esse profissional só pode assumir aulas no CEL comprovada a inexistência de professores do grupo habilitado ou qualificado, em casos em que as turmas em andamento não podem ser interrompidas como, por exemplo, em substituição a um docente em licença (saúde, maternidade, paternidade, férias etc.), sempre em regime temporário de contratação.

Em face ao exposto, percebe-se que as condições de trabalho não são atrativas. Com isso, professores optam por prestar concursos para outros cargos no ensino regular da própria rede, visando estabilidade salarial e profissional. Uma vez que, diferentemente do ensino regular, as aulas do CEL ficam atribuídas aos professores por um período de apenas um semestre, e, com a gradual desistência dos alunos, torna-se impossível ter uma carga horária que garanta ganhos satisfatórios. Isso também obriga os professores, coordenadores, pais e os próprios alunos, a percorrerem diversas escolas para captar novos alunos e formar novas turmas, pois, caso haja número de alunos matriculados inferior ao estipulado pelas resoluções, o professor perde suas aulas, os alunos ficam sem professores e são desligados, e o coordenador tem sua portaria cessada, devendo voltar à sala de aula e a seu cargo de origem, retirando as aulas do professor que o estava substituindo, e que ficará desempregado (SILVA, 2017, 2021). Todo o exposto aqui também ocorre no CELEM, e não ocorre nos CIL do Distrito Federal já que as unidades são desvinculadas de escolas regulares e todos os profissionais que atuam são concursados em cargos específicos, o que inclui os professores de todas as línguas não-hegemônicas ofertadas.

Localizando, selecionando e avaliando os estudos: reflexão e autorreflexão do trabalho docente em face às novas políticas de formação.

No que tange à formação docente, Zamperetti (2017) assevera que esse é um longo processo, contínuo e dinâmico, que coloca em evidência a legitimação do saber profissional e pessoal produzido pelos professores em seus contextos cotidianos de trabalho. Destarte, a pesquisadora assevera que podemos pensar nesse processo como uma formação humana com tempos variados, de acordo com os períodos de vida e necessidades individuais e grupais dos sujeitos em formação.

A pesquisadora argumenta ainda que o processo de formação se confunde, por vezes, com a própria vida e as vivências humanas dos sujeitos, embora as múltiplas variações dos



SILVA, O. O.

tempos cronológicos não coincidam com o transcurso dos dias letivos escolares, fazendo com que estejamos sempre no vir-a-ser, no vir-a-se-tornar alguém. Nesse processo subjetivo de vivências temporais ocorrem as formações endereçadas ao próprio sujeito (autoformativas), que são, por vezes, difíceis de serem reconhecidas, pois extrapolam os contextos cronológicos de vida e aprendizagem profissional, como projeto plural e criativo, sem padrão e sem uma ideia prescritiva de seu itinerário (LARROSA, 2000; ZAMPERETTI, 2017). Todavia, é fulcral que se reflita sobre esses processos que também constituem nossas práticas pedagógicas, em que o “processo reflexivo relaciona-se com a dimensão afetiva do saber-fazer e do conhecimento” (ZAMPERETTI, 2017, p. 50). Ademais, Larrosa (2000) considera a conquista da reflexão na ação profissional como parte de um processo de autorreflexão, em que a criação de espaços de produção e mediação da experiência de si promove no professor o questionamento tanto sobre a área pessoal como profissional.

Essa perspectiva foi aplicada nas questões destinadas aos professores de nosso estudo, no intuito de compreender a visão desses sobre suas formações e seus anseios sobre o futuro do ensino de outras línguas nas esferas em que atuam profissionalmente. Visto que as exigências para poder ensinar línguas estrangeiras na EB, de uma forma geral, serão outras, pelo menos a nível nacional, destarte, esperava-se que os docentes que responderam o nosso questionário, conseguissem fazer uma autorreflexão crítica sobre as políticas de formação e de carreira as quais estão subordinados localmente e as que ocorrem a nível nacional na EB para outros componentes curriculares estabilizados. Em especial, esperava-se que conseguissem fazer um paralelo entre suas situações com o ensino de inglês, tanto na estabilização dessas línguas enquanto componentes curriculares, e suas próprias estabilizações e desestabilizações profissionais, em decorrência de políticas para professores nas redes estaduais.

A partir dos estudos de Larrosa (2000) e Zamperetti (2017), compreendemos que a autorreflexão pode ser uma forma de construção e mediação pedagógica na qual o próprio indivíduo, “promovendo questionamentos para si, pode problematizar, explicitar e, eventualmente, modificar as próprias posturas, por exemplo, em relação à atividade profissional” (ZAMPERETTI, 2017, p. 19). Zamperetti (2017) assevera ainda que as ações docentes constituem formas de atuação que precisam ser questionadas, necessitando de reflexões que possibilitem, além de pensar sobre atuar sobre elas. Em outras palavras, o que se pretende com essa prática é definir, formar e transformar “um professor reflexivo, capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto sua própria atividade profissional quanto, sobretudo, a si mesmo, no contexto dessa prática profissional” (LARROSA, 2000, p. 49).



SILVA, O. O.

Revista Iniciação & Formação Docente
V. 8 n. 3 – 2021
ISSN: 2359-1064



Coletando dados: onde estamos e para onde vamos?

Em branco???

O que fixam as diretrizes curriculares para os cursos de Letras?

Hodiernamente, a formação do professor de línguas estrangeiras para a EB é adquirida por conhecimentos universitários, e é regida pelas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, Parecer CNE/CES 492/2001 (BRASIL, 2001), aprovado em 3 de abril de 2001.

O Parecer CNE/CES 492/2001 leva em consideração os desafios da educação superior diante das transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea e no mercado de trabalho. Também define o papel das Universidades na oferta dos cursos, concebendo-a como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos. O curso de graduação em Letras dá ao aluno a opção de ser ou não professor, ao dividir-se nas modalidades Bacharelado e Licenciatura. Esses deverão ter estruturas flexíveis que facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho ficando a cargo da universidade definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio (BRASIL, 2001).

Espera-se que o graduado seja capaz de refletir sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como “processo contínuo, autônomo e permanente” (BRASIL, 2001, p. 30), ou seja, ter a ciência de que sempre deverá manter-se atualizado, ou em formação continuada. Também, espera-se que o curso atenda a formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar no mercado de trabalho como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais etc.

Para tanto, o curso deve contribuir para o desenvolvimento do domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias; preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; percepção de diferentes contextos interculturais; utilização dos recursos da informática; domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.



SILVA, O. O.

Revista Iniciação & Formação Docente
V. 8 n. 3 – 2021
ISSN: 2359-1064



Os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, como determina a LDB 9394/96, contudo, o documento não determina ou especifica quais as habilitações em línguas estrangeiras que podem ser oferecidas pelas instituições superiores (BRASIL, 2001).

Posterior ao Parecer CNE/CES 492/2001, novos Pareceres e Resoluções foram publicados, como o Parecer CNE/CES nº 1.363/2001, aprovado em 12 de dezembro de 2001; a Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras; o Parecer CNE/CES nº 83/2007, aprovado em 29 de março de 2007, que instituiu uma consulta sobre a estruturação do curso de Licenciatura em Letras, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Letras e para a Formação de Professores; o Parecer CNE/CP nº 5/2009, aprovado em 5 de maio de 2009, que instituiu uma consulta sobre a licenciatura em espanhol por complementação de estudos; e a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de março de 2011, que estabelece diretrizes para a obtenção de outra habilitação pelos portadores de diploma de Licenciatura em Letras.

A referida Resolução, possibilita a obtenção de uma nova habilitação pelos portadores de Licenciatura em Letras, em graduação de duração Plena, desde que haja uma complementação de carga horária de, no mínimo, 800 horas, e estágio supervisionado de, no mínimo, 300 horas. A nova habilitação deve ser apostilada no diploma do curso de Licenciatura em Letras, em graduação de duração Plena. Isso poderia sanar parte do problema da falta de professores habilitados no CEL da rede estadual paulista, haja visto que muitos dos professores de línguas dessa rede, não possuem licenciatura nas línguas que ministram, mas são licenciados em Letras com outras habilitações, podendo ser feita a obtenção da nova habilitação pelo PARFOR em cooperação com as universidades estaduais USP e UNESP (SILVA, 2017).

Há diretrizes para os cursos de formação de professores de línguas não-hegemônicas alóctones?

Além das disciplinas de Estudos Linguísticos e Literários, para atuar na EB, o graduado em Letras também deve cursar disciplinas pedagógicas. A LDB em vigor determina que a formação de docentes para atuar na EB far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena. A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, devem promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. Para tanto, a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério podem também ocorrer através da educação à distância.



SILVA, O. O.

Com uma alteração na LDB 9494/96, através da Lei nº 13.415, de 2017, os currículos dos cursos de formação de docentes passaram a ter por referência a BNCC. Entretanto, reiteramos que não há referência à outra língua estrangeira que não seja o inglês. Ou seja, as instituições de ensino superiores brasileiras que oferecem licenciaturas em outras línguas como o alemão, árabe, coreano, chinês, italiano, japonês e polonês não tem, até o momento, nenhuma diretriz capaz de nortear a elaboração dos currículos de seus cursos de formação de professores para a EB dentro do que determina a BNCC, ou programas de formação básica ou continuada para os professores não habilitados.

Monte-Mor (2019, p. 3) sintetiza os programas de formação docente do MEC, relacionados à área de ensino de línguas, das últimas duas décadas.

Quadro 2: Programas de Formação Docente do MEC (ensino de línguas)

Data	Programas
1997	Programa Escola Ativa – Educação no Campo (iniciado em 1997, reformulado em 2007 pelo MEC)
2005	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (PROLIND) – Educação Indígena
2006	Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência, pela Secretaria de Educação Superior; em 2008, foi assumido pela Capes) Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o PROJETO GESTOR – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica / Formação de Mestres para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
2007	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial; a Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos; Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – PROINFO INTEGRADO; Formação Inicial e Continuada de Professores (Procampo) – educação do campo e quilombola
2009	Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR) Portal do Professor
2010	Programa Novos Talentos
2012	Pró-Letramento e GESTAR - formação de multiplicadores: matemática e língua portuguesa Projeto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e formação de alfabetizadores da rede pública.
2012-2013	Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: Línguas Estrangeiras / Adicionais, criação essa que contou com a participação / colaboração de universidades federais e estaduais de cada um dos estados brasileiros, mas que não foi implantada pelo MEC.

Fonte: Monte-mor, 2019, p. 3-4.

Cabe destacar que, dentre os programas, Monte Mor (2019) destaca o PARFOR, programa destinado à obtenção de uma segunda licenciatura pelos professores de EB das redes



SILVA, O. O.

públicas. Esse mesmo programa fora sugerido por Silva (2017) como forma de obtenção da licenciatura em Letras – Japonês para os professores de japonês do CEL, visto que a maioria desses professores não possui tal licenciatura. Contudo, para que isso fosse possível, seria necessário a articulação do governo de estado de São Paulo com as universidades públicas estaduais que ofertam licenciatura em Letras – Japonês (USP e UNESP), fato que ainda não foi concretizado, o que pode indicar um distanciamento das coordenações dos cursos de Letras da realidade educacional brasileira, e do campo de atuação de seus próprios alunos egressos. Indica também uma falta de alinhamento dos Cursos de Letras com as diretrizes educacionais brasileiras, principalmente os de línguas que estão fora da tutela legislativa educacional e da BNCC, mas que ainda assim, estão sendo ofertadas pelo CEL, CELEM e CIL.

Por fim, é importante destacar que os cursos de licenciatura em Letras – línguas não-hegemônicas (alóctones), são ofertados nos três estados onde as redes de EB promovem seus programas bi/plurilíngues, sendo o alemão, árabe, coreano, chinês, italiano e japonês ofertados pela USP⁷ e UNESP, em São Paulo; UFPR⁸ no Paraná – que também oferta o único curso de Letras-Polonês do Brasil⁹; e pela Unb¹⁰ no Distrito Federal. Apenas o ucraniano, a nível de graduação/licenciatura não é ofertado por nenhuma universidade.

As futuras políticas para professores também se aplicam aos de línguas não-hegemônicas na EB?

Alguns eventos têm trazido à baila mudanças significativas na educação nacional, como a BNCC; a Reforma do Ensino Médio; o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); e, mais recentemente, a proposta da Base Nacional de Formação de Professores (BNFP). Antes de nos debruçarmos sobre essa última, cabe, todavia, uma reflexão sobre o que se entende por formação de professores para a EB, sendo esse um termo amplo, que pode se referir à formação básica, complementar e a continuada.

Concernente à formação básica, essa de dá, de acordo com o Art. 62 da LDB nº 9.394/1996, através de em curso superior de graduação, na modalidade de licenciatura. A formação complementar pode incluir seminários, *workshops* e cursos livres na área de interesse do profissional, além de pós-graduação; e, por fim, a formação continuada descreve a busca constante por aprimoramento profissional.

⁷ Cf.: < <https://www5.usp.br/ensino/graduacao/cursos-oferecidos/letras/>>. Acesso em 04/06/2020.

⁸ Cf.: < <http://www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/>>. Acesso em 04/06/2020.

⁹ Cf.: < <http://www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/files/2011/04/LICENCIATURA-EM-LETRAS-POLON%C3%8AS.pdf>>. Acesso em 04/06/2020.

¹⁰ Cf.: < <http://www.il.unb.br/>>. Acesso em 04/06/2020.



SILVA, O. O.



Nesse processo contínuo, os professores podem compreender o contexto socioeducacional em que estão inseridos, e a si mesmos, como indivíduos portadores de necessidades e desejos, limitações e possibilidades, inseridas em relações sociais, vivendo sua experiência numa estrutura social mais ou menos restritiva. É na formação contínua que, segundo Nóvoa (1995), eles tecem as maneiras de ser e estar na profissão docente. Para o pesquisador, estar em formação demanda investimento pessoal, em trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios objetivando a construção da identidade profissional. São nos espaços de formação continuada em que professor tem a oportunidade de refletir sobre os seus próprios pensamentos e sobre suas ações em situações sistematicamente planejadas para isso, interagindo com colegas, parceiros da mesma empreitada. Ademais, nesse processo, o professor pode se reconstruir como profissional (NÓVOA, 1995).

Recentemente, essa formação continuada ganhou destaque por marcar presença na BNCC. Além de nortear o currículo e o ensino dos estudantes, o documento tornou obrigatória a formação continuada para os professores. Propõe-se que esses profissionais aprimorem não apenas seu conhecimento formal, mas também as competências que facilitam o aprendizado e inspiram os alunos, como didática, empatia e colaboração. Surge assim, a Proposta para BNFP (BRASIL, 2018), texto encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2018. No que tange às Competências profissionais docentes tanto na formação básica quanto na continuada A BNFP especifica que o professor:

[...] deve desenvolver competências profissionais docentes que se integram, são interdependentes e entre as quais não existe hierarquia, compondo a Base Nacional Comum para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018, pg. 20).

A BNFP é baseada em três eixos que vão nortear a formação inicial e continuada dos docentes de todo o país, cujo sentido de movimento, de relação, de composição e de sinergia é representado na Figura 1, e as três dimensões alucinadas em seguida:

Figura 1 – Competências Profissionais Docentes



Fonte: BRASIL, 2018, p. 21



SILVA, O. O.



O primeiro eixo é *Conhecimento*. O professor deverá dominar os conteúdos e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimento sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e a estrutura dos sistemas educacionais.

Em seguida, o de *Prática*. Nele o professor deve planejar as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas no currículo.

Por fim, o de *Engajamento*, em que o professor se comprometa com seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender. Também deve participar da construção do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos. Além de ser engajado com colegas, famílias e toda a comunidade escolar.

Outro ponto que soma na justificativa da elaboração é a falta de articulação entre o conteúdo ensinado nos cursos de graduação e a realidade das escolas, bem como uma distância entre as universidades e as escolas. Para isso, a BNFP prevê ações de revisão inclusive no estágio realizado pelos alunos dos cursos de Pedagogia e licenciatura com a substituição pela Residência Pedagógica.

A BNFP pretende alinhar a capacitação desses profissionais à BNCC, estabelecendo uma linguagem comum a respeito do que é esperado e revisando as diretrizes dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas, para colocar foco na prática da sala de aula, no conhecimento pedagógico do conteúdo e nas competências previstas na BNCC da EB. A intenção de se reformular o tempo de duração dos cursos de pedagogia, é que, nos quatro anos de curso, sejam dois anos de formação comum e um ano de aprofundamento para cada etapa da educação a que o professor queira se dedicar em sua carreira, como educação infantil ou alfabetização, por exemplo. Também está prevista a possibilidade de cursar mais um ano de especialização, com foco em gestão escolar ou mestrado.

Politicamente, objetiva-se melhorar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes, ao mesmo tempo em que se valoriza o professor. Para tanto, há também uma proposta de plano de carreira docente, através da possibilidade de estabelecimento de quatro níveis de carreira docente que seriam divididos no modelo australiano: recém-graduados, professores proficientes, professores altamente experientes e professores líderes. No texto brasileiro, os quatro níveis receberam nomes semelhantes: inicial, estágio probatório, carreira avançada e líder. O documento afirma que:



SILVA, O. O.

Revista Iniciação & Formação Docente
V. 8 n. 3 – 2021
ISSN: 2359-1064



Associar a Valorização dos Profissionais do Magistério à formação docente é também importante fator estratégico no processo de atratividade pela carreira do magistério, especialmente aqui no Brasil, onde a maioria dos jovens não deseja se tornar professores [...] (BRASIL, 2018, p. 9)

Tendo como base modelos estrangeiros, em que a maioria dos países estabelece diretrizes e processos específicos de acreditação e avaliação das licenciaturas, também existe a possibilidade de criação de Agências Reguladoras. A BNFP indica que seja criada uma organização nacional capaz de acreditar cursos de formação inicial que estejam de acordo com as políticas educacionais. No que tange à aplicabilidade de modelos estrangeiros como parâmetros para o aperfeiçoamento dos programas de formação docente para a EB brasileira, Monte-Mor (2019, p. 3-4) assevera que:

Países como Finlândia, Coreia do Sul e China deram ou vêm dando prioridade máxima aos seus respectivos planos de formação docente e, majoritariamente, atribuem seus resultados bem-sucedidos a esse fato. Muito provavelmente os planos desses países não se adequam à educação brasileira, mas vale o aprendizado sobre o enfoque priorizado.

As atribuições dessa proposta de organização seriam, além de acreditar os cursos de formação, criar novas políticas ao longo do tempo; gerenciar normativas específicas e gerir programas relacionados à implantação da política; avaliar cursos, alunos, professores; auxiliar as redes na implementação de planos de carreira, de valorização profissional e de medidas de qualidade.

O MEC preza que a formação esteja inserida em um regime de colaboração entre a União, os sistemas de ensino e as instituições formadoras. Tudo a partir de uma abordagem sistêmica, pautada pela interdisciplinaridade, interculturalidade e contextualização. Sem deixar de lado a criatividade, a inovação e a formação integral.

O documento determina 3.200 horas de formação – distribuídas em três grupos – com duração de, no mínimo, oito semestres, ou quatro anos, sendo dedicadas ao desenvolvimento das competências profissionais explicitadas anteriormente. São determinadas 800 horas de base comum de aprendizagem dos conteúdos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação, e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais (grupo I); 1.600 horas dedicadas à aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas e componentes da BNCC, e do domínio pedagógico desses conteúdos (grupo II); e 800 horas de prática pedagógica sendo 400 horas em situação real de trabalho em ambiente de ensino e aprendizagem (monitoria/atividades de iniciação à docência/estágio/residência pedagógica/prática clínica), em projeto definido pela instituição de ensino superior e constantes do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e 400 horas distribuídas ao longo do curso entre os



SILVA, O. O.

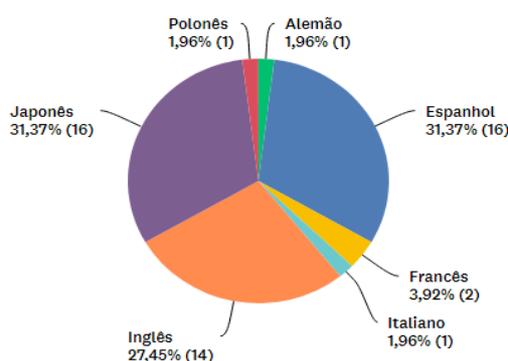
conteúdos dos itens anteriores (grupo III).

Deslocando-nos aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, onde os componentes línguas estrangeiras não-hegemônicas estão presentes atualmente, o documento determina que as Licenciaturas destinadas à docência de língua estrangeira, deverão ser centradas no desenvolvimento de saberes específicos, e poderão ser ofertadas de acordo com organização curricular em componentes curriculares, interdisciplinares ou áreas de estudos, nos termos do respectivo Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Convém, novamente, salientar que as disciplinas árabe, alemão, coreano, chins, francês, italiano, japonês, mandarim, polonês, turco e ucraniano são inexistentes na BCNN, enquanto componentes curriculares. Assim, cabe o questionamento sobre como se darão as formações nos cursos de Licenciaturas em Letras sem uma diretriz, primeiramente para a EB, ou seja, como e o que os alunos egressos desses cursos superiores irão lecionar aos estudantes dos níveis fundamental e médio, nas escolas da EB.

Análise, interpretação e apresentação dos resultados: a perspectiva dos professores sobre suas formações e o quanto ao futuro do ensino de outras línguas na EB.

Dispomos a seguir o resultado e discussões da pesquisa com professores de línguas não-hegemônicas (alóctones) atuantes nas redes públicas estaduais de ensino básico.

Gráfico 1 - Língua que leciona



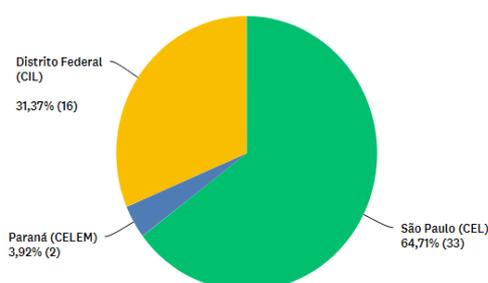
Fonte: o autor



SILVA, O. O.



Gráfico 2 - Rede em que leciona



Fonte: o autor

Gráfico 3 - Possui licenciatura em Letras com habilitação na língua que leciona



Fonte: o autor

As perguntas 1, 2 e 3 apresentam algumas informações dos perfis profissionais dos respondentes. Os respondentes são, em sua maioria, docentes de língua japonesa (31%), espanhola (31%) e inglesa (27%). Não obtivemos respostas de professores de mandarim e ucraniano. Os profissionais atuam no CEL (64%), CIL (31%) e alguns no CELEM (3%). 82% dos professores declararam possuir licenciatura específica na LEM que leciona através de cursos de graduação em Letras, como determina a legislação vigente.

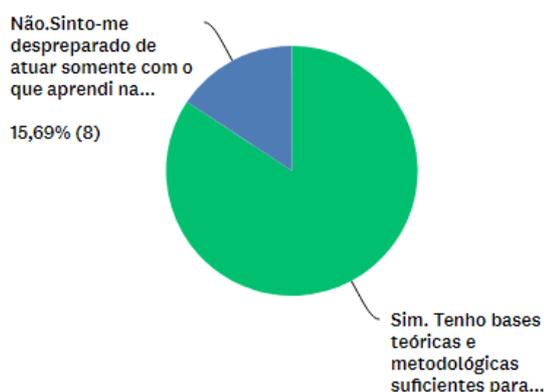
Perguntamos aos professores sobre a segurança desses concernentes ao seu domínio dos conteúdos (conhecimento) e engajamento de seus alunos com relação à qualidade de seu trabalho, tendo como base sua graduação. 85% dos docentes declararam-se seguros com relação aos conteúdos estudados na graduação e sua aplicabilidade metodológica (prática) nas aulas para alunos do ensino básico, e que esses se sentem totalmente satisfeitos com a qualidade de sua prática docente (88%).



SILVA, O. O.

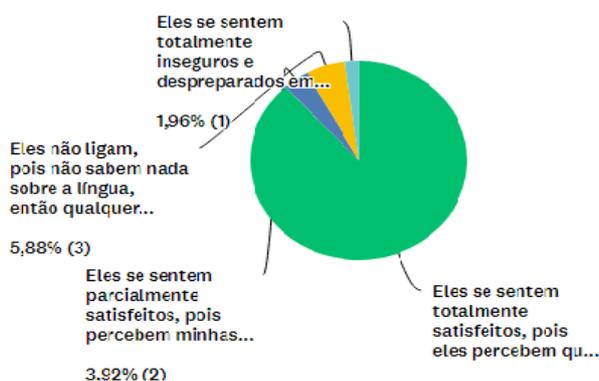


Gráfico 4 – Segurança com relação à formação básica



Fonte: o autor

Gráfico 5 – Satisfação dos alunos com relação à prática e engajamento do docente



Fonte: o autor

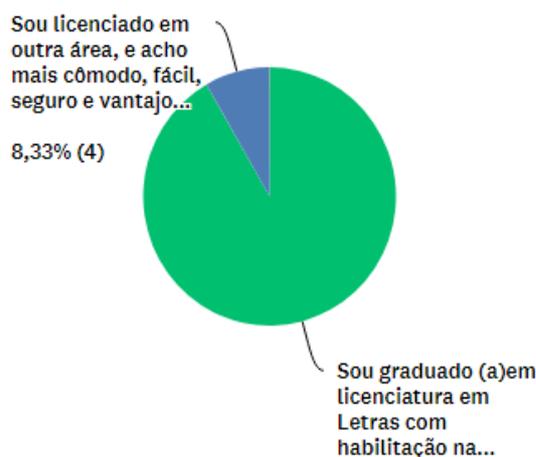
Por fim, questionamos sobre a motivação de ensinar LEM na rede pública, e o que os profissionais acreditam que irá acontecer com o ensino de LEM, de uma forma geral, com a nova perspectiva de centralização do inglês imposta pela BNCC. É importante salientar que somente no Distrito Federal (CIL), ocorrem concursos e existem planos de carreira para professores de todas as línguas ofertadas.



SILVA, O. O.

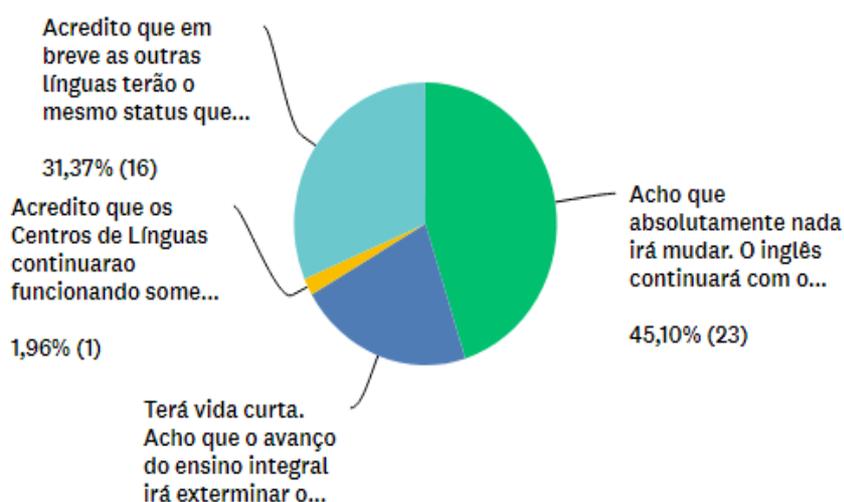


Gráfico 6 – Motivação profissional para lecionar línguas na escola pública



Fonte: o autor

Gráfico 7 – Perspectivas futuras para o ensino de outras línguas na escola



Fonte: o autor

No que tange à motivação, 92% dos respondentes declararam que sempre quis ser professor da língua que possui licenciatura e leciona; acredita no ensino plurilíngue; disse militar por essa causa desde a graduação. Quanto ao futuro do ensino de outras línguas, 45% dos



SILVA, O. O.

professores acreditam que nada irá mudar, ou seja, não acreditam que outras línguas adquirirão o mesmo *status* que o inglês e serão incorporadas ao currículo como componentes curriculares; ademais, creem que os projetos em que lecionam continuarão existindo da mesma forma como está.

Considerações Finais

À guisa de conclusão retomamos nossas perguntas de pesquisa. Primeiramente questionamo-nos sobre como os professores atuantes se sentem com relação às suas formações básicas e às funções que desempenham. Como foi possível verificar, a maioria se sente confiante e com boa base teórica e metodológica quanto às línguas que lecionam, no contexto bi/plurilíngue nas redes estaduais. Ademais, eles atuam nesses projetos pois gostam de ensinar e acreditam na educação plurilinguística como instrumento de transformação e mobilidade social. Com isso, não acreditamos ser justo que esses estejam sujeitos a precárias e temporárias contratações, e sem estabilidade profissional, como o que acontece nas redes estaduais paulista e paranaense. Igualmente como ocorre no Distrito Federal, seria justo que se realizassem concursos públicos para o provimento de cargos efetivos de professores de línguas não-hegemônicas para a EB, como já existem para o inglês em, praticamente, todos os estados brasileiros, muito antes da promulgação da BNCC, nunca sendo claro a razão disso ocorrer, visto que o idioma era inexistente, enquanto componente curricular até 2017.

Em segundo lugar perguntamo-nos quais são as expectativas desses quanto ao futuro de outras línguas não-hegemônicas na EB. Percebe-se que a maioria acredita que nada irá mudar, e que o inglês continuará ocupando um papel central como único componente de língua estrangeira na escola, contudo, acreditam que os projetos bi/plurilíngue onde atuam não terá vida curta dado as mudanças nas dinâmicas educacionais, que não contemplam idiomas alóctones oficialmente nas escolas.

Desde eras priscas, as línguas minoritárias alóctones são minorizadas nos documentos normativos da educação nacional. Com isso, o potencial dessas enquanto instrumento decolonial de transformação da realidade social e de emancipação dos alunos, principalmente nas escolas públicas, é obliterado das discussões educacionais, além de pomenorizado pelas políticas vigentes, pois a atividade local de ensino dessas línguas, em uma perspectiva bi/plurilinguística, é dependente de políticas educacionais federais. Todavia, hodiernamente, a marginalização do árabe, alemão, coreano, italiano, japonês, mandarim, polonês e ucraniano na BNCC agrava a situação de manutenção dessas línguas nas escolas, pois essas perderam sua legitimidade, em



SILVA, O. O.

2017. Se por um lado as instâncias governamentais estaduais se esforçam para manter, mesmo que de forma desoficializada – mas, com certo nível de emancipação política – línguas de imigrantes em suas unidades escolares, a instância federal insiste em medidas políticas que expurgam a oferta de línguas diferentes do inglês – a suposta língua de prestígio, do dominador – na escola oprimindo o multilinguismo nas redes públicas, que são subordinadas às diretrizes e leis federais.

Ademais as políticas curriculares de EB impactam nas políticas de formação básica docente, que ocorre através dos cursos de licenciatura em Letras, que carecem, prementemente, de uma reformulação por apresentarem inadequação com a realidade educacional, como evidenciam os documentos e as propostas de melhorias do MEC.

Além disso, o magistério público tem se tornado pouco atrativo aos estudantes. À guisa de exemplo, Silva (2017) assevera em seu estudo que há baixíssimos índices de ingresso dos egressos dos cursos de Letras-Japonês nas redes públicas de São Paulo e Paraná, o que nos leva a supor onde estariam esses, e sobre o tipo de orientação profissional que os cursos têm dado a eles.

Por fim, somado a isso, ao também refletirmos sobre a atual estrutura dos cursos de Letras com habilitação em árabe, alemão, coreano, chines, italiano, japonês, e polonês (não há graduação em ucraniano), concordamos com Bagno (2012), que tece críticas sobre o caráter retrogrado, clássico, e atualmente catastrófico da área de Letras no Brasil, ao afirmar ser premente a necessidade de letrar os estudantes de Letras que estão entre os menos letrados da universidade, segundo o pesquisador. Destarte, acreditamos que os cursos licenciam seus estudantes, conferindo-lhes uma habilitação e um diploma, mas não os estimulam a tornarem-se professores de línguas não-hegemônicas na escola pública, o que evidencia uma carência de formação, todavia, em um sentido amplo: de formação humana e de prestação de serviço à sociedade. Ademais, isso também expõe as fragilidades das instituições de ensino superior – as mesmas que se zumbrem à hegemonia e ao prestígio do inglês na academia, e pouco se importam com línguas minoritárias alóctones, autóctones, afro-brasileiras, LIBRAS e crioulas – pois também mostra uma falta de articulação das universidades que ofertam cursos de Letras, com habilitação em línguas não-hegemônicas, com a Educação, principalmente a pública e a popular, defendida por Freire (2001), que poderia ser vista como campo de atuação profissional de seus egressos, caso incentivassem a implementação de mais línguas adicionais nas escolas, contribuindo, assim, com o fomento de uma educação pluri/multilinguística nas camadas mais carentes socialmente.



SILVA, O. O.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Cursos de Letras? Para quê?** 2012. Disponível em: <https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/curso-de-letas-praque-1>. Acesso em 02/06/2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do BRASIL, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Parecer nº492 de 3 de abril de 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>>. Acesso em 27/07/2020

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018a.

BRASIL. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**, Ministério da Educação, Brasília (DF), 2018b.

DAMASCO, D. G. B. **Uma Proposta de Periodização do Ensino de Línguas Estrangeiras no Distrito Federal**: 1959 - 2012. Revista HELB, ANO 6 - Nº 6 - 1/2012. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=202:u>. Acesso em 02/06/2020.

DELONG, S. R. **Vitalidade linguística e construção de identidades de descendentes de poloneses no sul do Paraná**. Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, 2016. 212 p. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6105>. Acesso em 16/03/2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Escola Pública e Educação Popular**. In: FREIRE, P. Política e Educação. São Paulo: Cortez Editora, 2001. p. 47-52.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LARROSA, J. **Tecnologias do eu e Educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 35-86.

LIBERALI, F. **O desenvolvimento de agência e a Educação Multi/Bilíngue**. In: MEGALE, A (org). Desafios e práticas na Educação Bilíngue. São Paulo: Richmond, 2020.

MONTE-MOR, W. **Formação Docente e Educação Linguística**: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. In W. Magno e Silve; W. Rodrigues Silve; D. Muñoz Campos (Orgs). Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada. Campinas: Ed. Pontes, 2019, p 187-206.

NOVOA, A. **Profissão Professor**. IN: NOVOA, A. (org). O passado e o presente dos professores, Porto: Porto Editora, 1996.

PENNYCOOK, A. The Myth of English as an International Language. In: PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. (Ed.) **Desinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p.90-115.

ROTHER, E. T. **Revisão sistemática X revisão narrativa**. Acta paul. enferm. , São Paulo, v. 20, n. 2,



SILVA, O. O.

pág. v-vi, junho de 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000200001&lng=en&nrm=iso>. acesso em 24 de abril de 2021. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>.

SÃO PAULO (ESTADO). **Resolução SE 44, de 13-8-2014 que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas - CELs, e dá providências correlatas.** São Paulo: SE, 2014. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/44_14.HTM?Time=04/05/2015%2>. Acesso em: 28/06/2020.

SHOBA, J. A.; CHIMBUTANE, F (org). **Bilingual Education and Language Policy in the Global South.** New York: Routledge: 2015.

SILVA, O. O. **O Centro de Estudos de Línguas (CEL) na história do ensino de língua japonesa nas escolas públicas paulistas.** 2017.178f. Dissertação de Mestrado (Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SILVA, O. O. **De línguas minorizadas dos núcleos de imigrantes a disciplinas escolares da educação básica: o ensino de línguas alóctones nas redes públicas estaduais sob a perspectiva glotopolítica.** In: COTINGUIBA, M.L.P.; TONDINELI, P.G. (Org.). Contextos de aprendizagem e de descrição de línguas autóctones e alóctones. 1ed.Porto Velho: Edufro, 2021.

TENCHENA, S. M. **Comunidade Ucraniana: Suas Fronteiras Étnicas e a Religião.** Revista do Núcleo de Estudos de Religião e Sociedade (NURES). ISSN 1981-156X, [S.l.], n. 14, dez. 2010. ISSN 1981-156X. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/nures/article/view/4390>>. Acesso em 31/05/2020

ZAMPERETTI, M. P. **Formação Docente e Autorreflexão pela Arte: Práticas Pedagógicas Coletivas de si na escola.** 1. ed. Pelotas: Ed. UFPel, 2017.

Como citar este artigo (ABNT)

SILVA, O. O. **Por atos decoloniais e políticas emancipatórias: reflexões e autorreflexões críticas sobre impactos de políticas de formação de professores no ensino de línguas não-hegemônicas na educação básica bi/plurilíngüística.** Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 8, n. 3, p. XXX-XXX, 2021. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Como citar este artigo (APA)

SILVA, O. O. (2021) **Por atos decoloniais e políticas emancipatórias: reflexões e autorreflexões críticas sobre impactos de políticas de formação de professores no ensino de línguas não-hegemônicas na educação básica bi/plurilíngüística** Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.