

ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: QUANDO AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A PRÁTICA NÃO SE ENCONTRAM

The teaching of foreign languages: when the public policies and the practice do not meet

Nylcéa Thereza de Siqueira PEDRA¹
Janice Inês NODARI²

Resumo: Neste artigo pretendemos problematizar como a implementação de algumas políticas públicas têm repercutido no ensino de línguas estrangeiras e na formação de professores, especialmente de Espanhol e Inglês. Para tanto, analisamos os resultados da aplicação da Lei no. 11.161 no contexto de ensino de língua espanhola na rede estadual do Paraná, destacando como as políticas tomadas no âmbito estadual também refletem na formação inicial e continuada de professores. Em relação à língua inglesa, apresentamos o predomínio do ensino de uma habilidade, em detrimento do ensino da língua como prática social. Debruçamo-nos ainda na apresentação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do governo federal apontando o desencontro entre o seu pleno desenvolvimento como política de incentivo às licenciaturas e a redução da oferta do ensino de língua espanhola, resultante da reorganização das matrizes curriculares, para citar apenas um exemplo. Tomando como norteadores os documentos oficiais para o ensino de língua estrangeira, bem como os pressupostos oferecidos sobre gêneros discursivos (BAKHTIN, 2000) e letramento crítico (DUBOC, 2011), objetivamos contribuir para um debate mais amplo sobre a importância de rever as políticas públicas, a formação de professores de línguas estrangeiras e o futuro da profissão.

Palavras-chave: políticas públicas; formação de professores de línguas estrangeiras; ensino de línguas estrangeiras.

Abstract: In this paper we aim at discussing how the implementation of a few public policies has echoed in the teaching of foreign languages and in the training of their teachers, especially Spanish and English teachers. In order to do this, we analyze the results of the application of the Law nº 11161 in the context of teaching Spanish in the state schools in Paraná, and highlight how the policies taken in the state sphere also reflect on the initial and continuous training of teachers. In regards to the English language, we present the predominance of the teaching of one skill over the teaching of the English language as social practice. We also present the Institutional Program Scholarship for Teacher Initiation (PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) proposed by the federal government and indicate the mismatches between its full development as a policy to stimulate the teaching degrees and the reduction in the offer of Spanish at schools, which results from the reorganization in the curriculum matrices, to mention only one example. By taking the official documents for the teaching of foreign languages into consideration, as well as theoretical contributions about discursive genres (BAKHTIN, 2000) and critical literacy (DUBOC, 2011), we aim at contributing to broaden the possibilities of debate over the importance of reviewing the public policies at hand, the training of teachers of foreign languages and the future of the profession.

Keywords: public policies; foreign languages teachers' training; teaching of foreign languages.

¹ Doutora em Letras. Professora da Universidade Federal do Paraná. npedra@hotmail.com.

² Mestre em Letras. Professora da Universidade Federal do Paraná. jinodari@yahoo.com.

Introdução

O ensino de Línguas Estrangeiras Modernas – Espanhol e Inglês, no Brasil não acontece sem imprevistos, empecilhos e muita teoria bem formulada para práticas que não funcionam como seu eco. Neste artigo, pretendemos discutir como a implementação de algumas políticas públicas tem repercutido no ensino de línguas estrangeiras e na formação de professores de Espanhol e de Inglês, sabendo que esta prática é repleta de desafios. Iremos nos debruçar sobre o contexto da prática de Espanhol e Inglês, tomando como base para esta análise o ensino de línguas estrangeiras na rede estadual do Paraná contrastando-a com os documentos oficiais que regem o ensino de línguas estrangeiras no país.

Com este objetivo, analisamos os resultados da aplicação da Lei no. 11.161, que dispõe sobre o ensino de Espanhol, no contexto de ensino da rede estadual do Paraná, destacando como as políticas tomadas neste âmbito também refletem na formação inicial e continuada de professores das duas línguas estrangeiras já mencionadas. Por fim, apresentamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma iniciativa do governo federal em parceria com o governo estadual, apontando o desencontro entre o seu pleno desenvolvimento como política de incentivo às licenciaturas e a redução da oferta do ensino de Espanhol, resultante da reorganização das matrizes curriculares, para citar apenas um exemplo de incongruência entre proposta inicial de política pública e a realidade na prática. Em relação ao Inglês, temos a ideia de oferta desta nos espaços fornecidos pelos CELEMs, o que muitas vezes não acontece.

Tais questionamentos pretendem ser escopo para um debate mais amplo sobre a importância de rever as políticas públicas, a formação de professores de línguas estrangeiras e o futuro da profissão. Não se pretende que este debate seja esgotado neste texto, mas estimulado por ele.

A situação da Língua Espanhola – a busca do reconhecimento garantido por lei

Há pouco mais de uma década, os professores de Espanhol como língua estrangeira viram acontecer uma série de mudanças no contexto local e mundial que pareciam indicar um novo momento e um novo lugar para o ensino desta língua. Eram os primeiros anos do MERCOSUL e, entre os acordos firmados, previa-se a bilateralidade do ensino das línguas

participantes. Acompanhamos o aumento pela procura do estudo da língua em centros de línguas e, no âmbito universitário, foram abertos concursos e feitos estudos que apontavam o déficit de professores de Espanhol no Brasil. Vislumbrava-se, enfim, um futuro promissor para os que se dedicavam ao ensino desta língua.

No ano de 2005, em 05 de agosto, sancionou-se a Lei no. 11.161 dispendo sobre o ensino de Espanhol no país. Entre os méritos da Lei, destacava-se a implementação do ensino da língua espanhola, de maneira gradual e em cinco anos, nos currículos de Ensino Médio. Observa-se, no entanto, que o Art. 1º da Lei já aponta para o caráter facultativo da sua matrícula: “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de **matrícula facultativa**³ para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do Ensino Médio” (BRASIL, 2005). E prevê-se, no Art. 3º, que o ensino da língua espanhola pode ser realizado nos Centros de Línguas organizados pelas escolas: “Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira (CELEMs), cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola” (BRASIL, 2005).

A Secretaria de Educação do Estado do Paraná, no uso de suas atribuições, seguindo os pressupostos gerais apresentados no Art. 36 Inciso III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) - onde se lê que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 1996) - dispôs para o ano letivo de 2011 que as comunidades escolares optassem por uma língua estrangeira obrigatória na grade curricular e outra optativa ofertada pelos CELEMs. O movimento de inserção curricular da língua espanhola que vinha se concretizando desde o início da década de 1980 com a redemocratização do país, e na década de 1990, com o advento do MERCOSUL, se desfez, pois um expressivo número de escolas optou pela oferta de língua inglesa na sua grade curricular e pela oferta da língua espanhola, nos centros de línguas.

Os dados sobre a oferta do ensino de Espanhol na rede pública fornecidos pela Secretaria de Educação do Paraná são bastante reveladores. No ano de 2012, das 2.136 escolas do Estado, apenas 170 ofereciam Espanhol em sua matriz curricular. As outras 1.966 optaram pelo ensino desta língua nos CELEMs. Em Curitiba, somente 18 das 305 instituições dispunham em sua matriz o ensino do espanhol. Tais números evidenciam uma realidade que repercute, invariavelmente, no futuro do ensino da língua e na formação de seus professores.

³ Grifo nosso.

A autorização da abertura de concurso público para professores do Estado corroborou a crítica situação do Espanhol na rede pública de ensino. Segundo as informações divulgadas na página da Associação dos Professores do Estado do Paraná⁴, na primeira proposta do edital, seriam oferecidas 26 vagas para professores de Espanhol em contrapartida a 1.024 para professores de Inglês. A diferença no número de ofertas é justificada pela Secretaria pelo fato de que as turmas nos Centros de Línguas (CELEMs) não geram novas vagas docentes.

Não nos parece necessário discutir aqui o papel hegemônico da língua inglesa no cenário mundial, muitas vezes entendido como *imperialismo linguístico*⁵ (PHILLIPSON, 2008), e que se reflete nas escolas de todo o país. Língua de povos e de Estados invictos, o Inglês é a língua do triunfo militar, do êxito político-econômico, do sucesso literário, comercial, midiático, além de ser a língua da indústria do entretenimento (LACOSTE & RAJAGOPALAN, 2005). Portanto, a necessidade de formação para o trabalho, a língua da comunicação global e da hegemonia econômica são fatos que têm justificado a escolha pela oferta do Inglês na maior parte das escolas, seja da rede pública ou particular. Por outro lado, além dos argumentos anteriormente expostos, é importante lembrar que nós brasileiros historicamente construímos, no que diz respeito às línguas espanholas e as suas culturas, o mito da proximidade linguística e cultural, isto é, cremos que não precisamos aprender a língua e a cultura dos países hispano-americanos porque compartilhamos elementos suficientes para nos entendermos. No entanto, perguntamo-nos qual é a importância e o lugar que uma língua estrangeira deve assumir na formação dos estudantes da educação básica e se a oferta de uma língua tida como hegemônica cumpre esta função. Assim, acreditamos que questionar o papel de qualquer língua, qualquer cultura, qualquer sociedade, e oferecer aos estudantes a oportunidade de conhecer outras línguas assim como compreender outras culturas são papéis fundamentais do ensino de uma língua estrangeira na educação básica.

A situação da Língua Inglesa – língua internacional

⁴ Disponível em: <http://apeeprenlinea.blogspot.com.br/> Acesso em 04 jun.2014.

⁵ Para os propósitos deste texto, e considerando uma versão reducionista do conceito, temos que o imperialismo linguístico permeia todos os outros tipos de imperialismo, sendo componente básico do imperialismo cultural e também central ao imperialismo social. O imperialismo linguístico tenta capturar a forma como uma língua domina outras, e, no caso do Inglês, tem o anglocentrismo e o profissionalismo como mecanismos centrais no ensino de língua inglesa dentro de uma estrutura na qual poderes desiguais e alocação de recursos são efetivados e legitimados (PHILLIPSON, 2008). Ou seja, o termo mostra-se extremamente pertinente em referência ao cenário já descrito em que a língua espanhola aparece relegada aos espaços dos CELEMS das escolas, enquanto que a língua inglesa ainda ocupa o espaço na grade curricular das disciplinas regulares.

A língua inglesa é entendida por muitos como sendo uma língua franca (CRYSTAL, 2003), e por outros como sendo língua internacional. Este segundo termo é aquele com o qual concordamos, uma vez que, de acordo com o pesquisador Farzad Sharifian, ele dá conta de uma variedade do inglês que é usada para comunicação intercultural (2009). Esta definição se despe, de certa forma, da grande carga de tensões globais e locais normalmente associadas ao termo “língua franca”.

Ainda de acordo com SHARIFIAN (2009), o Inglês conquistou o espaço anteriormente descrito por estar associada a um paradigma que envolve pensamento, pesquisa e prática. Apesar dessa posição, muitas pessoas ainda defendem que o Inglês é uma língua franca, e o fazem argumentando que ela adquiriu este *status* não em função do crescimento no número de seus falantes nativos, mas em função do aumento no número de indivíduos no mundo atualmente que acredita que seja benéfico para eles aprender o Inglês como uma língua adicional (McKAY, 2003, p. 1). Tirando as situações específicas, ainda temos uma tendência se confirmando: a de mais pessoas usando o Inglês tanto em espaços físicos quanto virtuais (DUBOC & FERRAZ, 2011).

Neste contexto, e entendendo que é proveitoso aprender uma ou mais línguas estrangeiras, é que vemos que o Inglês exerce papel primordial. No entanto, como aprender uma língua com uma carga horária que não ultrapassa, na maioria das vezes, os 100 minutos (02 aulas de 50 minutos cada) na semana? Isso é viável? Pensando em instrumentalizar os alunos quanto a essa língua, muitas escolas e professores têm feito a opção por enfatizar o ensino e aprendizagem de uma das práticas envolvidas na aquisição de uma língua, a saber, a prática de leitura (ou habilidade de compreensão escrita), tanto em aulas de Inglês, quanto em aulas de Espanhol. Em um mundo que valoriza a interação, ou seja, as habilidades de compreensão e produção oral, como fazer com que o que é visto na escola seja minimamente útil para os alunos em contextos reais de interação social?

Há que se considerar ainda que o número de usuários da Internet no Brasil vem crescendo ano a ano e esse crescimento “fornece um novo contexto para uso e relevância social da língua inglesa como língua estrangeira” (de ALMEIDA, 2012, p. 332). Desafio posto, algumas tentativas foram feitas tanto pelo governo do estado do Paraná, com o programa PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) que visa qualificar professores de diversas áreas, levando-os de volta à universidade, em uma proposta de formação continuada, quanto do governo federal, com o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE.

Tirando as siglas em comum, o foco de tais propostas é diverso, uma vez que o governo do estado centra forças na qualificação, ou formação continuada, de professores, enquanto que a proposta do governo federal centra-se na gestão escolar.⁶

Essa preocupação com a qualidade da educação aparece refletida em diversos programas de diferentes governos (como exemplos de iniciativas temos o Paraná ELT⁷ e o Open University⁸) e sempre foi uma constante no trabalho de formadores de professores e de professores atuando na educação básica. Isto equivale a dizer que, tirando as especificidades de cada área do conhecimento, ou língua estrangeira sendo ensinada, ensinar com qualidade sempre fez parte do rol de necessidades que devem encontrar presença na prática. Em relação ao contexto específico do ensino das línguas estrangeiras, mesmo estando o Inglês a ocupar espaço na grade curricular, e o Espanhol ainda não, ambas as línguas apresentam preocupações comuns. Uma delas é o ensino significativo desses idiomas.

Uma possível resposta para esse ensino significativo encontra respaldo nos pressupostos do letramento crítico, entendendo que este se propõe a ir além da mera aprendizagem instrumental de um idioma. A proposta visa ampliar o escopo de possíveis expectativas dos sujeitos envolvidos nessa nova possibilidade de aprendizagem, sejam eles professores ou alunos. Conforme pontuam DUBOC & FERRAZ (2011, p. 21), o letramento convencional é “entendido como a habilidade de ler e de escrever um código linguístico, enquanto que os novos letramentos constituem uma expansão daquela acepção de forma a considerar os aspectos sócio-ideológicos inerentes às práticas de leitura.”

O conceito de letramento e sua posterior ampliação para o termo letramento crítico deveu-se a três fatores principais: “a pedagogia crítica de Paulo Freire, a necessidade de reforma curricular nos Estados Unidos” nos anos de 1960, “e a emergência dos estudos socioculturais” (DUBOC & FERRAZ, 2011, p. 21). Ainda de acordo com as autoras, alguns teóricos da área de educação começaram debates e discussões acerca da aprendizagem de uma língua e ao fato de que esta aprendizagem não se reduz ao domínio de um código linguístico ou técnica de escrita, uma vez que se encontra situada política e ideologicamente em diferentes espaços sociais e culturais (DUBOC & FERRAZ, 2011) e é, portanto, afetada por eles. Entende-se, portanto, que as novas maneiras de se aprender uma língua perpassam dimensões operacionais (de uso da língua – instrumentais, por vezes), culturais e críticas.

⁶ Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>, Acesso em 03 maio 2014.

⁷ Mais informações em: <http://englishagenda.britishcouncil.org/consultancy/our-track-record/paran%C3%A1-elt-project-brazil> acesso em 06 junho 2014.

⁸ Mais informações em: <http://www.open.ac.uk/> acesso em 10 junho 2014.

Propor a aprendizagem de uma língua estrangeira apenas pelo trabalho com uma habilidade, a saber, a de compreensão escrita, é reduzir as possibilidades de aprendizagem e interação dos sujeitos aprendizes com esse novo código, bem como reduzir a aproximação efetiva desses aprendizes com uma língua que, para além de um código, revela o modo de estar inserido social e culturalmente dos que a utilizam.

Mas, o que fazer em um contexto escolar que prevê tão pouco tempo para o ensino significativo das línguas estrangeiras? É possível, mesmo com tal situação, exercitar o letramento crítico, na acepção mais ampla do termo? Que formação se faz necessária para que os professores destas línguas possam exercer seu trabalho a contento fazendo escolhas metodológicas bem informadas, visando a exposição e a interação significativas dos aprendizes a uma língua estrangeira?

Línguas estrangeiras modernas em contextos escolares obsoletos

Para discutir a questão de ensino de línguas estrangeiras e a formação de professores, faz-se necessário conhecer, reavaliar e discutir os conceitos de língua, cultura e identidade, uma vez que todas as culturas estão, de certo modo, relacionadas, todas são “formadoras de símbolos e constituidoras de temas” (BHABHA, 2010, p. 68). A compreensão do eu sobre o outro é construída de forma provisória e relacional, portanto, nenhuma cultura é completa em si mesma, nenhuma é superior a outra; todas se estabelecem na representação, na linguagem e na significação. Tais conceitos são transpostos ao contexto de ensino de Espanhol e Inglês e refletem nossa compreensão, enquanto formadoras de professores, acerca do papel desempenhado por estas línguas em contextos de educação básica.

Revedo os conceitos de língua, identidade e cultura, constatamos que as práticas sociais, o ato de significação e a construção de sentidos são as matrizes das expressões culturais, muitas vezes similares em diferentes culturas por compartilharem os mesmos temas. Tal prerrogativa nos conduz a um segundo elemento que nos parece significativamente importante: “o discurso é uma construção social, realizada por indivíduos em interação em um contexto sócio histórico determinado” (BAKHTIN, 2000, p. 125). No que concerne ao ensino de línguas estrangeiras, acreditamos que esta interação se concretiza no uso dos gêneros discursivos, e pela proposta do letramento crítico como fio condutor da prática pedagógica. Nossa crença é partilhada com os documentos que regem o ensino das línguas estrangeiras no país e no estado, mas também parece esbarrar nas dificuldades

verificadas no contexto de sala de aula. Destacamos que continua distante de muitas práticas docentes a proposta de que

(...) a aula de Língua Estrangeira Moderna [se] constitua um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive, [compreendendo] (...) que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social (PARANÁ, 2008, p. 03).

Antes de se chegar à proposta do uso dos gêneros discursivos para o ensino das línguas estrangeiras, faz-se, nas Diretrizes Curriculares do Estado, a reconstituição histórica da inclusão do ensino das línguas estrangeiras no Paraná e as diferentes abordagens metodológicas adotadas até o presente momento. Constata-se, então, que muitos professores fazem uso dos preceitos da abordagem comunicativa nas suas práticas de sala de aula no ensino regular ou de outras metodologias e abordagens ainda mais antigas. A verificação presente no documento de que tal abordagem resulta pouco produtiva para essa realidade pode ir um pouco mais além. Verifica-se que, na tentativa de se organizarem metodologicamente, os professores muitas vezes retomam suas lembranças de aprendiz e as aplicam em sala de aula. O período de formação universitária e as discussões teóricas realizadas durante sua formação parecem ficar abandonados em prol do lugar do exemplo de práticas vivenciadas por eles como alunos. Outro perfil assumido é o de vestir os antigos modelos com as novas teorias e tecnologias. Nessa perspectiva, incentivados pela ideia de que se deve fazer uso dos gêneros discursivos (segundo a proposta das Diretrizes), esses são levados para a sala de aula e tratados como pretexto para abordar os temas gramaticais neles presentes.

O advento do uso das novas tecnologias também se transforma em uma faca de dois gumes. Os professores têm a oportunidade de utilizar a “tv pendrive”⁹ disposta em muitas salas de aula dos colégios estaduais, no entanto, ao utilizá-la, a seleção de material continua indicando, muitas vezes, a inadequação metodológica de suas escolhas: são projetadas músicas que trabalham um léxico específico ou exercícios gramaticais para que os alunos possam exercitar mais o conhecimento sistêmico da língua estrangeira em questão.

⁹ A “tv pendrive”, como ficou conhecida, é um aparelho de televisão na cor laranja encontrado nas salas de aula das escolas estaduais e que permite que os professores façam uso dela e de um flash drive durante suas aulas para mostrar recursos áudio visuais conseguidos via computador e internet.

Defendemos que ensinar língua é ensinar o aluno a ser capaz de atuar em contextos sociais determinados (BAKHTIN, 2000), entendendo que os conhecimentos gramaticais contribuem apenas em parte para a compreensão e a realização dos gêneros discursivos, uma vez que compreender o lugar, o tempo e a voz que os enunciam é tão – ou mais – importante que o domínio de uma série de conhecimentos linguísticos. No entanto, ao observar as práticas em sala de aula, a pergunta que fica latente é: como tornar possível o questionamento e a mudança de antigas práticas e reavivar a consciência da necessidade de uma formação continuada entre os professores de Espanhol e de Inglês como língua estrangeira?

Uma possível compreensão dessa questão passa pelo entendimento de como ocorreu a formação desses professores. Tradicionalmente, as licenciaturas apresentam uma estrutura curricular 3+1, isto é, as disciplinas entendidas como centrais do curso são dadas durante os três primeiros anos e as específicas para a formação à docência - especialmente as metodologias e práticas de ensino – são desenvolvidas no último ano. Embora desde a reforma curricular de 2001 a licenciatura em Letras na UFPR contemple disciplinas da formação pedagógica desde o terceiro semestre, como pode ser verificado no sítio do curso¹⁰, os alunos tradicionalmente optam por cursar estas disciplinas nos últimos semestres de sua graduação. Deste modo, o contato do futuro professor com a realidade escolar, na qual vai atuar acontece, apenas, no final da sua formação e, ainda, de maneira bastante esporádica, nas poucas visitas que faz à escola durante a sua prática de ensino. Com essa estrutura, fica difícil alcançar a compreensão da relação entre os conhecimentos adquiridos durante o curso e a prática em sala de aula, afinal, raros são os momentos em que prática e teoria são postas lado a lado e entendidas como complementares e indissociáveis na formação dos futuros docentes.

A dificuldade em compreender a relação entre o estudado e o vivenciado reafirma, de certo modo, a postura dos professores que destacamos anteriormente. A busca de sentidos acaba se fazendo de maneira solitária para alguns e é abandonada por outros, que se veem repetindo práticas das quais participaram, mas sobre as quais não refletiram. Não pretendemos tratar exaustivamente aqui outros elementos que deveriam ser considerados quando nos propomos a ensinar àqueles que vão ensinar. Sabemos que o bom professor de língua estrangeira precisa ter muito mais do que competência linguística. Também concordamos sobre a importância de uma formação teórica básica, na qual se discutam os preceitos da linguística aplicada ao ensino das línguas estrangeiras. Já não se questiona mais

¹⁰ http://www.lettras.ufpr.br/graduacao/grade_curricular/diurno_2001.html.

a relevância da competência cultural e de quanto os aspectos pragmáticos e sociolinguísticos são importantes para o conhecimento de uma língua. De maneira mais ou menos eficiente, todas estas questões já vêm sendo tratadas nos currículos dos cursos de Letras para a formação de professores de Espanhol e de Inglês no país. A questão, no entanto, parece ser de outra ordem. No que tange a teoria, formamos tecnicamente bem, os acadêmicos são capazes de teorizar, estabelecer relações entre diferentes abordagens, conhecer as diversidades linguísticas das referidas línguas. No entanto, tudo isso fica muito distante da sala de aula, da prática em si, para a qual são minimamente preparados. E esse é o grande descompasso da formação dos professores de língua estrangeira: uma formação incompleta na qual o ponto de chegada – a sala de aula – muitas vezes sequer é considerado. Como já apontado por estudos anteriores, existe a necessidade de estabelecer de modo bem claro a diferença entre treinar e formar (LEFFA, 2001).

Como formadores, podemos desenvolver atividades que contemplem a reflexão da teoria da/na prática nas disciplinas que lecionamos. As aulas de língua estrangeira na universidade podem ser um bom lugar para que os alunos se questionem sobre o que é aprender e o que é ensinar, e que língua estrangeira se ensina na escola, para colocar dois exemplos. Redistribuindo papéis, possibilitando que os acadêmicos possam se tornar mais reflexivos, observando os diferentes lugares dos atores/sujeitos na sala de aula, estaremos dando a eles a oportunidade de não apenas serem aptos a ensinar uma língua estrangeira, mas de fazerem reflexões e tomarem decisões sobre o processo de ensino e aprendizagem desta.

No entanto, somos conscientes de que o trabalho de cada formador, isoladamente, ainda que traga resultados positivos e seja essencial, está longe de suprir as necessidades de formação dos futuros professores. Políticas mais amplas deveriam ser desenvolvidas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras, a reavaliação dos currículos dos cursos de Letras e a adoção de políticas públicas para o incentivo à docência.

O PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como política de formação de professores

No que concerne ao incentivo à docência, no ano de 2009, o Governo Federal deu início ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Com o objetivo de fomentar o interesse pela licenciatura, possibilitando aos acadêmicos uma oportunidade de vivenciar a realidade escolar e as práticas pedagógicas desde os primeiros anos da graduação,

o Programa tem-se mostrado um espaço de aproximação entre a escola e a universidade, além de proporcionar a formação inicial e continuada de graduandos, professores da rede pública e professores das universidades. Segundo dados da CAPES, em 05 de outubro de 2012, 49.321 bolsas haviam sido concedidas pelo programa.

O PIBID organiza-se nas Instituições de Ensino Superior em um grande projeto institucional constituído por projetos menores definidos segundo áreas de conhecimento. Cada projeto é coordenado por um professor do curso da licenciatura em questão, que organiza a sua equipe com estudantes de graduação (bolsistas ID) e professores das escolas públicas de educação básica (chamados de supervisores). Assim, articula-se a base fundamental do programa: formação inicial e continuada de professores e a aproximação da universidade e da escola.

O projeto PIBID – Espanhol foi instituído na Universidade Federal do Paraná em agosto de 2011. A proposta de projeto apresentada para a CAPES, considerando as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, centra-se no uso dos gêneros discursivos no ensino do Espanhol como língua estrangeira. Tal proposta prevê que os acadêmicos possam adquirir conhecimentos sobre as questões dos gêneros discursivos, trabalhar com materiais autênticos em língua espanhola e vivenciar o cotidiano em sala de aula. No que tange aos professores supervisores da Educação Básica, eles têm a oportunidade de experimentar a formação continuada, rever-se em suas práticas de sala de aula e atuar como co-formadores dos bolsistas pelos quais são responsáveis. No entanto, os entraves para o estabelecimento das condições mínimas de desenvolvimento do programa, como a implementação da Lei 11.161, ao contrário de impulsionar o ensino de espanhol contribuíram para o seu decréscimo.

A primeira questão que se levanta é o limitado número de escolas com o ensino de Espanhol na grade curricular. Como destacamos, o ensino do Espanhol faz-se, majoritariamente, nos Centros de Línguas (CELEMs). A ausência de uma política clara sobre os CELEMs no Estado faz com que a sua existência seja sempre controversa. As turmas demoram a abrir, são interrompidas na metade do curso se não alcançam um número mínimo de alunos, não têm garantia de continuidade. Além dessas questões mais burocráticas, sabemos que os objetivos de ensino em um centro de línguas são diferentes - seja pela disponibilidade de tempo, pelo número de alunos e pela própria metodologia escolhida - dos objetivos propostos pelo ensino regular em sala de aula. Ora, se não há nenhuma garantia da continuidade da existência dos centros de línguas e as aulas de Espanhol na matriz curricular são cada vez mais escassas, em que realidade atuarão os futuros professores?

A portaria nº. 260, de 30 de dezembro de 2010, na qual a CAPES aprova as normas para o PIBID, define quem são os supervisores e quais são os requisitos para a sua participação. São eles:

(...) professores das escolas públicas estaduais, municipais ou do Distrito Federal, participantes do projeto institucional apoiado e designados para supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência. São requisitos desses bolsistas:

- I. ser profissional do magistério da Educação Básica, em efetivo exercício, na rede pública;
- II. estar em exercício há pelo menos dois anos na escola vinculada ao projeto PIBID (...);
- III. participar como co-formador do bolsista de iniciação à docência, em articulação com o Coordenador da Área. (BRASIL, 2010)

Os professores da rede estadual que assumem aulas nos centros de línguas (CELEMs) não têm o seu padrão fixado em nenhuma escola e podem ser removidos, inclusive ao longo do ano letivo, para completar as suas cargas horárias. Assim, há uma grande dificuldade de se encontrar professores que estejam desenvolvendo suas atividades há pelo menos dois anos em uma única escola, como solicita o edital. Mais complicado do que isso, porém, é a constatação de que muitos dos professores que estão atuando no ensino do Espanhol como língua estrangeira ainda não são graduados, tendo sido selecionados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS) da Secretaria de Educação do Paraná. Se um olhar mais descuidado pode dar a impressão de que essa é uma boa oportunidade para que os acadêmicos tenham experiência de docência antes de concluir a sua licenciatura, um olhar mais atento evidencia o temerário que é colocar um estudante em formação desacompanhado em sala de aula e de como tal política reflete descaso para com a formação de docentes como um todo e a contratação de profissionais já graduados.

Por sua vez, o projeto PIBID – Inglês foi implementado na UFPR no mesmo período que o projeto de Espanhol e desde o início se pauta em pressupostos do letramento crítico, pressupostos estes resumidamente colocados anteriormente. O projeto prevê que os bolsistas possam observar o espaço escolar e se inserir gradativamente na rotina deste, além de acompanhar aulas de professores supervisores e perceber a rotina e as exigências que precisam ser seguidas no planejamento e execução das aulas. Espera-se que os bolsistas possam vivenciar o cotidiano da sala de aula de múltiplas formas, inserindo-se aos poucos para que até o final do curso de graduação possam ter uma visão mais abrangente das

questões envolvidas no trabalho docente. Neste contexto, os professores supervisores, que acompanham os bolsistas, pensam e planejam suas ações de forma colaborativa, atuam como co-formadores, além de estarem investindo também na sua formação continuada como profissionais da educação.

Sem dúvida, o maior mérito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como um todo é a inserção dos bolsistas na realidade escolar. Como discutimos anteriormente, na atual organização do curso de Letras da Universidade Federal do Paraná, e em tantos outros, o discente só vivenciará a experiência de se inserir em um ambiente escolar quando já concluiu aproximadamente 80% do seu curso. Esta constatação nos levou a refletir sobre o profissional que estamos formando e verificar que continuamos acentuando a distância entre teoria e prática, reforçando os velhos modelos em que a universidade é o lugar do saber e a escola, do ensinar.

A pouca procura dos acadêmicos pelas bolsas do PIBID revelou-nos outra questão bastante significativa: o crescente desinteresse dos alunos pela licenciatura (conforme apontado pelo Censo do Ensino Superior, 2012)¹¹. A ideia de que o saber científico só se constrói com a teorização faz com que muitos optem pelo bacharelado, acreditando que, só assim, poderão desenvolver seus estudos na pós-graduação.¹² Além disso, a consciência de que a formação como professor é cada vez menos atrativa tem ocasionado o esvaziamento da licenciatura em Espanhol. No último ano, a evasão correspondeu a 50% dos alunos matriculados na licenciatura em Espanhol da UFPR, por exemplo. Na situação da licenciatura em Inglês, temos visto um crescente desinteresse pela possibilidade de atuação na escola pública, entre outros motivos, uma vez que em Curitiba é possível encontrar um número bem expressivo de cursos de idiomas, com as mais variadas exigências em termos de experiência e proficiência linguística e que acabam sendo espaços atraentes para uma formação prática por questões financeiras. No entanto, os bolsistas participantes do projeto apontam a possibilidade de serem responsáveis por sua atuação e a liberdade de planejamento como sendo dois grandes ganhos para sua formação no contexto específico do PIBID. A questão financeira ainda pesa na escolha por se candidatar para participar do projeto ou não, apesar de tudo.

¹¹ Mais informações em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior> acesso em 05 junho 2014.

¹² A crença da separação entre teoria e prática já foi discutida e questionada em Moita Lopes, 2006 e Pennycook, 2010.

Considerações que não são finais

Todos os dados que levantamos ao longo desse artigo evidenciam a incongruência das políticas públicas adotadas e o seu reflexo na formação de professores de Espanhol e de Inglês. Se com o PIBID os alunos têm um incentivo à docência, a realidade imposta com a Lei 11.161 para a situação do Espanhol faz com que eles, muitas vezes, sequer possam vivenciar, de fato, a experiência do ensino regular da língua estrangeira. E embora nem sempre os estudantes tenham a consciência de como as políticas públicas refletem em sua formação, a ausência de mercado de trabalho continua sendo a principal justificativa daqueles que desistem do curso de licenciatura em Espanhol em andamento.

Já em relação à situação dos professores de Inglês, a falta de entendimento sobre salários e progressão (tanto na atuação em âmbito estadual quanto municipal), além da falta de salários competitivos se compararmos a realidade da escola pública com a realidade da escola particular na compreensão de alguns, ainda são fatores decisivos tanto na escolha por não participar do projeto PIBID como bolsista, quanto no abandono do curso de licenciatura, e contribuem para o acúmulo de funções, como professor em formação e professor atuando em escolas particulares, um cenário nem sempre vantajoso para o profissional de educação em formação.

Sabemos que esta não é uma situação isolada no estado do Paraná e que ela é muito similar à realidade vivenciada na maior parte do país. O que fazemos com ela tem alimentado as nossas discussões e o nosso discurso já cansado de que o ensino do Espanhol vive um momento de crise, e que o ensino de Inglês, apesar de todas as iniciativas individuais e governamentais, não têm sua valorização entre as disciplinas curriculares ofertadas nas escolas. Embora pareça idealista e panfletário, somente ações conjuntas poderão repercutir em mudanças significativas, em revisões de políticas públicas impostas transversalmente e em um novo olhar para o ensino e a prática do Espanhol e Inglês como línguas estrangeiras na escola pública.

Agradecimento

Agradecemos à CAPES pela concessão das bolsas (como coordenadoras de projeto PIBID) que possibilitaram a realização desta pesquisa.

Referências

- ALMEIDA, R. L. T. de. "The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices". IN: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Vol 12, nº 2, 2012, Pp. 331-348.
- BAKHTIN, M. **A Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. UFMG: Belo Horizonte, 2010.
- BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm (15/10/12).
- BRASIL. Lei no. 11.161, de 05 de agosto de 2005. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm (15/10/12).
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. <http://www.mec.gov.br/seb/pdf/LDB.pdf> (10/10/12).
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> (20/10/12).
- CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- DUBOC, A. P. & FERRAZ, D. M. "Letramentos críticos e formação de professores de Inglês: currículos e perspectivas em expansão." IN: **Dossiê Especial Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas**. Revista X, vol. 1, 2011.
- LACOSTE, Y. & RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do Inglês**. São Paulo: Editora Parábola, 2005.
- LEFFA, V. J. "Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras". IN: LEFFA, V. J. (org.). **O professor de Línguas Estrangeiras. Construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001.
- McKAY, S. L. "Toward and appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions". **International Journal of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd. Vol. 13, No. 1, 2003, Pp. 1-22.
- PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná. <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1> (10/10/12).
- PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- SHARIFIAN, F. (ed.). **English as an international language**. Ontario: Multilingual Matters, 2009.