

VI Colóquio Internacional

“Educação e Contemporaneidade”



São Cristovão-SE/Brasil
20 a 22 de setembro de 2012

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FRANCÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ESTADO DE SERGIPE: PERSPECTIVAS E DESAFIOS FRENTE À POLÍTICA PÚBLICA

KATE CONSTANTINO PINHEIRO DE ANDRADE
ROSANA BATISTA PEREIRA

kate Constantino Pinheiro de Andrade^{*}
Rosana Batista Pereira^{*}

-
- 1 Graduada em Letras Português-Francês Licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe. Aluna especial no Master 1 na Université de Lille 3 – França. Aluna especial no Mestrado em Educação na Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é professora de francês – língua estrangeira na Aliança Francesa de Aracaju – Sergipe. E-mail: kateconstantinopinheiro@gmail.com
 - 2 Graduada em Letras Português-Francês pela Universidade Federal de Sergipe. Pós graduada no curso de especialização latu sensu em Língua Portuguesa pela Faculdade Pio Décimo. Atualmente é professora de francês-língua estrangeira na Aliança Francesa de Aracaju-SE e no Colégio de Aplicação-UFS. E-mail: pandorahightec@yahoo.com.br

RESUMO

O artigo propõe-se a analisar a política pública de formação de professores trazendo questões específicas sobre a formação de professores de francês - língua estrangeira e os desafios da única instituição de ensino superior no Estado de Sergipe - Universidade Federal de Sergipe/UFS - responsável pela formação desses profissionais. Serão levantadas inicialmente, questões sobre política pública na formação dos professores de francês - língua estrangeira no Brasil fazendo-se um apanhado histórico, seguida por algumas observações sobre os atuais desafios da formação dos docentes de francês - língua estrangeira no Estado de Sergipe frente à política educacional capitalista e às diretrizes pedagógicas adotadas pela instituição na formação docente.

Palavras-chave: Políticas públicas. Formação docente. Prática pedagógica.

RESUMÉ

L'article se propose d'examiner la politique publique de l'enseignant apportant des questions précises sur la formation des professeurs de français - langue étrangère et les défis de la seule institution d'enseignement supérieur dans l'État de Sergipe - Université Fédérale de Sergipe / UFS - responsable de la formation de ces professionnels. Ils seront portés d'abord sur les questions de politique publique dans la formation des professeurs de français - langue étrangère au Brésil. Il sera fait un résumé historique, suivi par quelques remarques sur les défis actuels de la formation des enseignants de français - langue étrangère dans l'Etat de Sergipe en face de la politique éducative capitaliste et des directives pédagogiques adoptées par l'institution dans la formation des enseignants.

Mots-clés: Politique publique. Formation des enseignants. Pratique pédagogique.

1. INTRODUÇÃO

Com os novos padrões de produtividade e competitividade advindos dos avanços tecnológicos, a educação, como instrumento de desenvolvimento, está sendo encarada como uma redescoberta. De acordo com suas características sociais, políticas e históricas, inúmeros países promovem reformas em seus sistemas educacionais tendo em vistas

preparar uma nova cidadania que seja capaz de enfrentar a revolução que está ocorrendo no processo produtivo.

Nos chamados países desenvolvidos, o conhecimento assume uma relevância política maior quando comparado aos países em desenvolvimento. Segundo Gaudêncio Frigotto “(...) vários países desenvolvidos buscaram ajustar os sistemas educativos e a utilização de outras estratégias empresariais, para fazer face às necessidades de um sistema produtivo que incorpora crescentemente a nova base tecnológica.” (FRIGOTTO, 1996, p.150). A formação cognitiva e social da população ganha então espaço nas pautas de negociação dos governos na busca da estruturação ajustável dos sistemas educativos em face à um sistema produtivo que incorpora as novas bases tecnológicas. Segundo Dermeval Saviani “O desenvolvimento material põe novas exigências no que se refere aos processos formativos, em geral, e à qualificação da força de trabalho, especificamente.” (SAVIANI, 2005, p. 242).

Em contrapartida, nos países em desenvolvimento e subdesenvolvidos, sobretudo da América Latina, os debates políticos possuem os mesmos componentes, porém a importância dada à educação adquire valores ínfimos. No Brasil, a exemplo de um país em desenvolvimento, a ausência de um sistema nacional de educação é um indicador da escassa importância dada à mesma. No caso brasileiro, não há uma adequação das políticas de ajuste econômico, que são emergenciais, às políticas de educação, que possuem objetivos de longo prazo. Em abril de 2010 quando da realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), se reivindicou 10% do PIB para a educação, o Projeto de Lei n. 8.035², de 2010, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020, atesta em sua meta "Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do produto interno bruto do País". Esse indicador demonstra a escassez de recursos destinados à educação e consequentemente isso se reflete na formação dos professores.

É mister afirmar a importância da questão da formação de professores e a nossa intervenção tem como objetivo analisar as políticas públicas de formação de professores trazendo questões específicas sobre a formação de professores de francês – língua

² Aguardando Parecer na Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei n. 8.035, de 2010, do Poder Executivo, que "aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências" (PL803510). Projeto de Lei e outras proposições disponíveis em

estrangeira e os desafios da única instituição de ensino superior no Estado de Sergipe - Universidade Federal de Sergipe/UFS - responsável pela formação desses profissionais.

Serão levantadas inicialmente, questões sobre política pública na formação dos professores de francês – língua estrangeira no Brasil fazendo-se um apanhado histórico de algumas leis, decretos e diretrizes que norteiam o tema, seguida por algumas observações sobre os atuais desafios da formação dos docentes de francês – língua estrangeira no Estado de Sergipe frente às política educacional capitalista e à prática pedagógica adotada. É bem verdade que não se trata de uma questão nova, pois é objeto de alguns estudos mas o debate aqui proposto sobre a formação de professores, traz à tona, e necessário se faz sua análise, na instância da relação entre educação e sociedade, entre educação e Estado, Estado como aparelho representante da sociedade. A relação entre educação e sociedade e a formação do docente será analisada no contexto do modo capitalista de produção segundo orientações de teóricos que vem o aparelho ideológico do Estado como um guardião da sociedade capitalista a serviço da classe dominante.

2.1. AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE FRANCÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: APANHADO HISTÓRICO (DO BRASIL COLÔNIA AO BRASIL REPÚBLICA)

A transmissão de conteúdos historicamente sistematizados no território brasileiro começa no período colonial nos anos de 1549 quando da chegada dos padres jesuítas que tinham como tarefa a dominação dos indígenas. Os primeiros professores brasileiros receberiam então uma formação baseada nos clássicos antigos, voltada aos padrões da sociedade europeia cristã que privilegiavam a retórica como marca da formação dos representantes da Companhia de Jesus. Como atesta Oliveira: “As línguas estrangeiras não eram ensinadas nesse período, porque seu ensino representava uma ameaça ao domínio português e à religião católica.” (OLIVEIRA, 2002, p. 09) A política vigente na época via no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira uma ameaça ao aparelho de Estado colonial português e a França como a nação mais ameaçadora desses ideais.

A expulsão da Companhia de Jesus do Brasil em 1759 pelo Marquês de Pombal foi uma estratégia do Estado que começou a ver na educação jesuítica a construção de cristãos

a serviço da ordem religiosa e não a serviço dos interesses do Estado. O governo português erradica a estrutura administrativa baseada na educação religiosa jesuítica, instituindo em seu lugar as chamadas Aulas Régias e a criação da escola pública. O Marquês de Pombal promove, então, uma reforma educacional e nos anos de 1788-1789 é autorizada a realização de “aulas públicas de francês” na cidade do Rio de Janeiro durante o período de um ano. (OLIVEIRA, 1999, p. 23) É sabido também que no processo de seleção para os professores das Aulas Régias não era exigido do candidato diploma ou qualquer comprovante que o habilitasse para o cargo pretendido sendo de responsabilidade do professor a instalação da escola em sua própria casa, a aquisição do material a ser utilizado em aula bem como as demais despesas. A avaliação de desempenho docente estava restrita somente à sua conduta pessoal que seria comprovada pelo pároco, pelo chefe de polícia e pelos pais dos alunos. (CARDOSO, 2004, p. 188).

Da chegada da família real portuguesa no Brasil, o ensino da língua francesa é oficializado por meio do texto da Lei de 22 de junho de 1809³. A maneira como esse ensino se deu na Corte brasileira era, pois um reflexo da influência que a política francesa exercia sobre os demais Estados, ditando os modos de pensar. Há, então, uma submissão ao poder intelectual dos franceses, à época, por parte da Corte brasileira e a língua francesa passa a ser adotada pela elite da Colônia como sinônimo de formação erudita.

Com a Proclamação da Independência em 1822, foi elaborada a Lei de 15 de outubro de 1827 que relata sobre as obrigações do Estado para com a educação. Na época, a instrução da população se deu, de fato, somente ao nível primário e o ensino secundário se deu somente em 02 de dezembro de 1837, com a criação do Colégio D. Pedro II, no Estado do Rio de Janeiro, como modelo para as demais escolas de nível secundário espalhadas pelas províncias, os chamados Liceus.

No período imperial, entre os anos de 1841 e 1881, inúmeras reformas educacionais aconteceram e o ensino de francês, bem como das línguas modernas (inglês, alemão e italiano), se mantiveram com uma relativa importância no processo de formação erudita do povo brasileiro. Durante o período republicano, de 1890 a 1925, as reformas educacionais

também continuaram a permear o sistema educacional brasileiro e destas resultaram um quadro de declínio do ensino das línguas estrangeiras tendo em vista que algumas medidas as excluíram de seu quadro curricular e em outras, houve uma redução do número de anos de estudos dedicados às línguas estrangeiras. Estas reformas na instrução pública brasileira não levavam em consideração, contudo, as peculiaridades do país, com suas diferenças regionais, por exemplo, destacando-se no plano docente a sua insuficiência quantitativa e a sua baixa qualificação, o que demonstrava uma falta de realismo social para com a educação nacional.

Da Reforma Educacional de 1931 do Ministro Francisco Campos, novas diretrizes ao ensino das línguas estrangeiras modernas foram tomadas como da adoção de um novo método⁴, porém pouco foi posto em prática tendo em vista a falta de um corpo docente com formação adequada. Economicamente, o Brasil viveu nos anos 30 uma revolução no seu modo de produção⁵ e uma crise foi deflagrada pela ausência por parte do governo de uma política de sustentação do preço do café diante do mercado internacional. Em 1942, é promulgada mais uma reforma educacional assinada pelo Ministro Gustavo Capanema que transformou a década de 40 em anos de ouro para o ensino das línguas estrangeiras no Brasil. O ensino dos idiomas clássicos e modernos foi garantido no sistema educacional e uma nova metodologia para estes últimos foi instituída. Mais uma vez por conta da insipiente formação pedagógica dos professores de línguas que não alcançavam os objetivos⁶ propostos pelo novo método, a reforma, no que tange ao ensino de línguas estrangeiras não apresentou muitos frutos. Em pesquisa do Professor Renilson Santos Oliveira, ele atesta que existiam estabelecimentos que poderiam ser tomadas como “vitrinas pedagógicas” nas quais a nova metodologia era aplicada com sucesso pois contava com

professores de formação ímpar porém na realidade da escola pública isso não se efetivou fugindo à regra raras exceções como o Colégio Pedro II. À classe dominante, capaz de custear um ensino particular, as condições de aplicabilidade do método eram garantidas por conta da devida formação de seus professores, muito deles vindos do exterior.

Objetivando a consolidação do Estado republicano, as ideias liberais de inspiração francesa passaram a permear a questão da instrução pública como “direito de todos e dever do Estado”, questão presente nos nossos dias na Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988⁷. A educação foi considerada peça fundamental para uma política de valorização humana visando um projeto de modernização e integração nacional. Porém a dualidade se instala e se evidencia na divisão entre o capital e o trabalho, entre o pensar e o fazer, entre a formação para o pensar e a formação para o fazer mecanizado. O Estado se organiza, concebendo a educação, a escola e a formação de professores, coerentes com a visão hegemônica instaurada. Uma crítica ao capital e à organização do Estado republicano é feita na medida em que o mesmo responsabiliza a educação pelo desenvolvimento nacional, porém atrelada aos interesses burgueses.

2.2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE FRANCÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: LDB DE 1961, 1971 E 1996

O território brasileiro, com sua enorme dimensão geográfica, caracterizado pela sua diversidade cultural, complexidade e heterogeneidade social nos exige pensar na formação do professor como um processo não linear. É necessário pois que a formação do docente seja construída com base nessa grande diversidade cultural, nas peculiaridades regionais e nas especificidades da população e grupos atendidos pela escola.

Novas teorias da aprendizagem, bem como novas metodologias começaram a impregnar o meio educacional e tornaram-se recursos utilizados para as reformas da política educativa. Muitas formas de intervenção da latente realidade têm sido tentadas, em

nível federal, estadual e municipal a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Referencial Curricular para Formação de Professores, Referencial Curricular Nacional, Ensino a Distância, entre outros. Apesar de todos esses recursos as deficiências na formação do professor da educação básica e média continuam sendo detectadas.

No âmbito legal, a garantia de formação inicial e continuada dos professores está presente na Lei de Diretrizes e Bases - LDB - que foi sancionada em 20 de dezembro de 1961 sob o registro de n. 4.024/61 que trata da formação do professor no Título VII, Cap. IV intitulado “Da formação do magistério para o ensino primário e médio”. Com esta lei garantia-se, então, igual direito de ingresso no magistério primário oficial ou particular tanto quem possuísse diploma de regente de ensino primário, obtido em curso normal ginásial, como àquele que concluísse o curso normal colegial. Esta postura indica que o tema da qualidade da educação escolar ainda não havia encontrado espaço nos projetos político-sociais que orientavam o Estado na determinação de necessidades educacionais e meios de atendê-las.

No ano de 1971, em pleno regime militar, outra LDB é instituída sob o registro de n. 5.692/71 prevalecendo, como na LDB anterior, a visão de uma educação como capital humano. Esta Lei reorganiza a educação brasileira aos moldes do golpe militar de 1964, reduzindo os anos de instrução e enfatizando a habilitação profissional a do capital, havendo também um declínio no ensino das línguas estrangeiras. É abordada nessa Lei, conforme disposto em seu art. 29 os termos de recomendação da elevação do nível de titulação, sendo ainda admitidos diferentes graus de preparação docente, inclusive a licenciatura curta, o que em si mesmo obscureceria o delineamento da fundamentação científica do trabalho docente. Segundo Gaudêncio Frigotto “o apelo à valorização, em face à reestruturação econômica, do fator trabalho, da educação geral e formação polivalente foi enfatizado por organismos como OIT, já em meados da década de 70”. (FRIGOTTO, 1996, p. 149, 150).

Essa falta de obrigatoriedade do ensino de língua nas escolas pela LDB de 1961 como pela LDB de 1971 foi um retrocesso para o desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de línguas estrangeiras, a política educacional não assegurou uma inserção de qualidade em nossas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre

procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares, mas os menos favorecidos ficaram à margem dessa opção. Como atesta Frigotto “o fantástico progresso técnico vem demarcado pela lógica privada da exclusão” (FRIGOTTO, 1996, p. 149).

Na década de 80 reformas educacionais continuaram a ocorrer no Brasil. Oprimido por exigências do capital e por uma educação que responda aos anseios do mercado de trabalho, uma leva de mudanças começa a acontecer no país. Essas mudanças caracterizam-se pela organização de movimentos de educadores e, pela discussão sobre a formação de professores. A Constituição Federal de 1988 é promulgada e a ela foi incorporada em seus princípios a dimensão profissional da docência, presente no art. 206, inciso V⁸, atestando, entre os princípios “a valorização dos profissionais do ensino”, denominação que nesse momento é utilizada em substituição ao termo educador.

Logo em seguida, no ano de 1996 é aprovada a LDB sob o n. 9.394/96. A obrigatoriedade da oferta de uma língua estrangeira é mantida na Nova LDB, porém a legislação não define a língua estrangeira a ser ensinada cabendo à comunidade escolar a sua escolha. Esse texto direciona portanto a adoção do inglês e mais recentemente do espanhol como línguas estrangeiras de ensino. A comunidade escolar, centrada na figura do diretor da escola, responsável pela escolha da língua estrangeira de ensino, afirma como necessidade linguística a adoção de línguas estrangeiras de países com influência econômica e geopolítica, reflexo da política neoliberal. Em contrapartida, como ponto positivo do texto da LDB de 1996, é feita referência ao docente como *profissional da educação*, entendido como formador de um ser omnilateral e não mais como *profissional do ensino* como o era anteriormente, denominação que remetia a formação tecnicista do indivíduo. Porém ao docente de língua francesa como língua estrangeira não cabe a denominação dada pela LDB de 1996 de profissional da educação, pois seus conhecimentos são “dispensáveis” pela comunidade escolar que se vê engolida pela influência geopolítica estadunidense, pelos organismos internacionais e por blocos econômicos como o MERCOSUL que atuam muitas vezes como financiadores da educação. Citando

proposições de Roberto Leher em obra de Lígia Márcia Martins e Newton Duarte (2010, p. 19)

Segundo Roberto Leher em análise da política educacional imposta por tais organismos, afirma que, mais paradoxal que possa parecer, o Banco Mundial se converte no “Ministério Mundial da Educação” para os países periféricos, consagrando a dimensão estritamente instrumental da educação em face da nova dinâmica do capital.

2.3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE FRANCÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA: REALIDADE E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ESTADO DE SERGIPE

A diversificação do ensino de línguas estrangeiras proposta pela LDB de 96 não tem sido garantida e o discurso neoliberal de uma educação para o mercado de trabalho se mantém na justificativa da escolha do inglês e/ou espanhol como línguas estrangeiras de ensino e no desaparecimento gradativo do francês nas escolas.

Em pesquisa realizada no ano letivo de 1999 pelo Professor Oliveira foi feito um registro de 15 (quinze) escolas estaduais da capital do Estado de Sergipe que ofereciam o ensino de língua francesa como língua estrangeira. No ano de 2001, em uma nova pesquisa, esse contingente foi reduzido para 10 (dez) instituições. Passada uma década, verifica-se hoje apenas o número de 2 (duas) escolas estaduais em Aracaju que oferecem de forma precária o ensino de língua francesa. O CODAP - Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, criado como laboratório para os alunos dos cursos de Letras Português-Francês Licenciatura, passa atualmente por sérios problemas estruturais no que tange à permanência de um ensino de língua francesa de qualidade tendo em vista a redução pela metade de seu quadro docente no primeiro semestre do ano de 2012.

A não inclusão da língua francesa como opção de língua estrangeira para o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, concurso que servirá a partir do ano 2012 como única forma de ingresso no ensino superior, é hoje a justificativa maior dada pela comunidade acadêmica para a não inclusão do francês no currículo escolar. Atesta-se mais uma vez que

a política do capital dita as regras na educação pois a formação do indivíduo nas mais diversas esferas não é o objetivo fim da escola e sim a inclusão desse indivíduo no mercado de trabalho pois no “ [...] campo da educação e formação, o processo de subordinação busca efetivar-se mediante a delimitação dos conteúdos e da gestão do processo produtivo.” (FRIGOTTO, 1996, p.155)

A Universidade Federal de Sergipe – Campus de São Cristóvão é a única instituição de ensino superior do Estado de Sergipe com competência para a formação dos docentes em língua francesa. Atualmente são oferecidas duas licenciaturas duplas: Letras Português-Francês Licenciatura no turno matutino e Letras Português-Francês no turno noturno. O curso caminha na direção do sucateamento pois é visível a redução de financiamentos por parte do governo federal que direcionam suas despesas em âmbitos diferentes dos da formação inicial e/ou continuada das licenciaturas, bem como a perda de docentes, que são facilmente substituídos pelo exército reserva de professores substitutos. Este cenário torna-se ainda mais crítico, pois o crescimento da produtividade do sistema público tem ocorrido com o aumento do contingente de alunos em sala de aula sem a reposição adequada do quadro funcional, material e físico da universidade.

No curso de formação inicial de professores de língua francesa da Universidade Federal de Sergipe foi adotado até o semestre passado (2011.2) como referência básica o método “Forum – Méthode de Français” da Editora Hachette em seus 2 (dois) volumes. Os princípios norteadores da elaboração desse método são os europeus o que reflete mais uma vez uma formação que não leva em consideração os parâmetros e necessidades regionais.

Os princípios metodológicos que nortearam a elaboração do FORUM e que sustentam a abordagem pedagógica estão em linha com as atuais diretrizes didáticas no que diz respeito às competências de linguagem visadas e os objetivos comunicativos perseguidos. O método leva em consideração, em particular, as recomendações do Quadro Europeu de Referência comum do Conselho da Europa. (CAMPA, 2000, p.6)⁹

Mesmo teorizando para uma base de abordagem pedagógica construtivista (*“démarche pédagogiques constructiviste”*) bem como no trabalho com uma metodologia da descoberta (*“méthodologie de découverte”*), com conteúdos fundamentais (*“des contenus fondamentaux”*) o método utilizado na formação do professor de língua francesa parte do princípio de que o indivíduo em processo de formação deve fazer uso de seus próprios conhecimentos de base desenvolvendo uma aptidão de aprendizagem autônoma que o permita ir mais longe (*“aller plus loin”*), tão ao gosto das pedagogias do “aprender a aprender”.

Segundo proposições de Newton Duarte (2003) em seu primeiro ensaio da obra “Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões” o primeiro posicionamento valorativo no que tange as relações entre “as pedagogias do ‘aprender a aprender’ e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento” é a autonomia do aluno e sua crítica à hierarquia valorativa a essa autonomia. Segundo a “*méthodologie de découverte*” o terceiro posicionamento valorativo de N. Duarte é posto em questão pois aqui a educação funcional é valorizada pela construção do conhecimento baseada na necessidade do aluno. No que se refere “des contenus fondamentaux” observa-se o quarto ponto valorativo de Duarte pois os conteúdos apresentados são os da civilização de hoje (*“civilisation d’aujourd’hui”*) construindo uma educação que acompanha a sociedade em processo de mudança. (DUARTE, 2003, p.11):

O “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital. (DUARTE, 2003, p.11)

3. CONCLUSÃO

O sucesso de uma proposta de formação de professores dependerá da clareza dos seus objetivos bem como do cumprimento de suas propostas. As ações de formação do professor não devem ser organizadas em uma única cartilha a ser seguida de norte a sul do país, mas devem atender as divergências regionais.

O professor, no atual contexto, necessita para a construção de sujeitos sociais, muito mais do que um curso de formação inicial, que como é sabido, se mostra insuficiente, para

desempenhar suas funções com eficiência, mas de uma formação continuada que possibilite a profissionalização, o aperfeiçoamento constante bem como a reflexão sobre a prática pedagógica. A comunidade acadêmica deve trabalhar no sentido de aprofundar questões que direcionem para a formação de professores no que toca a resultados proveitosos na aprendizagem dos alunos, aprendizagem que constitui direito inalienável e reconhecida como condição para o exercício da plena cidadania.

É preciso pensar modelos de políticas públicas que transformem seus objetivos em realidade o mais rápido e eficaz possível. Modelos que evitem a adoção de medidas com poucos resultados, políticas que disperdiçam o dinheiro público e que não oferecem resultados significativos para a população.

É notável que as políticas públicas do ensino superior no Brasil e mais especificamente no estado de Sergipe seguem as diretrizes das políticas macroeconômicas no que tange à reestruturação da produção do conhecimento. Neste sentido, a política educacional tem ficado à sombra das decisões econômicas nos moldes das recomendações dos organismos financeiros transnacionais. Grande parte das medidas públicas educacionais implantadas baseia-se em orientações vindas de organismos internacionais que colaboram no seu financiamento principalmente em áreas tecnicistas como a engenharia e a medicina correspondendo as nossas universidades aos novos desafios da chamada sociedade do conhecimento. Os jovens que nelas se formam ainda estão, em grande parte, desprovidos de uma boa formação artística e cultural bem como de domínio científico. Os fundamentos macroeconômicos se sobrepõem à essência da educação como bem público e as iniciativas governamentais rezam a cartilha proposta pelos organismos neoliberais que trabalham na oferta de uma educação como prestação de um serviço, tão ao gosto do capital.

Aos atores políticos e sociais caberia uma reação às investidas neoliberais no campo educacional para a garantia dos direitos sociais conquistados de maneira tão dura ao longo do processo de redemocratização do país. Diante disso, entende-se que pensar sobre a trajetória política da nossa escola e na formação dos agentes que nela atuam é requisito indispensável para que se possa chegar à implantação de reformas educacionais que orientem a formação docente com vistas à implantação de um novo projeto social.

REFERÊNCIAS

BRASIL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. N. 9.394 de 1996.

BRASIL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. N. 5.692 de 1971.

BRASIL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. N. 4.024 de 1961.

CAMPA, Angels et alii. *Forum 1 - Méthode de français*, Hachette, Paris, 2000.

CAMPA, Angels et alii. *Forum 2 - Méthode de français*, Hachette, Paris, 2000.

CAMPA, Angels et alii. *Guide Pédagogique. Forum 1*. Hachette, Paris, 2000.

CAMPA, Angels et alii. *Guide Pédagogique. Forum 2*. Hachette, Paris, 2000.

CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. I: séculos XVI-XVIII*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 179-191.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas-SP, Autores Associados, 2003 (Capítulo 1).

FRANCE – STRASBOURG : Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECR) - Conseil de la Coopération Culturelle - Comité de l'éducation - Division des langues vivantes.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2 ed. São Paulo, Cortez, 1996. MARTINS, Lígia Márcia e DUARTE, Newton (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2010. (Capítulo 1 e 2).

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). Unicamp, SP, 1999. (Dissertação de Mestrado).

OLIVEIRA, Renilson Santos. Ensino e Aprendizagem do Francês-Língua Estrangeira no Estado de Sergipe: realidade e perspectiva. USP, SP, 2002. (Dissertação de Mestrado).

PROJETO DE LEI N. 8.035/2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acessado dia 18 de novembro de 2011.

REFERENCIAL CURRICULAR PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, MEC / 1999.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José C. e SAVIANI, Dermeval. *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. São Paulo, Autores Associados, 2005.