

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

ADRIANA ALCANTARA ALVARES

**CENTRO DE ESTUDOS DE LÍNGUAS
DO ESTADO DE SÃO PAULO (CEL-SP):
UM PROJETO PARA A CIDADANIA?**

Santos/SP

2023

ADRIANA ALCANTARA ALVARES

**CENTRO DE ESTUDOS DE LÍNGUAS
DO ESTADO DE SÃO PAULO (CEL-SP):
UM PROJETO PARA A CIDADANIA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos - UNISANTOS e à Banca Examinadora para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla.

Santos/SP

2023

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

A473c Alvares, Adriana Alcantara

O Centro de Estudo de Línguas do Estado de São Paulo(CEL-
SP) : Um Projeto para a Cidadania? / Adriana Alcantara Alvares ;
orientadora Maria de Fátima Barbosa Abdalla. -- 2023.

158 f.; 30 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos,
Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2023
Inclui bibliografia

1. Política Pública Educacional. 2. Inclusão social.
3. Educação Emancipatória. 4. Língua inglesa. 5. Centro de
Estudo de Línguas São Paulo (CEL-SP) I. Abdalla, Maria de
Fátima Barbosa - 1953-. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.3)

MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla
Membro Nato – Universidade Católica de Santos

Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto
Membro Titular Interno-Universidade Católica de Santos

Profa. Dra. Maristela de Oliveira Mosca
Membro Titular – Universidade Federal do Rio Grande do Norte –
UFRN

Profa. Dra. Ivanise Monfredini
Membro Suplente Interno-Universidade Católica de Santos

Prof. Dr. Hermínio Ernesto Nhantumbo
Membro Titular Externo – Escola Superior de Jornalismo (ESJ)/Maputo/
Moçambique

Escola é ... o lugar que se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente. Gente que trabalha, que estuda, que alegra, se conhece, se estima. O Diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor, na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”. Nada de conviver com as pessoas e, depois, descobrir que não tem amizade a ninguém. Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem. É conviver, é se “amarrar nela”! Ora é lógico... numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz. É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

(Autora desconhecida – poema escrito, referindo-se ao texto oral apresentado em palestra de Paulo Freire)



DIZEM QUE QUANTO MAIOR NOSSO CONHECIMENTO...



...MAIOR SE TORNA NOSSO UNIVERSO!



AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus pela oportunidade de estar lúcida e possibilitando a linda trajetória que percorri durante esse trabalho. E, aos meus pais, que sempre me falaram sobre a importância do estudo!

Tenho eterna gratidão ao meu marido, Antônio Fernandes Peixoto, por sua fé em mim, mais do que eu mesma, e por todo amor, por toda a força e segurança que me proporcionou durante todo o período /processo de elaboração da Dissertação. Amo-te!

Agradecimentos aos meus quatro meninos: os trigêmeos, André, Diego e Tarso e o meu caçulinha, Lucas. A vida, a pesquisa, o estudo só tem sentido com e por vocês!

À orientadora Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, por toda a sua dedicação e esforço em nos atender, pela sua forma acolhedora e gentil, por sempre compartilhar genialmente tantos saberes e, sobretudo, pela confiança em mim.

À querida Profa. Dra. Marineide de Oliveira Gomes pela acolhida, orientações e ensinamentos que ficarão eternamente marcados nessa minha trajetória pelo caminho do conhecimento.

Ao Prof. Dr. Alexandre Saul, por nos elucidar e esclarecer quanto aos caminhos a se tomar na fundamentação teórica freireana, bem como por suas contribuições e sugestões quanto à melhoria do teor científico da pesquisa.

À Profa. Dra. Maristela de Oliveira Mosca, pela cordialidade e generosidade em aceitar compor a banca de defesa e por suas contribuições.

À Profa. Dra. Ivanise Monfredini, por sua rigorosidade, e, ao mesmo tempo, alegria, em suas aulas de Política Pública Educacional e por suas sempre ricas contribuições.

Ao Prof. Hermínio Ernesto Nhantumbo, por suas participações e contribuições.

Gratidão, Professores, por terem estado no Exame de Qualificação, pela leitura e por todas as ricas contribuições que tornaram possível maiores reflexões e melhores resultados.

Aos queridos Colegas / Companheiros de estudo e membros do Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas”, muito agradecida.

Meus agradecimentos especiais às amigas de hoje e sempre - Claudia Gil, Sylvania Gil e Solange Silva -, por me acolherem e estarem sempre comigo nos momentos mais difíceis.

A todos os Professores da Universidade Católica de Santos, que contribuíram direta ou indiretamente com seus conhecimentos e tornaram possível a realização deste trabalho.

ALVARES, Adriana Alcantara. Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo (CEL-SP): um projeto para a cidadania? Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Santos, Santos/SP, 2023.

RESUMO

O estudo investiga o Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo (CEL-SP), como uma ação que se refere às Políticas Públicas de Educação do Estado, por meio de pesquisa qualitativa, bibliográfica do tipo documental e com o uso da análise de conteúdo. Propõe-se identificar as concepções que sustentaram a criação e a trajetória (recuos e avanços) do Projeto CEL-SP, ao longo de sua oferta para estudantes jovens e adultos de escolas públicas estaduais, na perspectiva de inclusão social e da ampliação do direito à Educação para a emancipação dos sujeitos – com o pressuposto de direito ao exercício de cidadania. Ao tratar de política pública educacional, optou-se por analisar seus contextos. Assim, o texto faz referência ao ciclo de Políticas proposto por S. Ball (2001, 2011) e colaboradores (BALL; BOWE, 1992; BALL; MAINARDES, 2018), para a análise teórica da política a saber: os contextos de influências e de produção de texto. No caminho de busca dos resultados, há reflexões e análises, a partir da análise documental e com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2007), que permitem verificar a realidade intencional do(s) porquê(s) da criação e concepção desse Projeto – o CEL-SP, e se tal política possibilita o alcance de resultados e/ou caminhos para que se atue de fato pelo direito à Educação e inclusão social do cidadão. Na análise dos resultados, observa-se que o projeto não parece caminhar em tal direção, mas carrega em si um potencial de transformação, uma vez que ao se pensar no contexto da prática, pode-se pensar sobre as possibilidades de interpretação/reinterpretação e recriação da política neste mesmo contexto da prática, por meio de ações e envolvimento dos sujeitos como um todo. Há de se pensar na práxis política e pedagógica (ação-reflexão humana) desses sujeitos (atores políticos, que encarnam a política) na perspectiva freireana de Educação, a fim de se contextualizar uma práxis de formação integral humana para emancipação dos sujeitos. O ressignificar a política na prática educativo-crítica seria, para Freire (1991, 2021a, 2021b, 2021c), buscar uma Educação voltada para a democracia, para uma sociedade solidária e igualitária, onde não há verticalização social-educacional. A pesquisa busca, assim, esclarecer o potencial que apresenta o Projeto CEL-SP, refletindo e compreendendo como são e ocorrem os processos de aquisição de uma segunda língua, considerando as formas de ensinar-aprender e os processos de interação linguística e cultural na aquisição de uma nova língua para formação humana dos sujeitos críticos e responsáveis pelo exercício de sua cidadania. Assim, os resultados alcançados indicam que a ação política da pesquisa parece não contemplar, em seu ciclo da política - *contexto de influências* e *contexto de produção textual* -, os resultados almejados de uma política educacional de formação integral e emancipatória. No entanto, ao mesmo tempo, considera-se a sua potencialidade de integração com a Educação Integral para sua transformação no campo do ressignificar da prática rumo à Educação Emancipatória.

Palavras-chave: Política Pública Educacional; Inclusão Social; Educação Emancipatória; Língua Inglesa; Centro de Estudos de Línguas-São Paulo (CEL-SP).

ALVARES, Adriana Alcantara. Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo (CEL-SP): A Citizenship Educational Project? Masters Dissertation (Master's in Education), Universidade Católica de Santos, Santos/SP, 2023.

ABSTRACT

This study investigates an Educational Public Policy Project named as Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo (CEL-SP) – it is an action which refers to the São Paulo's Public Policies for Education, by means of qualitative and bibliographic research that comprises Official Document Analysis with Content Analysis Method. We propose to identify the support conceptions for CEL-SP's creation and trajectory (its setbacks and advances) throughout its offer to young and adult students from state public schools in view of the Social Inclusion and the expansion perspective of the Right to Education and Emancipation for the Citizenship. We chose to analyse the educational public policy by Stephen Ball's Policy Cycle Theory which is proposed by Ball (2001, 2011) and collaborators (BALL; BOWE, 1992; BALL; MAINARDES, 2018). In this case, we refer to the policy theoretical analysis including the cycle policy contexts of influences and textual productions. Regarding our results, there are reflections and analyses based on the Content Analysis Method (BARDIN, 2007) which allows to verify the real reasons for the CEL-SP's creation and conception. Furthermore, checking if it is possible to be a policy action by the Right to Education and Social Inclusion in fact. In the analysis of the results, it is noted that the CEL-SP project does not seem to move in that way. However, it could be a potential project, thinking about the policy context of the practice, if we consider the possibilities for its interpretation/reinterpretation and recreation into this same policy context of the practice, which involves the people actions as a whole. It is mandatory to think about the political and pedagogical praxis (human action-reflection) of people involved on it (because they're the political actors and who embody the politics) and it should be based on Freire's perspective of Education, in order to contextualize an Integral Human Formation praxis for the Citizen Emancipation. According to Freire (1991, 2021a, 2021b, 2021c), giving new meaning to politics in the educational-critical practice means searching for an Education focused on Democracy, for a solidary and egalitarian society with no social-educational verticalization. Moreover, the research seeks to clarify the potential presented by the CEL-SP Project, reflecting and understanding how is the process of second language acquisition - considering the ways of teaching-learning and the interaction processes of linguistic and cultural new language acquisition in the view of the human formation for the citizenship exercise. However, the research results indicate that the CEL-SP political action does not seem to contemplate on its policy cycle analysis - context of influences and context of textual production - the desired for educational policy result for the Integral and Emancipatory Education. In the meantime, it is considered to have the potentiality to be an Emancipatory Education Project, but should be integrated to the Integral Education Program for becoming part of emancipating educational policies.

Keywords: Educational Public Policy; Social Inclusion; Emancipatory Education; English Language; Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo (CEL-SP).

LISTA DE GRÁFICO E FIGURAS

Gráfico 1 - Formação de Professores de Inglês (British Council Brasil, 2015).. 48

Figura 1 - Taxa de analfabetismo no Brasil (2019)..... 78

Figura 2 - Mapa Regional das cidades da Baixada Santista – SP..... 87

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Revisão Bibliográfica: Achados Finais (Banco de Dados/Capes).....	64
Quadro 2 - Revisão Bibliográfica – Achados Finais (Banco de Dados/SciELO).....	65
Quadro 3 - Unidades do CEL-SP na Região da Baixada Santista.....	88
Quadro 4 - Sistematização da Coleta de Dados da Pesquisa.....	94
Quadro 5 - Documentos a serem analisados.....	98
Quadro 6 - Pré-teste da análise documental.....	100
Quadro 7 - Dimensões de análise, categorias e unidades de sentido.....	103
Tabela 1 - Total de estudantes matriculados no ano de 2020, Ensino Médio - Rede Estadual da Baixada Santista – SP.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AAAP** – Associação Americana de Autoridades Portuárias
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CARAP** – Quadro de Referências para as Abordagens Plurais de Línguas e Culturas
- CEL-SP** - Centro de Estudo de Línguas - São Paulo
- EES** - Empreendimentos Econômicos Solidários
- EJA** - Educação para Jovens e Adultos
- FAPESP** – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- FE – USP** – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INAF** – Indicador de Analfabetismo Funcional
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases
- LDB – EN** – Lei de Diretrizes e Bases – Educação Nacional
- LE** – Língua Estrangeira
- LEM** – Língua Estrangeira Moderna
- MEC** – Ministério da Educação
- NGP** – Nova Gestão Pública
- OMS** – Organização Mundial de Saúde
- PCN** – Parâmetro Curricular Nacional
- PIB** – Produto Interno Bruto
- PNAD** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
- PPP** – Política Público Privada
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- QECR** – Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino de Línguas

RE – Resolução

REPU – Rede Escola Pública e Universidade

SEE – SP – Secretaria Estadual de Educação – São Paulo

SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*

SIELE – *Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española*

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
I - A ESCOLA PÚBLICA E AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS (LEM) NO BRASIL	35
1.1 Os desafios da Escola Pública no Brasil e as Políticas Educacionais.....	36
1.2 O Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM): um pouco de história.....	43
1.2.1 O <i>boom</i> da língua inglesa.....	45
1.2.2 E a língua espanhola?.....	50
1.3. As orientações legais e curriculares para o ensino de Línguas Estrangeiras.....	55
II - O CENTRO DE ESTUDOS DE LÍNGUAS DE SÃO PAULO (CEL-SP) E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	62
2.1 Revisão Bibliográfica	63
2.2 O processo de criação do CEL-SP: contexto de influências.....	80
2.3 A trajetória e a normatização do CEL-SP: contexto de produção de texto.....	84
2.4. A importância social do CEL-SP na região da Baixada Santista-SP.....	87
III – CAMINHOS METODOLÓGICOS	93
3.1 Natureza e contexto da pesquisa.....	94
3.2. Procedimentos e Instrumentos.....	96
3.3 Tratamento de dados via análise documental.....	99
3.4 A Técnica de Análise de Conteúdo.....	101
IV - ANÁLISE E RESULTADOS: O DISTANCIAMENTO DO “QUE SE FALA” PARA O “QUE SE TEM” DENTRO DA AÇÃO POLÍTICA CONSTITUÍDA – O PROJETO CEL-SP	104
4.1 Contexto de Influência (1ª Dimensão de Análise)	106
4.1.1 Aspectos contextuais influenciadores (Categoria de Análise).....	106
4.1.1.1 Efeitos do contexto de influência sobre o CEL-SP (1ª Unidade de Sentido).....	107
4.1.1.2 Implicações do CEL-SP em relação ao alunado (2ª Unidade de Sentido).....	111
4.2 Contexto de Produção Textual (2ª Dimensão de Análise).....	113
4.2.1 Aspectos importantes dos documentos (a implementar e implementados) (Categoria de Análise).....	113
4.2.1.1 Os significados do contexto da produção textual (1ª Unidade de Sentido).....	114

4.2.1.2 As contradições no contexto da prática (2ª Unidade de Sentido).....	116
4.3 Os principais conceitos e referenciais dos documentos.....	120
4.3.1 As relações dos documentos com o tema da pesquisa e seus referenciais teóricos..	123

AS CONSIDERAÇÕES AFINAL

O Projeto CEL-SP como política de ampliação de Direitos Sociais, Educação e de Cidadania: a possibilidade de resignificação.....	125
---	------------

REFERÊNCIAS.....	141
-------------------------	------------

APÊNDICES.....	153
-----------------------	------------

APÊNDICE I – Roteiro de Análise Documental	154
---	------------

APÊNDICE II – Documento de Mapeamento de Estudo.....	155
---	------------

APÊNDICE III – Curso de Gestores do CEL-SP para Formação (2014).....	158
---	------------

INTRODUÇÃO

Sonhava ser educadora, formei-me em Letras - Tradutor e Intérprete, em 2000, com especialidade na língua inglesa, devido à grande facilidade e verdadeiro amor ao estudo e aprendizado desta língua. As condições financeiras na infância não me possibilitaram cursos e intercâmbios, mas não desisti.

Desenvolvi minha própria rotina de estudos do idioma, baseando-me em materiais didáticos de amigas que cursavam escolas de idiomas, ouvia muita música e as traduzia, praticava leitura de revistas e livros. E, assim, fui construindo uma história de autoaprendizagem.

Aos meus doze anos, ganhei uma viagem para a tão sonhada América do Norte. Minha madrinha vivia, e vive até hoje, nos Estados Unidos, e me presenteou com essa viagem para visitá-la e ter a oportunidade de contato com a cultura norte-americana e o estudo do idioma inglês. Em verdade, foi a língua inglesa que concebeu toda a minha trajetória de vida: pessoal e profissional.

Devido ao domínio e fluência na língua inglesa e espanhola desde muito jovem, tive fácil acesso ao mundo do trabalho, referindo-me aqui ao trabalho como inerente à capacidade humana de luta, que, nas palavras de Freire (2021b, p.42), “se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo”.

Nesta perspectiva a minha primeira experiência profissional se deu já aos dezessete anos. Iniciei na área de Comércio Internacional (logística e transporte marítimo de cargas), ainda nos anos 2000, período em que já se consolidavam a presença e a influência global de ambas as línguas. Isso me trouxe recursos financeiros para manter-me no curso superior e, por fim, formar-me.

A partir daí, construí uma história sólida na carreira profissional, trabalhando em diversas empresas do ramo de transporte internacional, nas diferentes áreas: administrativa, comercial e operacional. Fui de assistente à gerente, e cheguei à empresária, nos meus mais tenos vinte e sete anos. Decidi me aventurar e descer a Serra, rumo à Baixada Santista - SP, onde me estabeleci desde 2006, e iniciei uma pequena empresa de consultoria e desenvolvimento, com *expertise* em gerenciamento de cadeia de operações logísticas internacionais.

Foram, aproximadamente, vinte anos de trabalho e conquistas, experiências incorporadas e conhecimento amplo na área de Comércio Exterior e de Transporte

Internacional. Mas também de muitos conflitos, pois o mundo corporativo¹ não era parte da minha essência; sobretudo, pela competição acirrada e, muitas vezes, antiética entre as empresas, clientes e colaboradores.

Inconscientemente, não morreu em mim o sonho de infância de ser professora, continuar a estudar e ensinar inglês. E, toda aquela dinâmica meritocrática² do corporativismo³ me desumanizava, acabava cada dia mais machucada emocional e psicologicamente. Por um lado, o inglês e o espanhol sempre facilitaram a minha ascensão às boas posições no **mundo do de trabalho**; mas, por outro, não me encontrava na plenitude profissional que tanto almejava. Enfim, tudo contribuía para novas decisões, novos rumos. Não estava satisfeita, ocupando cargos e como empresária.

A cada dia, crescia em mim a necessidade de mudar aquela insatisfação e desamor ao trabalho. Queria me sentir útil e, ao mesmo tempo, mais humana: responsável e comprometida social e politicamente de alguma forma. Sempre existiu comigo uma grande inquietação quanto às injustiças e desigualdades, à política e aos rumos da Educação. Meus pensamentos eram voltados a inúmeros questionamentos e indagações, alguns porquês que me influenciaram e me intuíram às mudanças. Talvez, retornar na história e rumar novamente, tornando-me educadora na área de línguas como planejei, quando do ingresso à graduação em Letras. Fazer minha parte como cidadã, contribuindo de alguma forma com as pessoas e com a mudança em suas vidas, por meio do conhecimento. Por essas razões, resolvi transformar minha vida e iniciar uma nova etapa e segmento profissional, pensei: “Vou ser professora!”. Por que não? Finalmente, sim!

Em 2015, decidi seguir minha intuição e ingressei no curso de Licenciatura em Letras, pois até o momento era Bacharel. Assim que concluí a Licenciatura, a partir de 2018, iniciei minha nova trajetória e ideal de vida, tornando-me, de fato, professora na rede privada e pública de ensino do Estado de São Paulo.

Recentemente, iniciei um trabalho diferenciado de professora, na atuação em um projeto do Estado de São Paulo, o CEL-SP – Centro de Estudo de Línguas do Estado de São Paulo, voltado exclusivamente para o estudo de línguas. Esse projeto consta de uma ação política do estado direcionado ao alunado da escola pública e com o objetivo de ofertar cursos

¹Denomina-se como mundo empresarial do trabalho. (Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=mundo+corporativo>).

²Relacionado com o modo de seleção cujos preceitos se baseiam nos méritos pessoais: concurso meritocrático. (Disponível em: <https://www.dicio.com.br/meritocratico/>).

³Doutrina segundo a qual as corporações profissionais são as estruturas fundamentais de uma instituição social, política ou econômica, sendo essas corporações controladas pelo Estado. (Disponível em: <https://www.dicio.com.br/corporativismo/>).

de línguas estrangeiras modernas, aos jovens do Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio, no contraturno escolar. A estrutura física / unidade de atendimento dos Centros de Estudo de Línguas se encontra dentro das próprias escolas estaduais, que optaram por oferecer essa estrutura (por demanda da própria comunidade escolar, conforme regulamento de Resolução). São unidades integrantes às escolas fisicamente, mas com gestão pedagógica direcionada e própria, independente do Projeto Político Pedagógico Curricular e Regular de Ensino da escola.

Atuei (2020-2021), em uma das unidades desse Projeto - o Centro de Estudo de Línguas de São Paulo (CEL-SP), no município de Santos -, desenvolvendo formas de ensino-aprendizagem⁴ do idioma inglês, no intuito de preparar e contribuir com os estudantes (jovens de baixa renda), do ensino médio, no desenvolvimento de habilidades comunicativas: linguísticas e culturais. Além de ampliar o direito à Educação, contribuir com a emancipação intelectual e inclusão social por meio da inserção no mundo do trabalho. E, principalmente, desenvolver sua consciência crítica para o exercício da cidadania. Tais concepções - Direito à Educação, Emancipação, Inclusão social e Exercício de Cidadania - se apresentam e são analisadas no decorrer do texto, fundamentando a nossa perspectiva educacional de ressignificar para repolitizar o objeto de nosso estudo: o CEL-SP.

Esse trajeto me colocou diante de uma nova visão: uma análise reflexiva e crítica quanto ao Projeto do qual estava atuando. E, dada a necessidade de maior compreensão, resolvi me aprofundar nos estudos, realizar pesquisas com fundamentos na Ciência. Então, do ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos – SP, ao final do ano de 2020, com o início das atividades em 2021 (em pleno período da pandemia do covid-19⁵), proporcionando dar corpo ao objeto de pesquisa - o Centro de Estudo de Línguas do Estado de São Paulo (CEL-SP) - e realizar o possível, dentro dos limites impostos.

Em se tratando do CEL-SP, em especial, quando se estava lá no chão da escola e atuando como professora, no contexto da prática⁶ (BOWE, BALL; GOLD, 1992), tive a percepção de uma certa falta de planejamento e definição de um programa a ser seguido. Em

⁴ Define-se como um sistema objetivo de trocas de informações e conhecimentos entre educador e educando com a finalidade de que o educando amplie seu conhecimento (FREIRE, 2021a).

⁵ A covid-19 é, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que é de elevada transmissibilidade e de distribuição global; por isso, denominada como pandemia (disponível em: <https://www.paho.org/covid-19>).

⁶ Ao tratarmos do “contexto da prática”, concordamos com Bowe, Ball e Gold (1992), quando afirmam que é onde a política pode ser reinterpretada e recriada. Ou seja, podemos traduzir como um momento das transformações e mudanças significativas no que foi pensado como a política original, a ação dos sujeitos e suas localidades; pois, as ações se definem de acordo com seu ambiente, tempo e espaço.

especial, ao levarmos em conta as necessidades do que o ensino de línguas requer, quando se está no contexto dos estudantes. Além disso, ao considerarmos, também, a ausência de professores/as com certa fluência e experiência linguísticas, que possam permitir uma outra realidade no processo educacional linguístico e de práticas pedagógicas significativas de aprendizagem aos jovens do CEL-SP.

De acordo com Bowe, Ball e Gold (1992), as políticas educacionais chegam e devem ser atuadas pelos sujeitos no chão das escolas. Tais sujeitos dimensionam e atuam nestas políticas de acordo com sua própria história: valores, experiências e vivências. É isso que torna o *contexto da prática* uma rica fonte de mudanças e ressignificações das políticas educacionais. E, assim, podemos concordar com Bowe, Ball e Gold (1992), quando analisam e afirmam que os autores do texto político não têm total controle e domínio quanto aos resultados que sua política escrita terá em âmbito microssocial.

A realidade no CEL-SP se apresentou de forma distinta do discurso político oficial, conforme o disposto na Resolução SEDUC 44, de 13 de agosto de 2014 (SÃO PAULO, 2014), que^[AAA1] dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Língua (CEL-SP). E, também, de acordo com as “boas intenções” das Diretrizes Curriculares (SÃO PAULO, 2020), redirecionadas para esses Centros, que deveriam atender aos estudantes sem o aprendizado necessário e preparatório do ensino básico, no caso do inglês. Poderíamos aqui afirmar que, de acordo com Bowe, Ball e Gold (1992), essas disposições legais poderiam se traduzir como um “contexto de produção do texto político”.

Entretanto, a realidade é um pouco mais complexa para que possa dar continuidade à aprendizagem linguística proposta para esses Centros, tendo em vista que, em primeiro lugar, há professores desmotivados pela falta de sua valorização profissional⁷, a fim de que possam desenvolver uma educação de qualidade referencialmente social. Além disso, há uma ausência de investimentos à ampliação desses Centros, no que diz respeito à atualização e à formação contínua de seus professores/as.

Em verdade, ao se refletir quanto ao que foi possível vivenciar no CEL-SP, a realidade atual não foge muito do contexto que presenciamos em toda a rede nacional de educação, principalmente, na rede pública. E essa realidade está diretamente relacionada a um outro fator relevante neste contexto: o cenário educacional atual da formação de professores/as e sua profissionalidade docente. Cenário educacional complexo e com constantes desafios, em especial, quando se quer tratar da *formação* e da *profissionalidade docente*. E, para enfrentá-

⁷ Ação de valorizar o que se relaciona ao profissional. (Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=valoriza%C3%A7%C3%A3o+profissional>).

lo, como indica Abdalla (2017, p. 172), é necessário “[...] repensar as lógicas e as práticas de formação, que articulem as situações formativas e os contextos de trabalho, de modo que os professores se impliquem na realidade educativa para interrogá-la constantemente”. O que significa, segundo a autora, reforçar “[...] a importância atribuída à *formação* e à *profissionalidade* (ABDALLA, 2017, p. 172, grifos nossos).

A Educação enfrenta, assim, muitos desafios e emerge de reflexões e debates que podem possibilitar grandes mudanças. Um dos principais pontos quanto aos desafios rumo a essas mudanças, está contido na práxis pedagógica⁸ do profissional docente. Daí, a necessidade e importância do *porquê* e de *como* repensar os conceitos de formação profissional e da prática docente, mediante esse cenário de tantas incertezas e discursos políticos vazios de “boas intenções”. Nóvoa (2009) afirma que, ao se pensar no cenário atual da formação docente, encontramos uma frágil exposição a essas incertezas e excessivos discursos vazios de sentido, que carregam os efeitos da moda, que repetem os mesmos conceitos, as mesmas ideias e propostas. Vive-se um tempo de pobreza das práticas! É, nesse sentido, que também consideramos o debate quanto à formação profissional de professores construída dentro da profissão.

Nesta direção, consideramos, ainda importante, assinalarmos, como aponta Abdalla (2006, p. 112), que é preciso: “Tornar a formação como componente determinante da mudança e integrada no próprio exercício da profissão”. O que implica, continua a autora: “[...] refletir sobre a necessidade contínua de um melhor conhecimento, para fazer frente às novas exigências educacionais, e de uma educação mais comprometida com a cidadania dos educandos, na possibilidade de uma abertura para uma sociedade mais justa, democrática e humana” (ABDALLA, 2006, p. 112).

Quando se aborda a temática dos problemas educacionais das aprendizagens, quase sempre, centraliza-se a problemática no responsável por essas aprendizagens – o/a professor/a. Nesse contexto, o/a docente aparece como o centro das preocupações da sociedade e das políticas, não só como um promotor das aprendizagens, mas como um importante elemento na construção de uma prática docente, que possibilite a inclusão e que permita o

⁸ Consideramos “práxis pedagógica” o processo de transformação do profissional docente, triangulando um diálogo entre teoria, prática e reflexão, como base para o processo de construção de conhecimento profissional docente. (Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/join/2019/TRABALHO_EV124_MD1_SA33_ID360_08082019201600.pdf).

desenvolvimento de métodos apropriados ao contexto contemporâneo de grandes avanços, em todos os sentidos: político, cultural, econômico e, inclusive, tecnológico.

Abdalla e Diniz-Pereira (2020) tratam e, ao mesmo tempo, esclarecem os desafios que o professor enfrenta na contemporaneidade, trazendo as principais preocupações que norteiam esse profissional: o repensar de sua formação, carreira, valorização e condições de trabalho, e tudo isso, dentro de um contexto complexo e de constantes mudanças – transformações políticas, socioculturais e econômicas, tais como as que ocorreram nos últimos tempos de neoliberalismo e, mais recentemente, de pandemia. Acrescentam os tempos difíceis e desafios, mas ressaltam a importância do *esperançar*, dos movimentos de resistências e de lutas. Movimentos, que ancoram e possibilitam o recriar, ressignificar, reconstituir a política, tal como indicam Abdalla e Diniz-Pereira (2020, p.2):

Na esteira desses desafios é que consideramos importante situar as resistências que temos no campo da educação e da formação de professores. E é, neste espaço, que consideramos necessário destacar, sobretudo, a luta histórica que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (Anfope) tem realizado, durante as últimas décadas, por uma política global de formação de professores; assim como, por melhores condições para a formação e valorização dos profissionais de educação e pela escola pública em nosso país.

Destacamos, ainda, que os autores enfatizam a resistência e persistência na organização de um movimento, que se desenvolve “[...] na direção de uma concepção de formação que propicie uma articulação dialética entre os fundamentos teóricos, históricos, políticos e econômicos, dentre outros, e a prática social” (ABDALLA; DINIZ-PEREIRA, 2020, p. 2). Além disso, é importante, quando Abdalla e Diniz-Pereira (2020, p. 2) enfatizam que o mundo de hoje necessita de uma “[...] formação que coloque em perspectiva atender uma educação laica, gratuita, referenciada socialmente, inclusiva e de justiça social”.

Entendemos, também, junto com Nóvoa (2013), que precisamos de um novo modelo de formação de professores, que coloque, em prática, alguns aspectos essenciais para se pensar a própria profissão. Dentre eles, e sintetizando as ideias do autor, mencionamos os que seguem: a) reforçar o papel dos docentes na sua capacidade de decisão e de intervenção também nos programas de formação (NÓVOA, 2009); ou seja, colocar a presença da profissão na formação; b) combater “[...] a dispersão e valorizar o próprio conhecimento profissional, construído com base em uma reflexão sobre a prática e em uma teorização da experiência” (NÓVOA, 2013, p. 2); c) centrar nosso esforço de renovação da formação docente “[...] no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar” (p. 2); e d) possibilitar a criação de uma nova realidade organizacional. Pois, conforme Nóvoa (2013, p.2):

É preciso ter consciência de que os problemas da Educação e dos docentes não serão resolvidos apenas no interior das escolas. É necessário um trabalho político, uma maior presença dos professores no debate público e uma consciência clara da importância da Educação para as sociedades do século 21.

Ainda, tratando da discussão da formação de professores/as nos cursos de nível superior para esta formação, apresenta-se um cenário educacional de teorias do conhecimento prontas, para aplicação de um modelo curricular limitado, sem a participação e contribuição dos saberes da experiência e da mediação desse conhecimento mediante à realidade e às possibilidades do(s) outro(s), no caso, do(s) sujeito(s) aprendiz(es). Trata-se, por vezes, de um currículo padrão que contribui para a manipulação velada de uma *educação bancária* (FREIRE, 2021b), na qual prevalece a aprendizagem controlada, aquela que possibilita somente o aprendizado do que se intenciona projetar; e o espaço educativo se limita a um confinamento condicionado e controlado em um processo de desumanização, em que os sujeitos permanecem excluídos como seres de direitos (culturais, sociais, políticos).

No contexto do CEL-SP se vivencia também essa realidade de espaço educativo, que aprisiona alunos/as e professores/as, que não experimentam de seus direitos que deveriam estar assegurados pela política do Estado. Ali, aos poucos, tomando conhecimento do Projeto CEL-SP, atuando como professora e me conectando com a realidade dos estudantes, nasceu em mim o desejo de investigar, pesquisar sobre Educação: políticas educacionais, políticas para o ensino de línguas estrangeiras, a fim de me encontrar, posicionar-me, obter respostas e possibilitar outras perspectivas e realidades.

Tive necessidade de me aprofundar no conhecimento dessa ação política, de modo a entender o contexto histórico-político de sua criação, concepção e trajetória. Principalmente, no ensino de Espanhol e Inglês, línguas de maior interesse à realidade educacional dos jovens da escola pública na Baixada Santista (estado de São Paulo), que é o contexto educacional em que estou inserida.

Histórica e socialmente, a aprendizagem de línguas sempre contextualizou relações diretas à inclusão e melhores oportunidades no mundo do trabalho. No Brasil, não foi e nem é diferente, houve sempre maior quantidade de oportunidades para os sujeitos que dominam uma ou mais línguas estrangeiras modernas. E, no caso da região da Baixada Santista, onde se localiza o porto de Santos, há forte presença do Comércio Exterior com grande fluxo internacional de cargas. O que implica proporcionar melhores oportunidades no mundo do trabalho para os sujeitos que dominam ambas as línguas: espanhol e inglês. Por isso, o interesse em desvelar os porquês da criação do CEL-SP no pressuposto de ressignificação

desta ação política: para a inclusão social dos jovens de baixa renda e a possibilidade de sua ampliação como forma de diminuir as injustiças e desigualdades sociais e educacionais tão presentes na nossa realidade. Trata-se de uma inclusão social que se faz por meio da emancipação desses jovens, oportunizando sua inclusão social na atividade humana do trabalho de modo a se transformar e transformar o mundo em seu processo contínuo de cidadão ativo.

Sabemos que, à época de criação do CEL-SP, na década de 80, o cenário histórico nos coloca diante da importância de se conceber tal ação política para o ensino de línguas. Apresentava-se um contexto de intensa integração político-econômica entre os países latino-americanos, e iniciava-se a formação do Bloco Econômico do Mercosul⁹. O que ascendeu às políticas educacionais para línguas, especialmente ao espanhol, e resultou na instituição de políticas para o ensino dessa língua, justificando inicialmente a necessidade e imposição político-mercadológica de criação do CEL-SP.

Posteriormente, foram se instituindo as outras línguas estrangeiras modernas no âmbito da rede estadual de ensino de São Paulo. A exemplo, se pensarmos no Inglês, idioma igualmente importante no contexto de ampliação de oportunidades e de inclusão social dos jovens da escola pública. No entanto, este idioma foi instituído oficialmente após 22 anos da criação do CEL-SP, por meio da Resolução SEE nº 81, no ano de 2009 (SÃO PAULO, 2009), para o ensino extracurricular de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM). E perguntamos: por quê?

Por isso, há de se analisar tais ações políticas e seus contextos, denominados por Stephen Ball (2001), ao tratar do “ciclo” das políticas, anunciando a existência do:

a) *contexto de influência* - relacionado aos interesses políticos e de poder, dando origem aos textos políticos normalmente escritos de acordo com uma linguagem de interesse público e de forma a avançar em suas influências;

b) *contexto de produção de texto* – relacionado, de algum modo, com o contexto de influências (interesses políticos) e se apresenta como textos políticos que avançaram por meio de leis, decretos, normas etc., para que seja possível esclarecer os *porquês* e se anuncie, denunciando, *o que é e como é* construída a nossa política pública educacional;

⁹ O Mercado Comum do Sul foi um processo de integração regional dos países da América do Sul, fundado a partir do Tratado de Assunção, em 26 de março de 1991. (Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/mercosul/>).

c) *contexto de prática* – que se refere à intervenção dos práticos, e que nem sempre estão de acordo com o que se decide no nível da política, pois há interesses e valores diferentes em jogo;

d) *contexto dos resultados* – que se relacionam com os efeitos/as implicações das políticas; e

e) *contexto de estratégia política* – que reajusta as atividades sociais e políticas para a resolução e superação das políticas implementadas ou a serem implementadas.

Nesta perspectiva, como indica Abdalla (2015, p. 198-199), “estes contextos estão interligados”. Segundo a autora, é importante se colocar o acento nos contextos de influência, de produção de texto e da prática, mas sem deixar de lado as estratégias políticas e seus efeitos (ABDALLA, 2015).

Pretendemos, aqui, colocar este “acento” nos contextos de influência e de produção de textos, mas refletindo, também, sobre as “estratégias políticas” e os “efeitos dessas políticas” que são, por vezes, evidentes, no “contexto da prática” (ABDALLA, 2015).

Podemos confirmar aqui dois fatores relevantes no fazer político de nosso país: a criação de políticas públicas de atendimento às imposições político-mercado-lógicas de interesse econômico e de poder; e, conseqüentemente, a falta de interesse político em instituir uma política ampla e real para atendimento à necessidade populacional, que almeje a sua ampliação de direitos e a sua possibilidade de inclusão social por meio do trabalho.

Dessa forma, torna-se relevante analisar as concepções que justificaram a criação do CEL-SP, de modo a esclarecer se há ou não a possibilidade de uma ação política com abordagem de ensino de línguas para a inclusão social dos jovens e o seu desenvolvimento crítico, oportunizando a sua emancipação e consciência de cidadania. E, também, investigar se realmente houve avanços para a perspectiva de uma ação de política pública educacional emancipadora.

Em se tratando de política pública educacional no viés emancipatório, de ampliação de direitos e de inserção no mundo do trabalho, há necessidade de se entender a sua importante relação com o conceito de cidadania. Para Dalbosco (2015, p.125):

[...] a formação para o exercício de *cidadania democrática* pressupõe um conceito amplo de formação cultural, alicerçado em três pilares que precisam estar presentes em qualquer currículo escolar ou universitário voltado à

educação de novas gerações, a saber, o pensamento crítico¹⁰, a cidadania universal¹¹ e a capacidade imaginativa¹².

Em se tratando da realidade do Brasil, podemos dizer que, atualmente, nós, brasileiros, assumimos a cidadania e sua prática com alguns novos e melhores contornos democráticos, se compararmos ao regime político repressor, que atravessamos por mais de duas décadas, no período da Ditadura Civil Militar (1964-1985). Contudo, há ainda uma longa trajetória democrática a percorrer. Vivemos um Brasil em forte tensão entre o que são direitos e o que são "concessões" diretamente relacionadas aos níveis de poder.

Segundo Benevides (1994), entre nós, muitas vezes, os "direitos são concedidos não como prestações legítimas para cidadãos livres e iguais perante a lei, mas como benesses para protegidos, tutelados, clientelas. Deixam de ser direitos para serem alternativas aos direitos"(BENEVIDES, 1994, p. 7).

Sabe-se que toda a luta democrática e pela cidadania centraliza o cidadão como titular de direitos - políticos, civis e sociais - em relação ao Estado e as instituições. No entanto, há de se concordar com Benevides (1994) de que a cidadania no país:

[...] permanece situada fora do âmbito estatal, não assumindo qualquer titularidade quanto às funções públicas. Mantém-se, assim, a perspectiva do constitucionalismo clássico: direitos do homem e do cidadão são exercidos frente ao Estado, mas não dentro do aparelho estatal. (BENEVIDES, 1994, p. 8)

No que tange ao CEL-SP, há de se refletir sobre o exercício da cidadania como consequência da inclusão social, construído com base na educação, apropriação de saber e da cultura, na forma de uma cidadania ativa e não excludente. Sendo assim, a pesquisa do projeto CEL-SP busca questionar a possibilidade de ser esta oferta formativa, uma ação de Política Pública de Inclusão Social e para a Cidadania. E, para isso, precisamos entender que uma Política Pública abrange todos os aspectos de criação e gestão de normas que garantam o direito à educação para todos, essencialmente para os segmentos sociais "excluídos" de alguma forma do sistema educacional de ensino.

¹⁰ Capacidade de analisar fatos, experiências, comentários, situações-problema de modo a formar ideias e pensamentos próprios. (Disponível em: <https://fia.com.br/blog/pensamento-critico/#:~:text=Pensamento%20cr%C3%ADtico%20%C3%A9%20uma%20avalia%C3%A7%C3%A3o,cen%C3%A1rio%20ao%20qual%20se%20depara>).

¹¹ Condição de quem possui direitos civis, políticos e sociais, que garante a participação na vida política, estendendo-se a todos. (Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=cidadania+universal>).

¹² Poder de imaginação. (Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=capacidade+imaginativa>).

As Políticas Sociais se colocam a serviço da sociedade para garantir direitos (universais). Direitos humanos são direitos positivos, históricos e culturais que encontram fundamento e conteúdo nas relações sociais materiais presentes em cada momento histórico. Ao situar a educação e o trabalho como direitos humanos, admite-se sua interdependência e importância estratégica para o desenvolvimento sustentável e inclusivo da sociedade. O que implica no estabelecimento de políticas públicas, que determinem ações integradas, como apontam Garcez e Conceição (2012), envolvendo a transmissão de conhecimentos e valores e a formação para o trabalho, tal como constante na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

O cidadão, além de ser alguém que exerce direitos e cumpre deveres em relação ao Estado, é também titular, ainda que parcialmente, de uma função ou poder público. O que reforça a importância de se somarem direitos políticos aos direitos sociais; pois, os direitos políticos favorecem a organização para reclamação dos direitos sociais (BENEVIDES, 1994, p.9). Essa ideia de "cidadania ativa", que coloca o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política, foi desenvolvida pela autora e trata de importante conceito de transformação do cidadão; pois, o caminho para a cidadania ativa, é, sem dúvida, a educação e a participação popular.

Destacamos, assim, que o exercício de cidadania se dá por meio da educação. O saber linguístico e cultural e a ampliação desses saberes são grandes possibilitadores dessa autonomia. Ao adquirir uma nova língua, em nível de inserção e de interação global, o inglês ou o espanhol, por exemplo, torna-se possível não só a oportunidade de se comunicar em uma outra língua, mas também de se adentrar em um novo ambiente de convivência plurilíngue e pluricultural. Segundo Souza (2019), os conceitos de plurilinguismo e pluriculturalidade convivem no mesmo espaço, relevando o desenvolvimento de ações que tratem da pluralidade, seja ela cultural, linguística, socioeconômica, étnica, racial, sexual ou política, para que o aprendizado de línguas se torne de fato efetivo. Segundo Souza (2017, p. 60), o *plurilinguismo* é:

[...] caracterizado pela capacidade de compreensão promovida por um indivíduo quando a sua experiência pessoal expande-se no seu contexto cultural, na sua Língua Materna, passando pela língua da sociedade geral até as línguas de outros povos que podem ser aprendidas na escola por exemplo.

Já, a concepção de *pluriculturalidade* se relaciona diretamente com o conceito de *plurilinguismo*, uma vez que a aprendizagem linguística e/ou da(s) língua(s), conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas – QECRL, 2001, p. 23), possibilita:

[...] a experiência pessoal do sujeito no seu contexto cultural e a expansão dessa experiência desde a língua falada em casa para a da falada em sociedade no geral, e, depois para as línguas de outros povos (aprendidas na escolas, na universidade, ou por experiência direta), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma experiência comunicativa, para a qual contribuem todo conhecimento e toda experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem.

Souza (2019) argumenta, pelo viés teórico da pluralidade, que a compreensão do conceito de *língua* deve ser macro: de uma esfera social, cultural e política, contribuindo integralmente para o ser, em relação a sua vivência, experiência, formação identitária e cidadã e na compreensão da sua realidade linguística-cultural materna; assim como, a realidade linguística-cultural de línguas estrangeiras.

A principal intenção da pesquisa é compreender o Projeto CEL-SP e suas contribuições para o *exercício da cidadania*, no âmbito das Políticas Educacionais do Estado de São Paulo, para o ensino de Línguas Estrangeiras, na perspectiva de Inclusão Social. O que significa compreender este Projeto na concepção de inclusão social para a ampliação de direitos aos sujeitos, por meio da sua formação e ampliação linguística, cultural e crítica, e da ampliação do Direito à Educação, do direito à educação escolar, que, mais do que uma exigência contemporânea ligada aos processos produtivos e de inserção profissional, responde a valores da cidadania social e política (CURY, 2002, p.1). Direito a todos para acesso à escola e ao conhecimento, tornando possível igualdade de desenvolvimento e oportunidades em todos os campos da vida. Tais conceitos são primordiais, alicerçam e dão corpo à proposta de nossa pesquisa, de uma educação democrática e emancipatória.

A Educação democrática, ou seja, uma Educação igual para todos, implica, conforme Cury (2002, p. 3):

[...] A ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades. A intervenção tornar-se-á mais concreta quando da associação entre gratuidade e obrigatoriedade, já que a obrigatoriedade é um modo de sobrepor uma função social relevante e imprescindível de uma democracia a um direito civil. Essa intervenção, posteriormente, se fará no

âmbito da liberdade de presença da iniciativa privada na educação escolar, de modo a autorizar seu funcionamento e pô-la *sub lege*¹³.

Nesse intuito, utilizamos e nos baseamos no conceito de Educação Emancipatória Freireana, de acordo com Freire e Shor (2006), que entendem a *educação* como um processo constante de criação de conhecimentos e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana, de modo a possibilitar que o sujeito aprendente/ensinante leia o mundo, com condições de contribuir para transformá-lo, por meio de uma educação com caráter libertador e de emancipação dos sujeitos, pelo exercício da reflexão crítica e da autonomia.

Para Freire (2021a), a educação promove a ampliação quanto à visão de mundo, numa relação dialógica – relação (*de sentidos*) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva¹⁴ (BAKHTIN, 2016[1979], p. 92) entre educador-educando. Assim, é possível a construção do conhecimento, seja ele de qualquer natureza: científico, linguístico, cultural, político etc. O educar é como o viver, é algo inacabado. E, como diria Freire (2021a, capa), faz parte da: “História em que me faço com os outros e de cuja feiura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo”.

As reflexões de Freire (2021a) sustentam a importância do ensino-aprendizagem de outras línguas no processo formativo de estudantes (crianças e jovens), pela interação linguística, social e cultural, como prática educacional; uma vez que a aquisição de uma nova língua e o acesso à(s) nova(s) cultura(s) contribuem para ampliar visões de mundo, fortalecer a inclusão social e emancipação dos sujeitos, promovendo a cidadania e a sua inserção neste mesmo mundo do cidadão global¹⁵.

É por meio da linguagem que o homem se comunica, acumula informações e produz seu conhecimento, inclusive de outras línguas e culturas que não somente a sua oficial. A linguagem se apresenta de acordo com o meio de experiências e vivências das pessoas. Sendo assim, há de se referenciar, em Freire (1989), quando menciona que há uma relação mútua entre a leitura de mundo e a leitura da palavra, entre a linguagem e o contexto.

¹³ Tradução para o português significa abaixo da lei. (Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=sub+lege>).

¹⁴ Ação ou efeito de comunicar de forma lógica que procede ou se deduz pelo raciocínio. (Disponível em: <https://www.dicio.com.br/discursiva/>).

¹⁵ Indivíduo que, por ser membro de um Estado, tem seus direitos civis e políticos garantidos, tendo de respeitar os deveres que lhe são conferidos, estendendo-se a todos mundialmente. (Disponível: <https://www.dicio.com.br/cidadao/>).

Levamos em conta a importância do meio social e a realidade cultural em que vivem os sujeitos no processo de desenvolvimento da linguagem. Como afirma Abdalla (1998, p. 16), é preciso:

Tomarmos a educação e a linguagem como uma relação consistente, substância para a vitalidade na constituição de sujeitos. Relação que se sustenta pelas interações necessárias, que recuperam a presença do homem em sua humanidade, nas quais professores e alunos não são vistos como “aqueles que ensinam” e “aqueles que aprendem”, mas como sujeitos sociais e históricos, sujeitos humanos, produtores de linguagem e da humanidade.

No caso, somos nativos falantes da língua portuguesa e o nosso processo de aprendizagem é totalmente influenciado pelo nosso meio social. Os idiomas têm suas variações e cada povo tem sua(s) variedade(s) linguísticas e culturais e saber se utilizar dessas variações para o processo de desenvolvimento linguístico e cultural no ensino de idiomas é essencial ao processo de aprendizagem.

É importante a valorização cultural do povo em que o sujeito aprendente está inserido e da língua a ser aprendida, pois é a partir dessa valorização e consciência que o(s) sujeito(s) passa(m) ao interesse crítico em se aprofundar nos seus conhecimentos; assim participando permanentemente do seu processo de aprendizagem e, por consequência, sua emancipação. Enfim, aprender a ler o mundo, fazer relações entre as diferenças culturais e tomar consciência desses saberes é compreender o próprio contexto e o contexto do outro, é se situar dentro de uma dinâmica de vinculação da linguagem e da realidade.

No caso do Projeto analisado, a reflexão está contida nessa dinâmica de vinculação da linguagem e da realidade, da interação linguística e cultural (KRAMSCH, 2017), na ação prática do processo de ensino-aprendizagem, na forma de aquisição de uma nova língua e de acesso a nova(s) cultura(s). O que significa visar à formação de sujeitos reflexivos, que ampliem suas inserções cidadãs e possibilitem sua inclusão também para o mundo do trabalho. E isso pode contribuir para a minimização de tantas desigualdades social/educacional.

Isto posto, coloca-se a **questão-problema** da pesquisa: *Quais são as concepções que sustentam o CEL-SP (para sua criação e trajetória) como um Projeto para Cidadania?*

Nesta direção a pesquisa tem como **objetivo geral**: analisar as concepções que justificaram a criação e a trajetória do CEL-SP, no sentido de verificar se os avanços alcançados se contextualizam e contemplam uma proposta de uma Política Pública Educacional na perspectiva de inclusão social e para a cidadania, conforme acreditamos e defendemos. E como **objetivos específicos**:

- Conhecer as necessidades justificadas para a criação do CEL-SP;
- Identificar as concepções educacionais por meio de pesquisa bibliográfica e da análise de documentos, que sustentam o CEL-SP e que envolvem a coerência (ou não) com o processo pedagógico e práticas de ensino-aprendizagem, condizentes com o pensamento freireano de uma pedagogia/educação emancipatória;
- Compreender a lógica da trajetória do Projeto, observando os recuos e os êxitos (avanços) na oferta do CEL-SP como Política Pública Educacional, na perspectiva de uma relação com a política de Educação Integral.

A intenção maior é compreender as concepções que defendem o desenvolvimento pleno do sujeito a partir de suas distintas dimensões formativas, que vão além do desenvolvimento intelectual e cognitivo. Ou seja, que possam englobar também as dimensões de desenvolvimento físico, afetivo e socioemocional, social e cultural, possibilitando a formação humana integral para a *inclusão social* e para *cidadania*.

A partir desses objetivos, a pesquisa, de abordagem qualitativa, realiza-se por meio de análise de dados documentais. Ao discutir as características da pesquisa qualitativa, Cresswell (2010) chama atenção para o fato de que o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos.

De acordo com Triviños (1987), as pesquisas descritivas têm por objetivo descrever criteriosamente os fatos e fenômenos de determinada realidade, de forma a obter informações a respeito daquilo que já se definiu como problema a ser investigado.

Para sustentação e argumentação, pretendemos nos apoiar na ciência e em referências teóricas, já mencionadas anteriormente, sendo que um dos principais aportes teóricos para o estudo são: Stephen Ball (2001, 2011) e colaboradores (BALL, BOWE; GOLD, 1992; BOWE; BALL, 1992; BALL; MAINARDES, 2011). Visto que analisamos um Projeto de ação (o CEL-SP) ligado a uma Política Pública Educacional, que não é estática e linear.

Neste sentido a abordagem do “Ciclo de Políticas” contribui para compreendermos os diferentes contextos de ação – *influência* e de *produção de textos* –, porque a análise contempla a legislação pertinente e algumas produções bibliográficas.

Partimos, assim, do pressuposto, de acordo com Bowe, Ball e Gold (1992), de que, ao se implementar uma política, é preciso entender que há atores e contextos que estão entrelaçados, e que, de certa forma, tecem um “diálogo”, conforme aponta Mainardes (2006), entre os *processos micropolíticos* (ação dos profissionais envolvidos e políticas no nível local)

e os *processos macropolíticos* (processos que ganharam forma, instituídos). O que caracteriza uma política como algo *dinâmico*, e que se desenvolve em contextos que se inter-relacionam.

No caso do **objeto de estudo** - o CEL-SP -, consideramos os dois primeiros contextos do ciclo de políticas propostos por Stephen Ball para analisar a concepção dessa política:

1) O **contexto de influência**: que se refere aos interesses político-econômicos e de poder, exercidos pelos grupos de pressão e pelos grupos locais, que traduzem os textos políticos, e que, normalmente, são escritos com uma linguagem de interesse público e mais geral;

2) O **contexto da produção de texto**: relacionado de alguma forma com o contexto de influências (interesses políticos) e se apresenta como textos políticos, tais como: leis, decretos, normas etc.; e

3) O **contexto da prática**: relacionado às possíveis e múltiplas formas de interpretação textual por parte dos agentes políticos envolvidos. Apresenta-se como a arena da política em ação ou da atuação na política.

Após tratamento dos contextos de influência e de textos, por meio da análise documental, e apresentação dos resultados quanto à concepção e trajetória da política do CEL-SP, podemos tratar de uma reflexão quanto às possibilidades que se apresentam neste terceiro contexto: **o da prática**.

Por meio da teoria da atuação das Políticas (*Theory of Police Enactment*), Ball (apud MAINARDES, 2018) afirma que as políticas não são implementadas, mas sim recontextualizadas/recriadas no contexto da prática. A atuação política se dá, levando em conta a análise das condições objetivas apresentadas nos contextos de influência e de texto (teoria da política), relacionadas às dinâmicas interpretativas subjetivas do contexto da prática (atores políticos da prática). O que nos permite a reflexão quanto aos resultados possíveis para o que Ball (apud MAINARDES, 2018) chamou de recontextualização e/ou recriação da política. Tal resignificação de uma ação política de Educação Emancipatória para cidadania é abordada e proposta em nossa pesquisa, no contexto da prática do CEL-SP. Uma política aparentemente neoliberal¹⁶, de acordo com as análises referente aos *contextos de influência* e de *texto*, e que reinterpretada por seus “atores” na “arena da vida” pode ter uma perspectiva de sentido social e emancipatório aos jovens da escola pública, concretizando sua inclusão social, a entrada no mundo do trabalho e emancipação para cidadania.

¹⁶ Termo utilizado para se referir à doutrina política que defende a liberdade absoluta do capitalismo e da intervenção mínima do Estado. (Disponível em: <https://www.dicio.com.br/neoliberal/>).

Assim sendo, organizamos o *corpo* textual do trabalho em capítulos, os quais se apresentam da seguinte forma. O *primeiro* Capítulo - *A escola pública e as línguas estrangeiras modernas (LEM) no Brasil* - traz um breve contexto histórico da Educação e da Escola Pública quanto ao Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil, a fim de analisarmos de que forma as decisões políticas nessa área foram tomadas nas últimas décadas e como as mesmas interferem na política de ensino contemporâneo no país, no contexto das Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras, que contemplam o aprendizado bilíngue¹⁷ e a relação com a necessidade de se criar uma política pública educacional. Política direcionada a essa demanda para o ensino de línguas estrangeiras, de forma a ampliar o Direito à Educação e possibilitar também aos estudantes da escola pública uma aprendizagem de língua estrangeira para o aumento de oportunidades na sua entrada para o mundo do trabalho - visto também como um direito humano, e assim incluindo-se no contexto social contemporâneo.

O *segundo* Capítulo - *O Centro de Estudos de Línguas de São Paulo (CEL-SP) e as políticas educacionais* - contempla, primeiramente, a revisão bibliográfica que intenciona fazer um levantamento de produções científicas acerca dos conceitos (palavras-chave), que dão sentido e corpo ao objeto de estudo e à pesquisa, em questão.

A revisão contou com trabalhos científicos: artigos, dissertações e teses, publicados entre os anos de 2015 e 2020, no intuito de resgatar os principais autores; bem como seus conceitos e abordagens de maior proximidade à problemática da pesquisa. Os conceitos-chave foram elencados e consistem em: **Política Pública Educacional, Inclusão Social, Educação Emancipatória, Língua Inglesa e Centro de Estudos de Línguas (CEL)**.

A investigação referente às produções científicas contou com buscas nas seguintes Plataformas de Base de Dados, sendo o levantamento dos dados conforme detalhes a seguir:

- 1) **Política Pública Educacional:** Bancos de Teses e Dissertações da CAPES – Plataforma Sucupira: total de 18.570 trabalhos, Sistema Educa – FE USP: 81 trabalhos - teses e dissertações, Plataforma SciELO – Artigos científicos: 93 trabalhos;
- 2) **Inclusão social:** Na Plataforma CAPES: total de 12.878 teses e dissertações, plataforma Educa da USP: 64 trabalhos, Plataforma Scielo: 424 artigos;

¹⁷ Aprendizado com sistema de ensino em dois idiomas de maneira simultânea. (Disponível em: <https://www.dicio.com.br/bilingue/>).

- 3) **Educação Emancipatória:** Bancos de Teses e Dissertações da CAPES – Plataforma Sucupira: total de 126 trabalhos, Sistema Educa – FE USP: 244 trabalhos - teses e dissertações, Plataforma SciELO – Artigos científicos: 12 trabalhos;
- 4) **Língua Inglesa:** Na Plataforma CAPES: 2.915 trabalhos; Sistema Educa da USP: 36 trabalhos; Plataforma SciELO: 57 artigos.
- 5) **Centro de Estudos de Línguas:** Na Plataforma CAPES: total de 10.952 trabalhos, entre teses e dissertações; no Sistema Educa da USP: 22 trabalhos. E, na Plataforma SciELO: apenas dois trabalhos.

A razão da escolha dessas Plataformas de busca científica, em específico, deu-se em virtude de terem produção de conhecimento de considerável relevância no campo da pesquisa em Educação. Apresentamos, no próprio Capítulo 2 – da revisão bibliográfica (item 2.1) –, um Quadro demonstrativo com os trabalhos finais, selecionados após filtros e refinamento (leitura e análise) da busca. Elencamos aqueles que atenderam, mais satisfatoriamente, à abordagem e aos pressupostos de nossa pesquisa.

Posteriormente, tratamos, neste mesmo capítulo, do projeto de ação política pública educacional do estado de São Paulo para ampliação do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas - o CEL-SP - por meio da análise documental: da criação do projeto, sua trajetória (recuos e avanços). Estabelecemos um diálogo com as lógicas dos contextos de influência e produção de texto, abordados pelo renomado teórico, Stephen Ball e seus colaboradores, em relação ao Ciclo de Políticas. Abordamos também a relevância política e social do CEL-SP, na região da Baixada Santista -SP, que demanda a ampliação e a expansão dessa ação política, pois tal território se localiza em uma região estratégica e importante para o desenvolvimento no Estado de São Paulo.

O *terceiro* Capítulo – *Caminhos Metodológicos* - contém a descrição da metodologia e dos procedimentos metodológicos utilizados para a pesquisa.

O *quarto* Capítulo – *Análise e resultados: o distanciamento do “que se fala” para o “que se tem” dentro da ação política constituída – o Projeto CEL-SP* – apresenta a segunda parte do estudo, o qual deu corpo e experiência à pesquisa, pois traz uma análise mais específica e aprofundada dos documentos eleitos de maior relevância, na fase anterior, considerando os contextos (de influência e de texto) e a fundamentação crítico-analítica dessa política.

Nesta fase, colocamos, em pauta, a análise dos dados: escolha dos documentos disponíveis e de relevância para a análise proposta quanto à criação, concepção e trajetória do CEL-SP. Conforme os critérios selecionados por nós, consideramos aqui os documentos que

figuram como essenciais para se alcançar as respostas rumo à compreensão ideológica da política em seus contextos de influência e de produção textual.

Mesmo que o CEL-SP não nos apresente resultados satisfatórios quanto a uma ação política projetada para a formação emancipatória, que aponte para a cidadania, acreditamos na perspectiva de sua ressignificação, no contexto político da prática, no chão da escola – onde tudo acontece. O que vislumbra, para nós, algumas possibilidades para que se desenvolva uma política de representação e ação social-educacional.

CAPÍTULO I

A ESCOLA PÚBLICA E AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS (LEM) NO BRASIL

Penso que teoria é muito importante para o estudo de política. Precisamos de mais teoria, e de teoria de melhor qualidade. Penso que a maioria das análises de políticas, agora e historicamente, não tem sido muito sofisticada teoricamente ou, de fato, em muitos casos não é embasada por teoria alguma. Isso significa que muitas das análises de políticas importam para o seu trabalho, pressupostos implícitos sobre como o mundo funciona, sobre o que é a política, sobre o trabalho dos formuladores de políticas, sobre processos políticos – essas coisas são consideradas banais, elas não são discutidas – há um humanismo não reflexivo, um positivismo simples, uma ingenuidade sobre a linguagem – e isso significa que distorções são construídas nas formas como as pessoas pensam e pesquisam...[...]. (BALL, em entrevista a MAINARDES, 2009)

Este Capítulo trata dos desafios que enfrenta a escola pública brasileira, com base no recente contexto político-histórico e das políticas educacionais no país, no intuito de compreender como se deram as decisões e intenções políticas que se estabeleceram nas últimas décadas, o modo como foram e são pensadas, no contexto da legislação para o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) - que é uma dimensão das Políticas Educacionais.

Consideramos, aqui, o recente cenário neoliberal¹⁸ brasileiro, onde não houve preocupação com políticas de melhorias à sociedade - de diminuição das desigualdades e injustiças sociais. Pelo contrário, as políticas educacionais foram e ainda são influenciadas por um viés em que a dinâmica política e social se limita a uma lógica empresarial e que vem produzindo um “[...] sistema normativo que se ampliou ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 7). Uma política centrada no capital, com forte impacto e influência na Educação, destratando aspectos inerentes ao ser humano: sua historicidade (cultural, política e social) e sua formação para o desenvolvimento consciente e crítico – emancipatório, aspecto relevante a essa pesquisa; uma vez que se trata aqui de uma ação política educacional, tal como o CEL-SP, que, potencialmente, é uma proposição de projeto para a cidadania.

¹⁸ Termo utilizado para se referir, no campo da Política Econômica, à forma moderna de liberalismo, que permite uma intervenção limitada do Estado. (Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/neoliberalismo>).

1.1 Os desafios da Escola Pública no Brasil e as Políticas Educacionais

Tratar de Educação não é simplesmente considerar o fato de se ter acesso e frequentar a escola. Implica muito mais. A Educação é um direito fundamental que possibilita e é essencial não só ao desenvolvimento de uma nação, mas também de cada cidadão, individualmente. Por isso, a Educação supõe uma reflexão aprofundada acerca do conceito de efetivo Direito a essa Educação, baseado no Direito de igualdade, que contempla o direito social humano e assegura igualmente a formação e o desenvolvimento físico, intelectual, econômico, social, cultural, moral e de autonomia do ser humano, o do “Ser mais”¹⁹. O que significa incluir-se socialmente e exercer a cidadania. Educação deve ser de Direito igual para todos.

A educação escolar é uma essência fundante da cidadania, fundamenta um princípio essencial nas políticas, incluindo e integrando todos os espaços sociais e políticos; inclusive, para inserção no mundo do trabalho (CURY, 2002).

O direito à Educação acontece no âmbito do direito à educação escolar e do acesso à escola pública. Assim, há de se considerar o contexto educacional em que se arquitetou a constituição desse direito. É preciso conhecer e analisar, principalmente, o contexto político e social do país; bem como perceber como se processaram as políticas públicas educacionais.

Há ciência de que, em geral, o discurso político sempre foi de intenção manipuladora e mascarada de apoio aos chamados “desiguais”²⁰. Por isso, o Estado sempre se colocou e agiu no centro das soluções para as desigualdades sociais e, também, educacionais, fazendo com que a sociedade, por senso comum, deixasse, por conta dos menos favorecidos e excluídos, a exclusiva responsabilidade de seus próprios destinos, às margens sociais, por livre e espontânea vontade. Tais excluídos são considerados, em geral, na posição de “problema” na configuração política. O Estado é benevolente, assistencialista e resolve, como ator político único, encaminhar uma espécie de efeito “solução” (ARROYO, 2010). Maneja-se, assim, uma política de Estado de postura assistencialista e sobretudo minimalista, procurando velar ao máximo a estrutura do sistema neoliberal adotado no Brasil das últimas décadas.

¹⁹ Este termo é utilizado por Freire (1996) como vocação ontológica do ser humano, ou seja, significa para o professor e aluno a necessidade de potencializar a amorosidade enquanto prática educacional. *Amorosidade* significa a prática do amor na relação professor e aluno e o comprometimento com a essência de cada um.

²⁰ Termo utilizado para se referir à grande desproporção de parte a parte. (Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/desiguais>).

A escola pública, historicamente, foi alvo de descaso e abandono político, desde a sua expansão até os dias atuais. A sua história vem acompanhada de um pensamento elitista e divisor de classes, instituindo uma cultura de valorização dos sujeitos de mais saberes e de desprezo daqueles que por algum motivo não acompanham ou não atingem níveis mínimos de desenvolvimento e aquisição do conhecimento. Essa parece ser a dinâmica contextual política em que se apresenta a escola pública brasileira: assim se fazem e estão constituídas as políticas públicas educacionais. A nossa escola pública, lamentavelmente, não se fez e não está totalmente concebida conforme determina o **Art. 205**, da Constituição Brasileira de 1988²¹ (BRASIL, 1988). Temos perante nós, justamente o contrário, sendo nosso maior desafio: fazer valer o **Art. 205**, que trata da Educação como direito de todos.

Entendemos que a educação pública, que deveria ser centralizadora de políticas educacionais de direitos iguais e de combate às desigualdades, parece assumir papel político-social contraditório. O combate à desigualdade, ou melhor dizendo, à diminuição dessa desigualdade, não está contido culturalmente na escola pública. O que presenciamos, em sua constituição como instituição, é uma outra realidade: uma cultura enraizada de exclusão e de classificação dos sujeitos excluídos.

Partilha-se, então, uma literatura importante e que suporta a apresentação desses fatos, referindo-se à escola pública no Brasil. Nesta perspectiva, Jessé de Souza (2017), em “A Ralé Brasileira: quem é como vive” – nomeia os sujeitos desiguais com o título de sua obra: *A Ralé Brasileira*. A obra anuncia e denuncia a real condição da Educação no país, titulando a instituição - “escola pública” - como **a instituição do fracasso e da má fé**. Conforme Souza (2017), há uma política de má-fé que coloca a escola pública a serviço de interesses de classes, continuando a política de desigualdade propositadamente e proclamando o discurso de responsabilização individual pela desigualdade e por ser desigual. Segundo o autor, não houve ainda no país uma política efetiva e real que trabalhasse e contribuísse para a diminuição dessas diferenças; uma vez que as políticas educacionais e a escola foram sempre pautadas pela valorização do capital humano²², formando os sujeitos e produzindo mão-de-obra direcionada ao mercado com fins exclusivamente lucrativos e de enriquecimento somente de determinadas classes.

²¹ **Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

²² Termo usado para definir a capacidade de conhecimentos, competências e atributos da personalidade do ser humano no desempenho do trabalho, de modo a produzir valor econômico. Disponível em: <https://fia.com.br/blog/capital-humano>).

O discurso da universalização da educação básica, a expansão educacional e o direito à educação para todos apresentou uma retórica de política social de diminuição das desigualdades. Entretanto, temos presenciado um discurso político manipulador e com o propósito de permanência no exercício do poder - centralizador de privilégios e interesses somente de algumas classes: denominadas “as elites soberanas”²³. Pode-se dizer que nossa sociedade se formou se deformando; pois, desconfiguram-se nela os conceitos de direito à igualdade e respeito às diferenças.

Tivemos uma colonização de exploração: de trabalho escravo. A sociedade brasileira se fez elitista - de preconceitos sociais e raciais, o que ainda presenciamos na sociedade atual -, que é preconceituosa e desigual, constituindo políticas de implícita e constante exclusão social²⁴.

Não houve um movimento político-social enfático para o uso da escola pública como possibilitadora de formação de seres sociais, de direitos possíveis e iguais. O que entende ser o papel principal da Escola. Percebemos, assim, que há uma certa intencionalidade política de “sabotagem social”²⁵. Aos sujeitos para os quais a escola pública foi criada, ela não se faz igual! Exclui quem de direito à inclusão.

Podemos exemplificar tal exclusão e desigualdade com um momento e contexto educacional que presenciamos recentemente. A pandemia (2020-2021), que veio assolar a Educação no contexto global e, principalmente, desnudar para a sociedade as péssimas condições da escola pública no Brasil (MOLL *et al.*,2020).

O contexto educacional desses quase dois anos de pandemia (2020-2021) apresentou-se em um processo político “gigantesco” de padronização tecnológica para suportar a Educação. Em todo o período, observamos um grande esforço para se avançar nesta padronização na esfera do sistema educacional por meio de plataformas digitais. Tornando-as cada vez mais presentes no cotidiano escolar como facilitadoras e transformadoras da Educação para o século XXI, será?

Presenciamos, realmente, uma grande mudança de sistema, passando por uma metamorfose em tempo recorde e propagando um sistema educacional devidamente inserido

²³ Classes dominantes detentoras do poder de decisão, a elite dividida em dois estratos numa população: a) a elite governante; e b) a elite não – governante (PARETO, 1966, p. 73).

²⁴A OPS define exclusão social como um processo estrutural, multidimensional, que envolve a falta de recursos e oportunidades e a falta de pertencimento como um produto da ruptura dos laços sociais que permitam que os indivíduos integrem uma rede social. (OPS, 2003 – Disponível em: [http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/excsoc.html#:~:text=A%20OPS%20define%20exclus%C3%A3o%20social,social%20\(OPS%2C%202003\).](http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/excsoc.html#:~:text=A%20OPS%20define%20exclus%C3%A3o%20social,social%20(OPS%2C%202003).)

²⁵Destruição ou neutralização voluntária de dispositivos, equipamentos ou instalações para prejudicar algo ou alguém. (Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/sabotagem>).

no mundo tecnológico-digital. No entanto, ainda mais distante da maioria da população que faz uso e necessita desse mesmo sistema público educacional. Talvez um avanço intencional – de uma maior exclusão, porém despercebida ao olhar de quase todos - a exclusão digital²⁶!

Ausentou-se, assim, a preocupação política e o compromisso social com os estudantes “desconectados”²⁷, que não tiveram condições de inserção e vivência no contexto educacional online imposto. Faltou, e falta planejamento para que a Educação aconteça e para que todos tenham acesso a ela em tempos normais, quem dirá em tempos pandêmicos! Ou talvez, “abismo educacional pandêmico”!

O que se observa é uma política educacional de quase desprezo social e de, cada vez mais, aumento das desigualdades. No entanto, conforme o patrono brasileiro da Educação, Paulo Freire (1996): há de se esperar²⁸! E, nessa árdua esperança se encontra a necessidade urgente de se propor novos e possíveis caminhos. Caminhos esses do ressignificar, movimentar-se na luta por políticas educacionais de direito na prática. Dar início ao “Endireitar o Direito à Educação”! Por isso, esperança-se com essa proposição, no campo de pesquisa – de línguas estrangeiras, de uma ação política - o CEL-SP, como possível projeto para a cidadania.

Compreendemos que a escola pública e as políticas públicas educacionais necessitam de movimentos e ações que contribuam e anunciem sua reconstrução, seu ressignificar. Há de se problematizar a escola pública, analisá-la, pensá-la e sobretudo estudá-la, considerando novos caminhos e perspectivas, propondo pesquisas que caminhem e justifiquem a escola pública como objeto de estudo para o transformar. Há de se entender sua constituição, observar os sistemas institucionais e contextualizar socialmente os sujeitos envolvidos.

As discussões sobre a escola pública e sua reorganização deve ser analítica, crítica e com base em estudos científicos para a proposição de ações e transformações na prática. Confirma Silva Júnior (2016) em instituir a problemática da escola pública como uma grande agenda de pesquisa da qual, eventualmente, pode resultar uma nova disciplina acadêmica. A

²⁶ Estado no qual um indivíduo é privado da utilização das tecnologias de informação, seja pela insuficiência de meios de acesso, seja pela carência de conhecimento ou por falta de interesse. (Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jistm/a/7BZxyCX73JT9tJbBmsbfZ8w/?lang=pt#:~:text=Contudo%2C%20no%20contexto%20deste%20trabalho,ou%20por%20falta%20de%20interesse>).

²⁷ Não ligado um computador ou dispositivo ou a uma rede de computadores ou dispositivos. (Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/desconectado>).

²⁸ Verbo usado por Paulo Freire no sentido de não desistir: “É preciso ter *esperança*, mas ter *esperança* do verbo *esperançar*; porque tem gente que tem *esperança* do verbo *esperar*. E *esperança* do verbo *esperar* não é *esperança*, é *espera*. *Esperançar* é se levantar, *esperançar* é ir atrás, *esperançar* é construir, *esperançar* é não desistir! (FREIRE, 1996).

escola pública precisa desse movimento de estudos e ações para sua repolitização, para execução e avanço das políticas educacionais de inclusão e de direitos iguais.

O campo de estudos das políticas públicas educacionais é um campo recente no Brasil e que, a partir daí, podemos nos movimentar para essa ressignificação do Direito à Educação. O que significa refletir sobre as políticas educacionais no viés da escola pública como espaço escolar e, também, espaço social e político para a ação quanto ao exercício de cidadania.

Como, então, pensar a Educação, como viabilizá-la e torná-la possibilitadora de formação humana, de consciência social e política para a cidadania? Esse é o principal desafio da Educação e da Escola Pública. Será a Educação Integral, nessa perspectiva, a apresentar uma proposição assertiva?

Falamos em Educação Integral aqui como um caminho político, um movimento para uma nova educação, pensando na formação e desenvolvimento dos sujeitos de forma democrática, assumindo com os próprios sujeitos sua transformação e crescimento como ser – detentor de sua própria vida.

A Educação não pode ser uma ferramenta delimitadora, cujo conhecimento é informado por aqueles que detém esse conhecimento aos que recebem o mesmo do jeito que chega, sem a perspectiva de seu próprio olhar, de refletir sobre aquilo que está recebendo e como aplicar em sua existência, sua vida, seu mundo de forma a relê-lo e/ou reinventá-lo. A formação do ser humano integral requer esse trabalho, essa perspectiva, possibilitadora de uma Educação emancipatória, aquela que torna o ser aberto a todas as possibilidades, participativo e cooperativo na sociedade, reflexivo e crítico quanto às políticas e consciente de seus direitos e deveres em seu pleno exercício de cidadania.

Com esse pressuposto, podemos preconizar o CEL-SP como um projeto educacional para a cidadania, pois contempla o ensino extracurricular de línguas estrangeiras modernas, e pode ser integrado à rede de políticas educacionais da agenda da política da Educação Integral e no viés do conceito de Educação Integral – para formação integral humana. De forma a tornar mais forte e potencializadora sua contribuição para formação e desenvolvimento do sujeito como ser humano emancipado.

No caso do Brasil, é constante a movimentação de debate e luta por essa educação integral, integradora e de novas possibilidades. A educação integral é compreendida como educação escolar de turno inteiro (manhã e tarde), constituída e enriquecida por significativas possibilidades educativas (MOLL *et al.*, 2012).

A agenda política da educação integral e o seu progresso de implementação como política pública educacional é de fundamental importância para o contexto de

desigualdade social em que presenciamos no Brasil. O debate quanto à consolidação política e efetiva da educação integral se faz necessário como um movimento de combate frente a essas desigualdades, mas também se coloca como um grande desafio.

Já sabemos que a Escola é o espaço social e político da infância e adolescência e, por isso, é urgente que se coloque em prática o projeto de uma Educação integradora e para formação humana, uma Educação para a cidadania – ações políticas e projetos nessa perspectiva de formação, de uma reconstrução da escola e das instituições educacionais, tal como o projeto CEL-SP.

O conceito de *educação integral* nos possibilita iniciar esse processo desafiador, para uma Educação Emancipatória, transformadora e humanizada. Esse desafio requer, acima de tudo, um trabalho árduo de agenda política e participação social. A repolitização educacional por meio da revisão das políticas públicas.

Em verdade, a Educação e as políticas educacionais necessitam ser pensadas como Direito à Educação. É encarnar a política e reinterpretá-la com esse sentido nas escolas públicas. Esse parece ser o primeiro passo e, também, um enorme desafio. O direito à Educação e o direito à igualdade deveria há muito tempo refletir um direito amparado e reconhecido. No entanto, não se vivencia essa realidade.

Jamil Cury (2002) direciona e contextualiza esse cenário, afirmando que há uma análise perfeita do contexto de realização das expectativas e do sentido expresso da lei, que entra em choque com as adversas condições sociais de funcionamento da sociedade em face dos estatutos de desigualdade política. O autor disserta acerca do distanciamento dos governos de se fazer cumprir a obrigação jurídica expressa, deixando de lado a importância e o reconhecimento da lei como instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Daí a dimensão de luta, que o autor coloca:

Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonho de justiça. Todo avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais. (CURY, 2002, p. 247)

Então, como assegurar verdadeiramente tal Direito à Educação? Como visionar tal Direito social como pleno e de igualdade, e não se colocar o foco exclusivamente no fato político de se cumprir a lei?

No Brasil, a Educação faz parte de um pacote político social que visa, primordialmente, à questão econômica, de relação e de diminuição da pobreza, com foco

apenas estatístico de maquiagem desenvolvimentista. Pois, preza o assistencialismo e conformidade com a pobreza, sem um amplo compromisso com o Direito à Educação e conquista ao trabalho através da dignidade humana e do exercício de cidadania.

Em se tratando desse Direito à Educação, na perspectiva emancipatória e para a inclusão social, centraliza-se tal direito no acesso à educação escolar. A escola é espaço possibilitador e fundante de cidadania, por meio da educação escolar é que se pode proporcionar uma formação e desenvolvimento, envolvendo a participação e compromisso de todos. A escola funcionando como espaço democrático: social e político, indispensável para tal concepção democrática de sociedade.

Por isso, tratamos aqui da política educacional como um desafio e na perspectiva de proporcionar aos sujeitos, independentes de sua classe, etnia, cultura, os seus direitos à Educação no contexto da prática, no âmbito da escola, mostrando como se pode reconstruir a política, desconstruindo-a. Com o propósito de desarquitetar suas artimanhas, apresentadas para a permanência das desigualdades, assegurando que a condição econômica continue por ditar os padrões de acesso e Direito à Educação de fato. Afinal, a política é para o povo e pelo povo e não ao contrário.

A Educação será possível à emancipação se oposta ao pensamento limitado e tendo como premissa de que a etnia, a cultura, a condição social e econômica é que constitui a história do sujeito e determina quem ele é, proporcionando-lhe direitos. Freire (1996) afirma que: “somos seres condicionados, mas não determinados”, pois estamos expostos aos condicionamentos da natureza: genética, cultural, social, mas somos nós, os únicos responsáveis por lutar e fazer nossa própria história. Para Freire (1996), “a história é um tempo de possibilidades e não de determinismo.”

A construção do futuro está aberta e nós podemos construí-lo, acreditando na história como tempo de infinitas possibilidades, na utopia do “inédito viável²⁹”, permanecendo o sonho. Para sermos, devemos sempre estar sendo: em busca de um mundo consciente da prática educativo-crítica, que, para Freire (1996), é a prática ideal, sempre em busca da democracia, para uma sociedade solidária e igualitária, onde não existe ninguém melhor que ninguém. Onde “[...] mudar é difícil, mas é possível [...]” (FREIRE, 1996, p. 88).

Por isso, nossa problematização e investigação quanto ao CEL-SP ser ou não uma ação política no viés da Educação integral e integradora – para a formação e emancipação dos sujeitos para a cidadania.

²⁹ Expressão usada pelo educador *Paulo Freire* (1996), ao se referir ao futuro a ser construído.

1.2 O Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM): um pouco de história

Atualmente, no Brasil, tem se produzido muito material científico acerca do Ensino de LEM e, para a compreensão da importância desses estudos, faz-se necessária a contextualização histórica brasileira quanto à relevância e influência de algumas línguas, que constituíram o início da escolarização pública no Brasil a partir de 1827, quando foi sancionada a primeira lei brasileira que tratava exclusivamente da educação.

Nesse período o Brasil já apresentava a influência do latim como língua estrangeira, por conta da grande influência da Igreja Católica no sistema educacional durante o período colonial. A partir do momento histórico do Brasil Império e Brasil República, houve a ascensão do francês, já ocupando lugar notório e de concorrência com o latim como língua culta³⁰.

Em se tratando da língua inglesa, nesse período, passava longe de ser uma influência ou concorrência, já que o francês era a língua em alta, com suas ideias revolucionárias, literatura e arte visionárias. Foi, a partir daí, que o francês se tornou a língua estrangeira preferida e de maior influência na sociedade brasileira da época. Essa preferência pelo francês não se deu por acaso, uma língua de extrema beleza estética e de grande riqueza cultural. Foi dentro desse processo que a língua francesa se difundiu na educação brasileira e nas escolas e passou a ser incorporada como a língua estrangeira do momento.

Obviamente, que a implantação do ensino de Francês nas escolas brasileiras não se deu somente devido à vontade do povo em aprender a língua, mas foi um ato decorrente de uma política de línguas que atendia as influências e imposições político-econômicas, entre os países à época. A França se fez presente em nossa história por inúmeros aspectos: as literaturas de ponta para estudos acadêmicos e científicos; as arquiteturas e decorações da moda; as companhias teatrais; a moda culinária; e muito material de impressão (folhetins e romances). Enfim, devido à diversidade de sua riqueza- científica, literária, artística e cultural -, exerceu grande influência e fascínio entre os brasileiros durante um longo tempo.

³⁰ Define-se como a variação linguística utilizada por pessoas que vivem em meios urbanos e que possuem elevado nível de escolaridade, em situações formais e monitoradas de comunicação falada ou escrita. (Disponível em: <https://www.normaculta.com.br/normaculta/#:~:text=Define%2Dse%20como%20a%20varia%C3%A7%C3%A3o,de%20comunica%C3%A7%C3%A3o%20falada%20ou%20escrita>).

Nessa mesma época, o ensino de Inglês ainda era reduzido, atendendo somente a uma pequena demanda necessária pela ascensão e relação comercial com a Inglaterra. O francês era uma língua universal, possuía *status* cultural, sendo parte integrante da Educação. Já, o inglês, durante os anos correspondentes ao reinado de D. João VI no Brasil (1808 – 1821) e do Brasil Colônia, teve somente utilidade prática. A partir do século XX, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), esse cenário se transforma e se altera no mundo todo, inclusive no Brasil.

Durante o governo de Getúlio Vargas (1937-1945), o capital norte-americano, sob forma de empréstimos e equipamentos, estabelecimento de subsidiárias, assistência técnica, contribuiu com o desenvolvimento industrial do Brasil. A partir daí, formou-se uma relação político-econômica entre Brasil e Estados Unidos cada vez mais consolidada.

Compreendemos que, essencialmente, a exigência em se saber uma língua estrangeira se pauta em seu uso prático, atendendo às relações de trocas econômicas, políticas, comerciais e tecnológicas, além de culturais. Dessa forma, a língua inglesa passa a centralizar as atenções no que tange ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira e cada vez mais os objetivos do ensino de línguas estrangeiras se consolidam pela imposição e relação de necessidade mercadológica e instrumental que o mercado econômico exige. Além disso, o Brasil contextualizou uma relevante influência linguístico cultural por meio da indústria cinematográfica e musical norte-americana, a qual não parou de crescer desde os anos 1930 e nas décadas seguintes.

Além da grande influência do Francês, no final do século XVIII / início do XIX, e do Inglês, a partir do século XX, há também de se destacar outro idioma: o espanhol. Com seu grau de importância na contextualização de influências para constituição do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, o espanhol faz parte do contexto histórico-cultural do país desde a época da colônia, e apresenta-se no processo de formação dos movimentos político-sociais para o sistema de ensino de LEM no Brasil.

Em se tratando da língua espanhola, historicamente, a presença dos espanhóis no Brasil se deu desde os tempos de Colônia. No entanto, é entre o final do século XIX e primeiras décadas do XX, que se intensifica a formação da comunidade espanhola brasileira.

A Espanha era detentora de inúmeras colônias por todas as Américas. Assim sendo, houve a imigração de milhares de espanhóis para essas colônias. Isso se intensificou no final do século XIX, pois a Espanha era um país que, nesta época, enfrentava a pobreza e apresentava relativo atraso no seu processo de desenvolvimento e industrialização.

Dessa forma, a imigração espanhola foi impulsionada, por esses fatores demográficos e por questões decorrentes da falta de estrutura e investimentos na agricultura nacional, principal atividade de ocupação da maioria da população espanhola.

Outro fato facilitador dessa emigração foi o desenvolvimento da tecnologia naval europeia, que possibilitou a milhares de europeus a partida da Europa rumo a uma nova vida, em busca de melhores condições nas Américas. No caso dos espanhóis, a maioria imigrava para suas colônias ou ex-colônias, pelos laços históricos e culturais que mantinham, sendo os principais destinos: Argentina e Cuba.

No entanto, o Brasil também foi um dos alvos escolhidos pelos imigrantes espanhóis, ocupando o terceiro lugar no *ranking* de imigração espanhola. Aponta Fernández (2005, p.18) que: “mais de quatro milhões de imigrantes espanhóis ocuparam as terras das regiões Sul e Sudeste, em consequência das graves crises econômicas espanholas”, já destacadas anteriormente. Essa intensa ocupação dos espanhóis no Brasil deixou fortes marcas culturais, que abriram espaços para mais tarde o Espanhol também fazer parte do contexto de influência linguística ao ensino de línguas estrangeiras no país.

Em se tratando das demandas atuais, segundo Parecer n. 2/2020 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2020), as solicitações de normatização concentram-se, em sua maioria, essencialmente à língua inglesa, por se destacar como a língua franca da contemporaneidade, abarcada pela grande necessidade de atender às suas relações diretas de demanda: à comunicação internacional, à competitividade econômica e global das empresas e, conseqüentemente, ao mundo do trabalho, no qual se contextualiza a realidade de nossa sociedade atual. No entanto, registra-se um número mais amplo de idiomas no ensino formal brasileiro de idiomas, tais como: alemão, espanhol, francês, italiano, japonês e outros.

1.2.1 O boom da língua inglesa

Em um Brasil tão extenso e diverso - de tantas realidades -, parece utópico, mas saber inglês se configura como uma real necessidade a todos os brasileiros que almejam acompanhar a realidade global - diante dos adventos da velocidade da informação, do avanço da comunicação e economias via globalização e tecnologia, diminuindo fronteiras, aproximando nações e seres humanos das mais distintas culturas e línguas.

É, neste movimento evolutivo, que se contextualiza o inglês como língua franca, entendida e comunicável por e entre grande parte da população mundial. A língua inglesa se

tornou universal principalmente por conta desse movimento, e não se deve ignorar sua relação direta de imposição da hegemonia norte-americana³¹.

Por isso, também se tornou tão presente na vida do cidadão brasileiro - na linguagem, no vestuário, no setor automobilístico, nas músicas mais tocadas nas rádios, ou disponibilizadas pelo meio cibernético, nos filmes em cartaz nos cinemas, nos filmes exibidos pelas TVs por assinaturas, nos serviços de *streaming*. Consolidando-se, assim, até os dias atuais, no Brasil e no mundo inteiro.

O cenário brasileiro dos últimos vinte anos apresenta a língua inglesa transformada em uma necessidade de integração curricular e educacional, em uma crescente demanda mercadológica. Desde a educação da primeira infância, já há a forte presença dessa demanda populacional, por uma educação diferenciada, pautada pelo ensino e práticas educacionais de uma escola bilíngue (português-ínglês).

De acordo com Flory e Souza (2009), antigamente, no Brasil, algumas poucas escolas ofereciam o ensino denominado bilíngue, e eram procuradas especialmente por imigrantes que tinham a intenção de que seus filhos crescessem, mantendo contato com a sua cultura de origem. Ou, então, eram procuradas pelos imigrantes em trânsito, ou seja, por aquelas famílias que vinham passar apenas um período no Brasil. Esse público-alvo procurava essas escolas, as denominadas escolas internacionais, por terem grande parte de seus currículos alinhada/elencada aos currículos britânicos ou norte-americanos.

Atualmente, a busca de famílias brasileiras por uma escola que adote as práticas bilíngues de ensino em seu currículo é cada vez maior. O principal objetivo é que as crianças e jovens se tornem seres bilíngues e estejam devidamente preparados e inseridos no contexto social, podendo se comunicar na língua universal da sociedade global. Há também o fator de “*status social*”, no qual cabe melhor aceitação do indivíduo se inserido nesse contexto educacional bilíngue da atualidade. Além de possibilitar e garantir alta proficiência no idioma aprendido, uma educação bilíngue abrange outros fatores relevantes, e que contribuem positivamente para a formação do ser: melhor desenvolvimento cognitivo e maior engajamento no aprendizado de forma geral; formação do indivíduo com uma visão expandida sobre o entendimento de mundo; ampliação de repertório linguístico-cultural; imersão e vivência em outras culturas. O que possibilita uma melhor aceitação, compreensão e respeito

³¹ Expressão usada para referir à nação norte-americana, os Estados Unidos da América, denominando-se influência absoluta, liderança ou superioridade: hegemonia política. (Disponível em: <https://www.dicio.com.br/hegemonia/>).

às diferenças. Razões pelas quais também se explica seu processo de expansão e consolidação educacional.

Conforme Marcelino (2009), os pais antigamente escolhiam as escolas por conta da proposta de ensino, pela sua tradição e importância na sociedade, entre outros fatores. A importância e a necessidade que se tinha em aprender um segundo idioma eram supridas pelas escolas especializadas no ensino de idiomas, e objetivavam fazer a complementação da educação regular, tendo direito a certificados internacionais ao final do curso.

Assim, Marcelino (2009) afirma que é, dessa maneira, que se inicia o processo de transformação da educação, no qual as escolas bilíngues passam a fazer parte desse cenário de mudanças. Essas novas escolas têm o papel de realizar a integração entre o trabalho educacional até agora desempenhado pelos institutos de idiomas e as escolas regulares.

Nesta perspectiva, as escolas privadas bilíngues vêm sendo bem aceitas por uma parcela da população (que pode pagar), na expectativa de um ensino de 'qualidade' - do ensino regular e de idioma simultaneamente, no caso, o inglês, idioma pioneiro dessa recente mudança no perfil educacional de escolas privadas brasileiras.

Mas, e a escola pública? E os estudantes brasileiros que frequentam essa escola? Qual importância se dá ao ensino de LEM, de língua inglesa em particular, na instituição que abriga mais de 80% dos estudantes brasileiros da educação básica? Em qual cenário e condições, a escola pública se apresenta no âmbito do ensino da Língua Inglesa?

Conforme consta em parecer oficial CNE/CEB Nº 02/2020 (BRASIL, 2020), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue:

Há muitos e diversos exemplos no país de ocorrências públicas de educação plurilíngue – o CIEP Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, resulta de parceria entre a Embaixada da França e o governo estadual, o que propiciou troca de experiências entre os professores [...]. Pelo país, outros exemplos de escolas públicas oferecem distintas modalidades de ensino-aprendizagem de línguas adicionais. (BRASIL, 2020, p. 17)

Obviamente, que não se pode concluir com base nesses exemplos, infelizmente, que não se enfrentam grandes e inúmeras dificuldades no que tange ao ensino de línguas estrangeiras em nossas escolas públicas. A realidade da escola pública brasileira é outra!

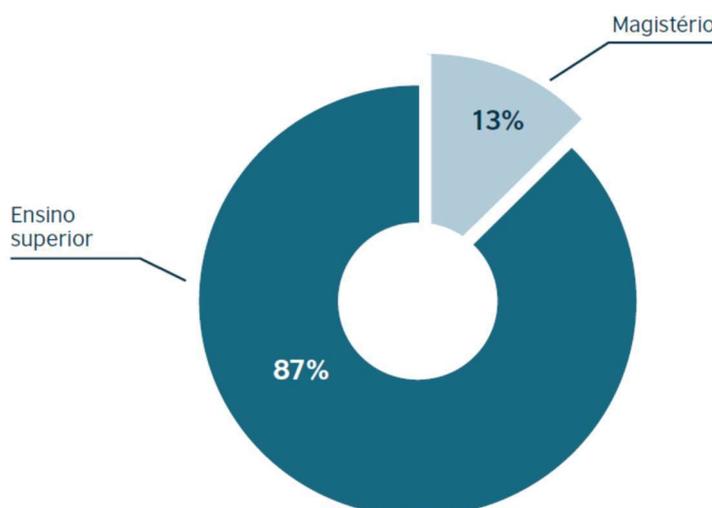
Tratamos aqui, em específico, do ensino da Língua Inglesa – língua estrangeira obrigatória na grade curricular de ensino, que, até hoje, na escola pública brasileira, parece ficar em segundo plano.

Presenciamos, de forma geral, um *déficit* de professores devidamente capacitados, que, muitas vezes, não apresentam uma formação adequada e/ou há falta de uma formação continuada. E, a Língua Inglesa acaba por assumir apenas o papel de complementar a carga horária desses professores.

Apresentamos, a seguir, o Gráfico I referente à pesquisa feita para o British Council Brasil, em 2015, sobre “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira”. Tal Gráfico confirma a ausência de formação específica na área de Língua Estrangeira, no caso, do Inglês, para professores que atuam na rede pública:

Gráfico 1 – Formação dos Professores de Inglês (British Council Brasil, 2015)

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE INGLÊS



Área de formação dos professores de inglês com ensino superior	%
Letras - língua portuguesa	27
Letras - língua portuguesa e estrangeira	26
Pedagogia	14
Letras - língua estrangeira	13
Outros cursos	20
Total de professores com ensino superior	100

Fonte: Censo Escolar 2013

Percebemos, ainda, que há muitas dificuldades do cotidiano, tais como: um grande número de alunos por sala; carência de recursos tecnológicos, como uma boa conexão com a internet e equipamentos; falta de materiais e ambientes, que proporcionem motivação de

aprendizagem linguística. Como indica o Parecer CNE/CBE n. 02/2020 (BRASIL, 2020, p. 17), há: “Aliado a isso, as constantes alterações de políticas educacionais consoante os interesses da gestão administrativa do momento frequentemente tornam o trabalho com línguas bem mais árduos na rede pública”.

Há, também, fatores de influência cultural, presentes no âmbito escolar, em especial, por parte dos estudantes: a) a crença de sua incapacidade de aprender; e b) de que a real necessidade e importância de aprendizado centralizam-se em apenas duas disciplinas, consideradas de base curricular: a Língua Portuguesa (como sendo a língua materna e de suma importância) e a própria Matemática. Essas duas disciplinas são tidas como necessidade fundamental de aprendizagem para a vida e de conhecimento básico, e atendem às constantes avaliações de medição de desempenho dos alunos e das escolas públicas brasileiras.

Essa cultura de base curricular limitada é insuficiente quanto ao despertar do aluno para o interesse e a motivação de aprendizagem de uma outra língua. O que acentua nosso histórico linguístico-cultural de monolinguismo³², e que parece predominante nas nossas escolas públicas.

Com base nesses pressupostos, conforme já dito, percebem-se esses fatores de influência e que contribuíram para as dificuldades que se tem culturalmente, quanto ao *déficit* de aprendizagem da Língua Inglesa nas escolas públicas. Tais dificuldades relacionam-se à formação dos professores, ao ambiente educacional de cultura monolíngue, à limitação de recursos e materiais utilizados no ensino de línguas e à postura do alunado quanto à recepção positiva dessa aprendizagem.

Para o sujeito aprendiz de uma língua estrangeira ter a possibilidade de um processo de aprendizagem, principalmente para aqueles que não têm a oportunidade de acesso ao aprendizado diferenciado e/ou estar em contato com falantes fluentes do idioma, é necessário estar em um contexto escolar e ambiente que realmente possibilite seu desenvolvimento nas habilidades comunicativas da língua de aprendizagem. Lamentavelmente, na maioria das vezes, esse ensino na escola pública está restringido pelos inúmeros fatores já colocados.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-EN, 1996) possibilita ao estudante o direito de estudar a língua estrangeira desde o ensino fundamental. Mas é notório, na maioria das escolas públicas brasileiras, como já mencionado, a

³² Termo para se referir à situação de uma comunidade em que somente uma língua é falada. (Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/monolinguismo>).

desvalorização cultural do ensino de língua estrangeira, no caso, da Língua Inglesa, que não é vista como um dos fatores importantes na formação dos alunos.

Considerando as colocações que fizemos, podemos destacar que é assim que se dá o processo de ensino de Língua Estrangeira - Inglês - em nossa escola pública, mediante o descaso político. Descaso em relação à ausência de políticas educacionais contínuas e efetivas para um ensino de qualidade, e, também, o descaso social, que parece propositadamente imposto por meio das dificuldades e *déficits* a enfrentar.

1.2.2 E a língua espanhola?

A pesquisa tem como objeto de estudo o CEL-SP e, nesse contexto, a língua espanhola teve papel importante para a criação e concepção da trajetória do Projeto, conforme se disserta e se analisa no decorrer dos capítulos.

Apresentamos, aqui, um breve contexto histórico-social e político de como se deu timidamente o ingresso do espanhol nas políticas públicas educacionais e do currículo de ensino de LEM no Brasil. Mesmo porque os registros mostram que a demanda e a expansão do ensino bilíngue na Educação Brasileira, sobretudo, na privada, deram-se predominantemente no Inglês, devido a sua forte e maior influência cultural como língua franca do mundo globalizado.

Na tentativa de verificar e refletir sobre a forma e os caminhos do sistema educativo brasileiro quanto ao ensino de Espanhol, apresentamos alguns momentos que se destacam: movimentos que relacionam à presença da língua espanhola na educação básica e alguns fragmentos das principais ações nesta direção.

Compreendemos, de forma geral, que há quatro momentos que se entendem como os mais significativos ao relacionar o trajeto da língua espanhola no ensino brasileiro. São eles: a Reforma Capanema (1942), a Assinatura do Tratado do Mercosul (1991), a LDB nº 9.394 (1996) e a Promulgação da Lei 11.161, em 2005, conforme explicitamos, a seguir:

- 1) Em 9 de abril de 1942, Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde, nessa data, incluiu a língua espanhola como disciplina obrigatória no ensino secundário, através da Lei Orgânica – Decreto nº 4.244 - correspondente a este nível e obrigatoriedade do Espanhol no 1º ano dos Cursos Clássico ou Científico, com carga horária reduzida em comparação às demais línguas oferecidas, no caso, o Inglês e o Francês (CELADA, 2002);

- 2) O Tratado do Bloco Econômico do Mercosul, em 6 de março de 1991, entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, que apareceu como um marco para o início da consolidação da língua espanhola no sistema educacional brasileiro - ingresso como idioma nas políticas públicas educacionais para o ensino de LEM. Inclusive, na mesma época, em que se criava o Projeto do CEL-SP;
- 3) Ainda, na década de 90, houve novamente um momento importante no que tange ao ensino de Espanhol na escola regular brasileira, com a Lei nº 9.394, da LDB-1996 (BRASIL, 1996), que versava sobre a oferta obrigatória, a partir da quinta série do ensino fundamental, de, pelo menos, uma língua estrangeira. Textualmente, o Art. 26, § 5º, estabelece que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996, p. 11). Para o ensino médio, o mesmo documento dispõe, no Art. 36, § III, que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição” (p.14);
- 4) Em 5 de agosto de 2005, foi sancionada a Lei 11.161 (BRASIL, 2005), a conhecida “Lei do Espanhol”, que apresenta a oferta obrigatória do idioma pela escola. Porém, a matrícula era facultativa para o aluno do Ensino Médio. Desde 2005, a implementação da Lei foi progressiva, tendo como prazo final o ano de 2010 e ficando sob a responsabilidade do âmbito estadual - dos Conselhos Estaduais de Educação.

Apresentamos esses recortes de tempos e fatos para esclarecer como se deu a oferta do componente de Língua Espanhola no ensino regular brasileiro, e no intuito de mostrar o descaso político quanto aos movimentos e políticas de ingresso de idiomas, para o ensino de LEM, de forma geral, no Brasil. Pois, são sempre descontínuos e muito pouco explorados.

Ainda, em relação ao ensino de Espanhol no Brasil, Matos (2005) concorda com uma possível indiferença linguística por parte do povo brasileiro quanto à língua espanhola e quanto ao ensino do idioma na escola. Outro fator apontado como determinante pelo mesmo autor é quanto ao relativo isolamento linguístico e cultural, no qual nós, brasileiros, experimentamos e vivemos.

Em verdade, para que se implementem políticas linguísticas, de fato, é necessário que as mesmas estejam alinhadas às realidades sociais, políticas e culturais. Daí, a importância

para instituir, implementar e encarnar a política de fato, tal qual a realidade e o contexto vivido e experimentado.

Vale ressaltar que, em se tratando do ensino bilingue e/ou bilinguismo português/espanhol na educação escolar, há alguns destaques:

- A) O ensino bilíngue do Colégio Miguel de Cervantes, localizado na cidade de São Paulo e fundado por um grupo de espanhóis radicados nesta cidade, nos anos 80, conforme breve histórico citado, a seguir:

O Colégio Miguel de Cervantes nasceu com a força propulsora dos grandes ideais. Sua história é composta de sonhos, desafios concretos, trabalho árduo, utopia e realidade. O ideal concebido por um grupo de espanhóis radicados em São Paulo, ainda na década de 1960, foi o de estabelecer um centro educacional e cultural, difusor da língua e cultura espanholas, aberto a todos aqueles que se interessassem por seu projeto pedagógico, possibilitando a integração multicultural, representativa de toda a sociedade brasileira. Fundado em 1978, a missão do Colégio Miguel de Cervantes está centrada em um projeto educativo, interdisciplinar e globalizado, que integra os currículos brasileiro e espanhol e propicia aos alunos uma formação integral, diversificada e personalizada. A proposta de currículo misto e integrado – em uma perspectiva que vai além do bilinguismo e atinge a esfera da multiculturalidade – desenvolve-se ao longo de todo o processo escolar, da Educação Infantil ao Ensino Médio. (CERVANTES, Miguel Colégio, São Paulo, 2000-2023)

- B) O importante movimento para instituição do bilinguismo português-espanhol fronteiriço por meio do Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do MERCOSUL – PEIBF (2005-2016), conforme se detalha a seguir.

Os idiomas - português e espanhol - constituem juntos uma das maiores fônias do planeta. São mais de 600 milhões de pessoas falantes ou que apresentam algum tipo de contato linguístico com os idiomas; inclusive e, principalmente, nas áreas de fronteira.

Na América do Sul, tanto o português quanto o espanhol, dividem uma enorme faixa de fronteira: 12.881 quilômetros – entre o Brasil e outros sete países hispânicos - campo propício ao planejamento de políticas linguísticas conjuntas, inclusive por conta do MERCOSUL (1991)³³.

Ao considerar o bilinguismo fronteiriço, destacam-se as fronteiras localizadas ao sul do Brasil: mais acessíveis e de fácil transposição e é nelas que há o contato linguístico mais

³³ O Mercosul foi **criado**, em 1991, pelo **Tratado de Assunção**, tendo como membros fundadores Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. Este Tratado estabeleceu um modelo de integração entre os países com a lógica de mercado comum, isto é, livre circulação de bens, serviços, pessoas, informações e mercadorias. (Disponível em:

[https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/mercopol.htm#:~:text=O%20Mercosul%20foi%20criado%20em,%2C%20pessoas%2C%20informa%C3%A7%C3%B5es%20e%20mercadorias\).](https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/mercopol.htm#:~:text=O%20Mercosul%20foi%20criado%20em,%2C%20pessoas%2C%20informa%C3%A7%C3%B5es%20e%20mercadorias).)

intenso, pois: o sistema de transporte é abundante, não há necessidade de vistos ou passaportes e há concentração de muitas cidades gêmeas³⁴ – 19 de um total de 32. O que resulta em uma grande interação social: cultural e linguística entre a população residente dos dois lados da fronteira.

Assim, era de se esperar um desenvolvimento geral e equilibrado do bilinguismo português / espanhol; além de sistemas educativos que refletissem a aprendizagem de outra língua nos anos escolares (iniciais e secundários). No entanto, alguns fatores intimidaram e retraíram o movimento de evolução do bilinguismo “Brasileiro Sulamericano”.

Há e atua no cotidiano das fronteiras, um movimento denominado: “*Soft Power*”³⁵ do Estado Brasileiro, o qual se manifesta por meio da criação e recriação de certas ideologias adotadas e cotidianamente praticadas pelos brasileiros. Uma delas é o pensamento de que o brasileiro deve dominar somente a sua língua materna - o Português, o que acaba por retrair qualquer movimento e práticas linguísticas para o avanço do bilinguismo em fronteira.

Mesmo assim, conforme já citado, em se tratando dos movimentos de promoção do bilinguismo português-espanhol, vale ressaltar a ação conjunta entre o Brasil e os países hispânicos vizinhos – o Projeto Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira – PEIBF. Este Projeto teve início em proposta bilateral entre a Argentina e o Brasil.

A Argentina iniciou o processo e implementou o projeto por meio da Carta de Calafate³⁶ (2003), e pelo documento oficial decretado *Proyecto Piloto Educación Bilingüe - Escuelas de Frontera Bilingües Portugués-Español* - como uma ação para a criação de um sistema escolar integrado e contemplando o ensino bilíngue – português / espanhol.

Assim, idealizou-se o projeto a ser experimentado entre Argentina e Brasil e sucessivamente transportado / implementado nas fronteiras – o *Proyecto Piloto de Educación Bilingüe - Escuelas de Frontera Bilingües Portugués-Español*, - anexado à

³⁴ Cidades-gêmeas são aquelas com mais de 2 mil habitantes e que ficam uma ao lado da outra, mas em países diferentes. (Disponível em: <https://www.tudogeo.com.br/2021/10/14/cidades-gemeas-o-que-sao-e-quantas-existem-no-brasil/#:~:text=Cidades%2Dg%C3%AAmeas%20s%C3%A3o%20aglomera%C3%A7%C3%B5es%20urbanas,munic%C3%ADpio%20de%20um%20pa%C3%ADs%20vizinho>).

³⁵ Poder político de convencimento – termo usado nas Relações Internacionais. (Disponível em: <https://www.publishnews.com.br/materias/2018/01/23/soft-power-o-poder-de-influencia-de-um-pais-no-mundo>).

³⁶ Carta assinada, em 2003, pelos governos da Argentina e Brasil - presidentes: Luís Inácio Lula da Silva e Nestor Kirshner - referindo-se ao acordo bilateral para educação em comum entre Brasil e Argentina, possibilitando: a troca de experiências e contribuição para a formação de professores e alunos nas línguas portuguesa e espanhola. (Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16795.shtml>).

Declaração Conjunta. Tal Declaração foi assinada, em 09 de junho de 2004, em Buenos Aires, no marco do Convênio de Cooperação Educativa entre a República Argentina e a República Federativa do Brasil, durante a XXVI Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL, Bolívia e Chile (OLIVEIRA; MORELLO, 2019).

Ainda em 2004, constituiu-se um Grupo de Trabalho para definição das ações práticas cabíveis e necessárias para a implantação do programa, iniciando em 2005 nas escolas de cidades brasileiras fronteiriças: Uruguaiana (RS – Brasil) junto a Passo de Los Libres (Corrientes – Argentina), Dionisio de Cerqueira (SC – Brasil) junto a Bernardo de Yrigoyen (Misiones – Argentina). Em 2006, ampliou-se para Puerto Iguazú (Misiones – Argentina) junto com Foz do Iguaçu (PR – Brasil), Santo Tomé (Corrientes – Argentina) junto a São Borja (RS – Brasil) e La Cruz/Alvear (Corrientes – Argentina) junto com Itaquí (RS - Brasil) (OLIVEIRA; MORELLO, 2019).

Argentina e Brasil se apresentaram como países pioneiros e estratégicos na formulação das políticas de integração continental para o desenvolvimento econômico da América Latina – formação do bloco econômico para o Mercado Comum do Sul – MERCOSUL (Tratado de Assunção, 26/03/1991); inclusive, no campo das políticas linguísticas (OLIVEIRA; MORELLO, 2019).

Podemos dizer que o Projeto PEIBF foi uma ação que procurou superar as restrições quanto às ideologias de Estado monolíngue e quanto ao funcionamento nas instâncias administrativas responsáveis por sua gestão. No entanto, o fato de o Projeto idealizar a cooperação e a integração ao bilinguismo e à interculturalidade, sua criação se deu em um contexto estrutural de escolas convencionais – com estrutura curricular monolíngue e foco neste currículo nacional, de *modus operandi* educacional de seus respectivos ministérios e secretarias de educação.

Daí, restringiu-se a um grande embate, pois, tentou se alterar estruturas já consolidadas e que foram constituídas paradoxalmente ao objetivo do PEIBF, o bilinguismo português / espanhol. E, assim, lamentavelmente, não foi possível que o projeto atingisse um grau mais alto de institucionalização, o que contribuiu para o seu insucesso e acabou por comprometer sua longevidade. Mais uma vez, contextualizando a fragilidade dos movimentos em prol da expansão das políticas para o ensino de línguas; bem como a falta de vontade social e política, culturalmente conhecida, para a adesão desses movimentos em nosso país.

1.3 As orientações legais e curriculares para o ensino de Línguas Estrangeiras

A tarefa de construir um ensino de línguas de qualidade não será fácil porque o poder ideológico é subjugado pelo poder político, que por sua vez é dominado pelo poder econômico de produção. Sendo o poder exercido pelas classes dominantes com o objetivo de obter determinadas vantagens, pode-se concluir que a exigência de oferecer línguas estrangeiras no ensino fundamental e médio vem ao encontro dos interesses do poder econômico e é considerado importante para a preservação do Estado. Os aspectos educacionais e culturais e a socialização deste ensino para todos os alunos serão, no entanto, objetivos difíceis de perseguir. (BOHN, 2000, p. 132)

Segue-se o texto em diálogo com a epígrafe acima, procurando refletir quanto às orientações legais e curriculares para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, questionando as políticas educacionais para o currículo de ensino de línguas estrangeiras, e confirmando o olhar de Bohn (2000).

O currículo constante no projeto pedagógico das escolas segue a regulamentação geral voltada ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB) (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), documento oficial publicado pelo Ministério da Educação (MEC), em 1998. E, mais recentemente, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Portanto, é de fundamental relevância: a compreensão dos principais pontos referenciais a se considerar como base curricular e refletir criticamente sobre o que consta nos documentos oficiais da legislação brasileira para o ensino de línguas estrangeiras.

Cronologicamente, considera-se aqui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB-EN) (BRASIL, 1996). As diretrizes e bases da LDB definiram importantes alterações no cenário da educação brasileira, abrangendo todas as etapas do processo educacional: desde a escolaridade da primeira infância até a formação no ensino superior.

A LDB (BRASIL, 1996) constituiu papel relevante na elaboração de outros documentos oficiais para a base de projetos pedagógicos de todos os níveis escolares. No que se refere ao ensino de línguas, destacamos que a LDB determina o lugar obrigatório de inclusão das línguas no Ensino Fundamental II, conforme o Art. 26, Seção V: *Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição* (LDB, Lei nº 9.394 20/12/1996). Já, para o Ensino Médio, na Seção IV, Art.36, além da obrigatoriedade de ensino de, pelo menos, uma

língua estrangeira moderna, há também o estabelecimento da inclusão de uma segunda língua estrangeira em caráter optativo.

Neste momento, percebemos positivamente a inclusão curricular obrigatória de pelo menos uma língua estrangeira moderna na educação básica regular do Fundamental II, hoje, dos anos finais do Ensino Fundamental; bem como no Ensino Médio.

No entanto, notamos também que a escolha da língua fica a critério da comunidade escolar e dentro das possibilidades institucionais, por quê? O contexto político e econômico mundial desenvolvimentista e globalizado influenciou de alguma forma nossas políticas educacionais para o ensino de línguas. Porém, culturalmente, não se presencia verdadeira preocupação em se estabelecer uma política efetiva voltada ao ensino de línguas de qualidade: contextualizando uma distinta visão cultural e dando real importância ao ensino de uma determinada língua estrangeira moderna, de acordo com a demanda linguística global. Será que essa inclusão curricular pode ser vista como um importante avanço no que tange à relevância do ensino de línguas estrangeiras no Brasil? Ou será mais uma política educacional do discurso velado, a favor de interesses políticos e do poder econômico para a preservação do Estado (BOHN, 2000)?

Em continuidade ao movimento de regulamentação e expansão do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, apresentam-se: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), configurando papel de maior relevância, no que tange ao ensino de línguas estrangeiras. Pois, leva em conta novos conceitos para o processo de ensino-aprendizagem linguísticos, tais como: fundamentos de natureza socio-interacional da linguagem, associando seu uso oral e visual com contexto e intenção linguística.

Os PCNs de Língua Estrangeira para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio (BRASIL, 1998, 2000) indicam a integração das línguas estrangeiras à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. O documento declara que o ensino e a aprendizagem da língua devem se basear, conforme já dito, em fundamentos concernentes à natureza socio-interacional da linguagem, na qual seu uso, tanto oral como visual, relaciona e se identifica com quem a utiliza, considerando contexto e intenção, a saber:

Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. Isso quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social. Ao contrário, ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas. É nesse sentido que a construção do significado é social. As marcas que definem as identidades sociais (como pobres,

ricos, mulheres, homens, negros, brancos, homossexuais, heterossexuais, idosos, jovens, portadores de necessidades especiais, falantes de variedades estigmatizadas ou não, falantes de línguas de prestígio social ou não etc.) são intrínsecas na determinação de como as pessoas podem agir no discurso ou como os outros podem agir em relação a elas nas várias interações orais e escritas das quais participam. Vale dizer que o exercício do poder no discurso e o de resistência a ele são típicos dos encontros interacionais que se vivem no dia-a-dia. Quem usa a linguagem com alguém, o faz de algum lugar determinado, social e historicamente. (PCN -Língua Estrangeira, 1998, p.27).

É importante a definição dada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz por meio de três conhecimentos: sistêmico³⁷, de mundo³⁸ e de organização textual³⁹ estão também situados nas Diretrizes Curriculares para o Centro de Estudo de Línguas do Estado de São Paulo (CEL, 2020).

Podemos notar claramente um grande avanço da produção textual da política pública educacional regulamentadora do ensino de línguas estrangeiras com a apresentação dos PCNs. No entanto, vale a pena problematizar e questionar se tal avanço textual condiz com a realidade educacional da escola pública brasileira. O que está concebido em relação ao ensino de língua estrangeira no chão da escola? Como se aplicam, se é que se aplicam, tais métodos de ensino-aprendizagem em língua estrangeira, conforme os PCNs? Será que há condições mínimas de se processar, na prática, a concepção e metodologias no ensinar-aprender da sala de aula? E quanto ao aproveitamento e desenvolvimento dos sujeitos aprendizes nesse processo?

Notamos uma distinção entre o real e o textual, lembrando que uma política, em seu ciclo, não se faz somente no contexto da produção textual. Conforme já dito, por meio da teoria da atuação das Políticas (*Theory of Police Enactment*), Ball (apud MAINARDES, 2018) afirma que as políticas não são implementadas, mas sim recontextualizadas / recriadas no contexto da prática.

A atuação política se dá, dessa forma, levando em conta a análise das condições objetivas apresentadas nos contextos de influência e de texto (teoria da política), relacionadas às dinâmicas interpretativas subjetivas do contexto da prática (atores políticos da prática). O que nos permite a reflexão quanto aos resultados possíveis para o que Ball (apud

³⁷ Consiste nos níveis de fluência da organização linguística das pessoas, são eles: léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético fonológicos (PCN, LINGUA ESTRANGEIRA, 1998).

³⁸ Consiste no conhecimento prévio do mundo, com base na memória, contemplando o registro dos acontecimentos, das ações: eventos sociais, vida cotidiana, conhecimentos construídos ao percurso da vida e da experiência de cada um (PCN, LINGUA ESTRANGEIRA, 1998).

³⁹ Consiste no conhecimento interacional linguístico que o ser humano se utiliza para sua organização de informação textual, seja oral ou escrito (PCN, LINGUA ESTRANGEIRA, 1998).

MAINARDES, 2018) chamou de “recontextualização e/ou recriação da política”. Então, há de se considerar a dinâmica toda do Ciclo da Política, para que ela faça realmente sentido e tenha relevância ao entrar em cena no jogo da vida em sociedade.

Outro documento oficial norteador e usado para a base curricular de língua estrangeira, são as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias”, que consistem na apresentação das diretrizes para formação do sujeito, sua integração e participação em sociedade.

Quando falamos de língua estrangeira, o documento destaca o ensino de Inglês e Espanhol, como línguas que deverão ser ensinadas e aprendidas da seguinte forma prioritária: leitura, prática escrita e comunicação oral contextualizada. Ou seja, é, dessa forma, que o processo de ensino-aprendizagem linguístico deve se basear para orientação e constituição de propostas pedagógicas nas escolas de Ensino Médio. Contudo, mais uma vez, como fica a prática?

Há de se pensar como as políticas públicas estão propostas e o que acontece com elas quando de sua implementação. O que na verdade será sua recriação, pois assim como as diretrizes e os parâmetros curriculares, as orientações também entram em cena para a formação, integração e participação dos sujeitos em sociedade. E o que se tem notado é paradoxal a tudo isso que consta no contexto político textual.

Mais recentemente, em 2017, apresentou-se a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017): documento elaborado por meio de debates e colaborações da sociedade e educadores do Brasil.

O discurso de elaboração e implementação da BNCC traz como ideia principal: a intenção de reduzir tantas desigualdades presentes no cenário educacional brasileiro, visando à garantia de aprendizagens essenciais e ao desenvolvimento integral dos sujeitos aprendizes. Assim, o documento é normativo e deve ser referencial para os currículos do sistema de ensino das redes pública e privada. E, segundo tal discurso, espera-se que tal política possibilite um ensino nivelado e elevado no Brasil, de forma a contemplar a redução das desigualdades existentes.

Todavia, na BNCC (BRASIL, 2017) não constam objetivos de aprendizagem da língua inglesa, de forma específica e que se referem à sua proficiência para a Educação Básica, conforme Parecer n. 02/2020 do CNE / CEB (BRASIL, 2020, p. 18):

[...] a BNCC não estipulou objetivos de aprendizagem para a língua inglesa em termos de proficiência a ser atingida na educação básica. E ainda não temos referências específicas sobre a proficiência dos professores. Na América Latina e

em outros lugares, adotou-se um padrão internacional ou se construiu um nacional. Podemos adotar um modelo internacional até que façamos o nosso próprio. De todo modo, referências sobre a qualidade do aprendizado são fundamentais para avaliar o trabalho feito e para orientar etapas subsequentes do ensino, além de nos colocar em sintonia com o que é feito no mundo. (BRASIL, 2020, p. 18)

As entidades acadêmicas/científicas e especialistas do campo educacional manifestam outros olhares, confirmando uma posição contraditória à BNCC. Abdalla e Diniz-Pereira (2020), em seu dossiê para a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação, tratam da BNCC como uma política autoritária, que despreza as diversidades locais e regionais e, principalmente, o respeito aos sujeitos que estão envolvidos no processo educacional. Indicam, ainda, que há uma série de manifestações contrárias à BNCC de diferentes entidades científicas (ANFOPE, 2017; ANPED et al., 2018), que também esclarecem as reais intenções e artimanhas da política. Além de citarem um ponto crucial e que implica diretamente no *quefazer* da política, pois esses autores entendem que há várias implicações para os profissionais da educação e estudantes em formação, no sentido de reforçar processos históricos de desvalorização da profissão docente (ABDALLA; DINIZ-PEREIRA, 2020).

Como aqui se trata do campo de conhecimento e ensino de línguas estrangeiras, citamos, como exemplo, a breve análise de um trecho contido na BNCC para a etapa do ensino fundamental – área de linguagens - para a língua inglesa, que é parte da grade curricular da rede pública e privada:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes para o exercício de cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. (BRASIL, 2017, p.241)

Nesta abordagem de ensino, há contida uma visão nova e de certa amplitude quanto ao ensino de línguas, indo muito além de conhecimentos linguísticos puramente sistêmicos (gramatical e textual). Apresenta-se uma perspectiva de macro aprendizagem linguística que possibilita ao sujeito aprendiz tornar-se um cidadão global.

Ainda, nessa reflexão sobre a BNCC - Ensinar Inglês - com a finalidade de formar sujeitos possíveis ao exercício de cidadania –, apresentam-se ao currículo, três importantes inferências:

a) o caráter formativo que reflete a necessidade de se rever as relações entre: língua, território e cultura - pois, sabe-se que os falantes do inglês não se localizam apenas nos países em que essa é a língua nativa e oficial;

b) a percepção de que a aprendizagem da língua estrangeira inglesa é uma necessidade para a comunicação global - e, assim, há a necessidade de se formar cidadãos globais.

c) a BNCC trata do componente de língua inglesa com o *status* de língua franca - conceito este já existente, mas que nessa perspectiva passa a ser mais do que simplesmente uma língua estrangeira de países hegemônicos, em que seus falantes são modelo.

Notamos, então, que a BNCC carrega um novo olhar à língua inglesa, trazendo para o contexto da educação, em paralelo, a concepção do “educar bilíngue⁴⁰”, no qual há articulação entre as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da área de Linguagens, assim contribuindo com o desenvolvimento e formação integral dos sujeitos aprendizes. Mas, e a realidade da Escola? Quais são as necessidades de ação quanto à escola, ao corpo docente e discente para que essa nova perspectiva se converta em ações efetivas e coerentes com o discurso da política, e sobretudo com as demandas do mundo da sociedade contemporânea?

Não se presenciam movimentos políticos para o campo da ação: análise do inglês, que está sendo ensinado nas escolas; as políticas educacionais, por exemplo, de formação docente adequadas ao novo olhar da BNCC; a carga horária insuficiente para desenvolver a proposta do documento; a obrigatoriedade do componente no currículo tardiamente, somente a partir do 6º ano do ensino fundamental, entre outros fatores. Tais fatores e desafios vivenciados pelas escolas públicas e seus professores esclarecem *os porquês* de mais uma política do discurso, da tendência de manipulação velada e ideologicamente apresentada com a intenção de mascarar a realidade que se enfrenta.

Parece que, nessa breve análise, as políticas educacionais sempre caminham para o discursar, o fazer bonito, o fazer sonhar! Mas, e o “quefazer” real: da prática, do chão da

⁴⁰ Expressão usada para se referir ao sistema educacional com metodologia e práticas pedagógicas que possibilitam o processo de ensino aprendizagem em dois idiomas, sendo a grade curricular do conteúdo acadêmico desse sistema, dividida entre dois idiomas – a língua materna e complementarmente a língua adicional, no caso, o Inglês. (Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2019/01/09/educacao-bilingue/>).

escola, aquele “quefazer” humano, distante de todo o discurso manhoso das políticas dos políticos da classe do “querer dominar”?

Aqui, não há um aprofundamento de análise específica quanto aos contextos do ciclo dessa(s) política(s). Há, contudo, um questionamento, uma reflexão crítica quanto às possíveis contradições que se apresentam dentro desses contextos da política. Trata-se do distanciamento entre a produção textual e o discurso político das políticas educacionais e a real demanda política em virtude do que acontece na realidade da vida escolar, no contexto da prática. Ou, até mesmo, trata-se de analisar a proposição de um “Descaso Político” na discussão, produção textual e implementação de políticas para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

CAPÍTULO II

O CENTRO DE ESTUDOS DE LÍNGUAS DE SÃO PAULO (CEL-SP) E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Esse Capítulo apresenta a revisão de literatura feita com a intenção de busca e análise de produções científicas relevantes, no resgate de autores, conceitos e abordagens de maior proximidade à problemática da pesquisa (objeto de estudo), qual seja, o CEL-SP, um projeto que faz parte das políticas educacionais do governo do Estado de São Paulo. A sequência do Capítulo trata de aspectos referentes ao processo de concepção desse projeto: o processo de criação do CEL-SP, o contexto de influências e a trajetória e normatização, que compreende o contexto de produção de textos.

Para Ball (2011), o processo político de uma política pública não é estático. A política se apresenta sempre em movimento e transformação, sendo um processo dinâmico e flexível; pois, há uma articulação micro e macro dos processos contida nas políticas educacionais: diálogo entre processos micropolíticos (ação dos profissionais envolvidos e políticas no nível local/territorial) e processos macropolíticos (processos que ganharam forma, já instituídos).

A pesquisa intenciona analisar o processo político do CEL-SP, baseando-se na formulação inicial do “ciclo de políticas⁴¹”, de Ball e Bowe (1992), constituído por duas facetas:

- a Política proposta (política oficial, colocada no papel, que coloca em tensão, todos os agentes envolvidos na implementação política);
- a Política de Fato (textos políticos e legislativos base para dar forma à política proposta e para ser colocada em prática).

Essas duas facetas do ciclo de políticas consistem em um processo de contextualização da política, caracterizando-se pelos seguintes contextos, conforme Mainardes (2006):

⁴¹ A abordagem do “ciclo de políticas” foi elaborada por Ball e seus colaboradores (BOWE, BALL, GOLD, 1992; BALL, 1994), e vem sendo analisada intensamente no contexto brasileiro, conforme aponta Mainardes (2006, p. 59), em especial, quando afirma que Ball *et al.* “[...] propuseram um ciclo contínuo por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática”, que depois foram desdobrados como já mencionado na Introdução deste trabalho.

1. **Contexto de influência:** esse é o primeiro contexto em que as políticas públicas são iniciadas, constituindo o discurso político;
2. **Contexto da produção de texto:** processo de criação dos textos da política, documentos, leis, decretos, texto sobre os textos oficiais.

Na entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p.305), Stephen Ball explica que o principal ponto a entender é que o *ciclo de políticas* é um método. Ele não diz respeito à explicação das políticas, mas sim de que forma ela vai funcionar, como ela será pensada e executada. As políticas não são simplesmente implementadas, elas são criadas e há agentes políticos que a iniciam e a executam dentro de um contexto na prática. Levam-se em conta os aspectos políticos e sociais da região em que a política está em prática. Conforme Ball (2011), as políticas se apresentam como um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. Ele define esse processo como “quase uma peça teatral”.

Tendo em vista o ciclo de políticas, indicado por Ball e Bowe (1992), e analisado, também, por Mainardes (2006), é que resolvemos direcionar a pesquisa, em questão, nesses dois primeiros contextos: o da *influência* e o da *produção de texto*.

A seguir, nesta perspectiva, tratamos de fazer uma revisão bibliográfica, partindo de alguns descritores, conforme indicamos.

2.1 Revisão Bibliográfica

A revisão bibliográfica intenciona apresentar um levantamento das produções acerca das palavras-chave que dão sentido e corpo ao estudo proposto, compreendida no âmbito de uma política pública, que envolve o Programa de Ensino de Línguas para jovens estudantes da rede escolar pública estadual – na forma extracurricular. A revisão contou com trabalhos científicos: artigos, dissertações e teses publicadas entre os anos de 2015 e 2020, no intuito de retomar e se apropriar dos principais autores, bem como conceitos e abordagens de maior proximidade à problemática da pesquisa.

Os descritores se constituem em um total de 05 palavras-chave, sendo: *Política Pública Educacional, Inclusão Social, Educação Emancipatória, Língua Inglesa, Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo* (CEL-SP), conforme detalhes descritos nos quadros demonstrativos, a seguir - **Quadros 1 e 2** -, que englobam os trabalhos finais da Revisão Bibliográfica, conforme segue:

Quadro 1 – Revisão Bibliográfica: Achados Finais (Banco de Dados/Capes)

ANO	AUTOR / INSTITUIÇÃO	TÍTULO
2020	DOS SANTOS, Maria Greacoracci DISSERTAÇÃO Instituição: Universidade Estadual Campinas	Política Educacional na Era FHC (1995-2002) - Juventude, Trabalho e a Influência dos Organismos Multilaterais
2020	JÚNIOR, Plínio Correa DISSERTAÇÃO Instituição: Universidade Nove de Julho – PPG em Gestão e Práticas Educacionais	Língua Inglesa Aliada à Cultura e as Novas Tecnologias em uma escola pública: estudo de caso
2020	DOS SANTOS, Nelton Miranda Lima DISSERTAÇÃO Instituição: Universidade Estadual Campinas	“Humano, Demasiado Humano” - O Espaço Concórdia no Campo Grande: Sujeitos Livres, Ensinantes e Aprendentes na Educação dos Sujeitos da Modalidade EJA.
2018	FONSECA, Aline Miranda DISSERTAÇÃO Instituição: Universidade Federal do de Janeiro – PPG em Educação	Agenda da Política de Gestão das Escolas Experimentais Bilingues e Gestão das Escolas Experimentais Bilíngues Português-Ingês da Prefeitura do Rio de Janeiro
2018	RUSSO, Maria José Oliveira TESE Instituição: Universidade Metodista de Paulo – PPG em Educação	A Complementariedade das Políticas Públicas para a Inclusão Socioemocional dos sujeitos
2018	SANCHES, Maria de Fátima Gomes DISSERTAÇÃO Instituição: Universidade de Taubaté – PPG em Educação	Práticas de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa como segundo Idioma para o Ensino Médio
2018	PACHECO, Eduardo José DISSERTAÇÃO Instituição: Universidade de Uberaba – PPG em Educação	Programa Idiomas sem Fronteira à Luz sem do Ciclo de Políticas Públicas: uma Avaliação

2016	FRANCA, Marileize TESE Instituição: Universidade Federal Paraná – PPG em Educação	Da Política de Criação à Política em Ação: uma análise da Oferta de Ações Formativas pelo Centro de Estudos de Línguas de RIO BRANCO – ACRE
2016	OLIVEIRA, Alyson André Regis TESE Instituição: Universidade Federal do Grande do Norte	AS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS NOS EMPREENDIMIENTOS ECONÔMICOS SOLIDÁRIOS DA CIDADE DE JOÃO PESSOA, PB: sentidos e significados sob a perspectiva da formação humana para a emancipação
2015	BALESTRINI, Deborah Cristina Simões DISSERTAÇÃO Instituição: Universidade Federal de Carlos – PPG em Linguística	CENTRO DE ESTUDOS DE LÍNGUAS (CEL): A Abordagem Presente na Prática Docente na Consolidação do Curso de Inglês
2015	MARTINS, Marjory da Mota. DISSERTAÇÃO Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Grande do Sul – PPG em Educação	Possibilidades de exercício de cidadania em um programa de ensino de inglês para alunos da rede pública: um estudo de caso
2015	MACIEL, Karen de Fátima DISSERTAÇÃO Instituição: Universidade Federal do de Janeiro – PPG em Educação	O Projovem pelo olhar de Educandos e Educadores na Cidade do Rio de Janeiro: Potencialidades Emancipatórias

Fonte: elaborado pela autora com base no Banco de Dados da Capes.

Quadro 2 – Revisão Bibliográfica – Achados Finais (Banco de Dados/SciELO)

ANO	AUTOR / INSTITUIÇÃO	TÍTULO
2019 SciELO	DE CASTRO , Jorge Abraão ARTIGO - CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade – 2019, p.1-18.	Bem-Estar Social Brasileiro no Séc. XXI: Da Inclusão ao Retorno da Exclusão Social

Fonte: elaborado pela autora com base no Banco de Dados da SciELO.

Realizamos a revisão da literatura de produções científicas (artigos, dissertações e teses), buscadas nas seguintes Plataformas de Base de Dados: 1) Bancos de Teses e Dissertações da CAPES – Plataforma Sucupira; 2) Sistema Educa – FE USP (teses e dissertações); 3) Artigos – Plataforma SciELO. A razão da escolha destas Plataformas de busca científica, em específico, se deu em virtude de terem produção de conhecimento de considerável relevância no campo da pesquisa em Educação.

Para esclarecermos melhor o porquê de se fazer uma revisão bibliográfica, baseamos-nos em Noronha e Ferreira (2000), que definem os trabalhos de revisão de literatura como estudos que analisam as produções bibliográficas em determinada área, utilizando-se de um determinado período de tempo, no caso desta revisão, os últimos cinco anos de pesquisas no campo da Educação. Esse trabalho possibilita uma visão geral do estado em que se encontram as pesquisas sobre um tema específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas de maior ou menor ênfase na literatura selecionada. É para nos possibilitar melhor direcionamento, argumentação, abordagens e aportes teóricos que dialoguem com nossas ideias: é como um ponto de luz na imensa escuridão!

Trata-se, portanto, de um tipo de texto que relaciona e debate as informações produzidas em determinada área de estudo. A própria revisão pode consistir em um trabalho completo, ou pode aparecer como componente de uma publicação, ou organizada em publicações que analisam o desenvolvimento de determinada área em um recorte de tempo.

Na produção de um trabalho científico deve-se considerar, prioritariamente, os objetivos da pesquisa, que darão conta do posicionamento do pesquisador quanto ao estudo proposto. Após se estabelecerem os objetivos, é que se parte para a investigação dos avanços e/ou limitações que se apresentam nos estudos anteriormente realizados sobre o tema. Nossa revisão se deu a partir das palavras / conceitos, considerados chave (principais).

A primeira palavra-chave, **Política Pública Educacional**, na Plataforma CAPES resultou em um total de 55.630 trabalhos, entre teses e dissertações listadas. As buscas foram filtradas e refinadas nas áreas de conhecimento e de concentração em Educação, resultando em um total de 18.570 trabalhos. A distribuição do número de teses e dissertações por ano ficou da seguinte forma: 2015: 1106 trabalhos, 2016: 1226; 2017: 1308; 2018: 1068; 2019: 724; 2020: 834.

Na Plataforma Educa da USP, as buscas tiveram o filtro da área de conhecimento em Educação e resultou em 2015: 11 trabalhos, 2016: 20, 2017: 17, 2018: 11, 2019: 13 e 2020: 9, sendo que não se encontrou diálogo dos trabalhos com o tema de estudo. A pesquisa dos artigos científicos na Plataforma SciELO, resultou em um total de 93 trabalhos publicados

dentro do período anteriormente citado (2015-2020). Conforme o avanço da revisão e leituras, vinte (20) produções se apresentaram como relevantes e necessitaram de um olhar mais analítico para a seleção final.

Nos achados finais, tivemos uma maior contribuição de cinco trabalhos, que esclareceram melhor o conceito de *política pública educacional* no âmbito de projetos educativos dirigidos aos jovens.

Santos (2020) analisa uma política pública educacional no contexto do governo federal de Fernando Henrique Cardoso (FHC) com os mandatos, que vigoraram de 1995 a 2002. Santos (2020) utiliza-se de autores que dialogam com a presente pesquisa, entre eles: Laval (2019) e Saviani (2016). Contextualiza o cenário político-econômico e a visão neoliberal, que permearam esse período histórico e quase todas as políticas educacionais durante as últimas décadas.

Júnior (2020) apresenta um estudo que possibilita uma outra abordagem metodológica de ensino-aprendizagem da língua inglesa, por meio da utilização de ferramenta tecnológico *online*. Essa forma de ensino é uma tendência cada vez mais ascendente e de importante reflexão e contextualização. Assim, a pesquisa propõe subsídios para formulação de políticas públicas que atendam e acompanhem as tendências e métodos de ensino contemporâneos. Face à inserção das novas tecnologias nas escolas, percebe-se a necessidade de se disponibilizar às instituições escolares, por meio da formulação de política pública, ferramentas que contribuam como proposta para atender às demandas da educação e a aprendizagem dos estudantes. Destaca-se que é preciso possibilitar o acesso ao aprendizado de uma língua estrangeira, utilizando-se de métodos tecnológicos atuais. O que dá condições de uma melhor preparação do estudante dentro do contexto global e tecnológico que se vive no século XXI, e que concentra maior conhecimento linguístico e tecnológico. Tudo isso amplia, ainda mais, as possibilidades de inclusão social.

Na pesquisa de Fonseca (2018), há o estudo e análise de uma política educacional “experimental”, que, na verdade, considera-se como uma política público-privada (PPP) experimental de ensino bilíngue (Português-Inglês) em uma escola pública do Rio de Janeiro. Stephen Ball (2011) é o principal referencial teórico do estudo, considerando que o ciclo de políticas envolve diferentes contextos e arenas. Há, também, a possibilidade de compreensão das práticas de ensino utilizadas e a real verificação da política em ação, no sentido de ampliação do direito à educação, visando a melhorar as condições educacionais dos estudantes de escola pública. Essa pesquisa trata de uma política educacional com vistas à melhoria da

qualidade, inclusão e acesso ao ensino de uma segunda língua, voltada a uma parcela da população excluída de uma educação de perspectiva bilíngue.

Em outra pesquisa, Pacheco (2018) trata de uma política pública educacional para o ensino superior, abordando também o seu ciclo, sob a ótica do ciclo de políticas públicas adotado por Secchi (2015, 2016). Utiliza-se dos critérios da eficiência, eficácia e efetividade, pontuando e esclarecendo, por meio de análise documental, o contexto dessa política, e problematizando as dificuldades e problemas profissionais, enfrentados por estudantes por não terem proficiência na língua inglesa. Essa pesquisa possibilita uma reflexão quanto à importância da política do Projeto CEL-SP para os jovens da escola pública do ensino médio. Pois, a mesma resulta em uma problemática real de nossa atualidade, e que merece maior atenção para os jovens que estão por ingressar no nível universitário; inclusive, os da escola pública na perspectiva de inclusão social e do se fazer cidadão global.

Por fim, a tese de Franca (2016) apresenta uma grande contribuição com a pesquisa, pois trata exatamente da mesma temática de estudo; ou seja, de um Centro de Estudos de Línguas como uma ação política educacional no estado do Acre. Tal Projeto aborda o ciclo dessa política de forma detalhada, utilizando o conceito de *política pública educacional* na visão de Ball (2011), abordando, dessa forma, o ciclo de políticas e a política em prática. O que possibilita um diálogo direto com a nossa pesquisa, ampliando e esclarecendo a funcionalidade de cada contexto de análise da política, e, sobretudo, dando aporte e servindo de recorte para nossa análise na compreensão dos resultados da pesquisa.

Esses achados finais resultam em uma contribuição esclarecedora quanto à abordagem do conceito de *política pública educacional* no âmbito de projetos educativos dirigidos aos jovens; pois, tratam da temática da política pública em educação como uma ação de inclusão social. Além disso, são apresentados cenários e as respectivas contextualizações em que as políticas públicas educacionais se desenvolveram, com a possibilidade de analisar e discutir a problemática da formação de jovens e sua exclusão no mundo do trabalho por falta de uma segunda língua. Destacamos, também, a inclusão de novas ferramentas tecnológicas no dia-dia escolar no ensino-aprendizagem de línguas, de forma a atender e melhorar a demanda educacional e o desenvolvimento dos estudantes. E, por fim, foi possível compreender como se desenvolveu a análise referente ao ciclo de políticas de uma ação de política pública educacional no âmbito de um Centro de Estudo de Línguas.

Podemos afirmar, também, que essas abordagens do conceito de política pública se tornam essenciais e integram a base referencial teórica de estudo para conhecimento das políticas públicas educacionais, atualmente em prática no Brasil e no Estado de São Paulo.

Nesta perspectiva, destacamos que as políticas públicas educacionais estabelecem um diálogo direto com o campo das políticas sociais. Entendemos, assim, que o conceito de política(s) pública(s) abrange um conhecimento que é multidisciplinar e multidimensional.

Com efeito, as ações políticas são objetos de estudo e pesquisa em vários campos do saber, com destaque para as discussões teóricas acerca da ciência política. Na ampla revisão realizada por Celina Souza (2006), observamos que “do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos” (SOUZA, 2006, p.26).

Dessa forma, uma teoria geral de políticas públicas necessita de um olhar epistemológico com contribuições no campo da sociologia, da economia, da antropologia, da geografia e, também, da ciência administrativa, por considerar que uma política reflete na dinâmica da sociedade. Portanto, qualquer análise neste campo deve explicitar as inter-relações entre: Estado, política, economia e sociedade, por meio dos contextos aos quais se inserem.

Outro conceito relevante é a palavra-chave **inclusão social**. E, o resultado apresentado foi de 202.145 teses e dissertações na Plataforma CAPES. A busca foi refinada e direcionada às áreas de concentração e conhecimento da educação, sendo filtrados para 12.878 teses e dissertações. A divisão de resultados por ano ficou da seguinte forma: 2015: 964 trabalhos; 2016: 1068; 2017: 1282; 2018: 1065, 2019: 704 2020: 798.

Na Plataforma Educa da USP, as buscas tiveram o filtro da área de conhecimento em Educação e resultou em 2015: 9 trabalhos, 2016: 11, 2017: 16, 2018: 13, 2019: 11 e 2020: 4, sendo que não foram encontrados muitos trabalhos que fazem relações e dialogam com o mesmo sentido de inclusão de nosso tema de estudo.

A pesquisa dos artigos científicos da Plataforma SciELO, resultou em um total de 424 trabalhos publicados dentro do período acima citado (2015-2020). Ao que se observou na pesquisa, de forma geral, é que os achados nos possibilitaram verificar que a maioria dos trabalhos apresenta nos títulos diversas pesquisas no âmbito de inclusão social, direcionadas, principalmente, para a inclusão em educação especial (situação de sujeito portador de deficiência(s): visual, auditiva e/ou de movimento). Além disso, não tiveram maior relação com a ideia da inclusão social dos excluídos pela desigualdade social.

Entre os achados que apresentaram inicialmente alguma relação com o estudo, foram filtrados 29 trabalhos. Na refinação dos resultados e análise dos achados, três trabalhos se apresentaram relevantes e estabelecem relação com o estudo. São estes: produções que trazem

o conceito de inclusão social no que tange à ampliação de possibilidades aos sujeitos, por meio de sua formação e ampliação linguística, cultural e crítica que o estudo de uma segunda língua pode facilitar. Apresentamos, a seguir, os trabalhos selecionados que dialogam com o tema da pesquisa.

No trabalho de Castro (2019), apresenta-se a configuração atual da sociedade brasileira, problematizando as condições de vida da população no início do século XXI, em que há dois contextos distintos: um inicial, de inclusão social e de ações dirigidas ao bem-estar social; e o seguinte, de retorno da exclusão social e de redução de políticas de bem-estar social. A referência ao retorno da exclusão se dá no contexto atual e deixa evidente as fragilidades do processo de inclusão social do início do século. O que contribui para a compreensão do cenário de desigualdade e injustiça social vigente no país, e torna relevante o conhecimento e pesquisa científica, que se relacionam com a educação na perspectiva da inclusão e da emancipação de “sujeitos feitos desiguais”. A educação referenciada por concepções emancipatórias recupera a nossa consciência da importância das relações humanizadas entre os sujeitos. Assim, compreendendo e compartilhando o modo de ser e estar no mundo.

Na produção de Russo (2018), a abordagem do conceito de *inclusão social* permeia uma análise importante, a qual dialoga diretamente com o estudo proposto e, inclusive, utiliza-se também de Benevides (1994), Cury (2002) que tratam da ideia de sujeitos de direitos, abordando a política pública de direito social para a inclusão e para a cidadania. As políticas públicas ganham, assim, o terreno do atendimento social, das necessidades básicas do ser humano: educação, saúde, moradia e assistência social. O que vem a ressignificar as políticas propostas e executadas, com a finalidade de promover uma inclusão verdadeira e, principalmente, de ampliação de direitos à educação escolar. De acordo com Cury (2002):

A ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades. (CURY, 2002, p. 249)

Na mesma linha de pensamento de Cury (2002), conforme já citamos anteriormente, destacamos Benevides (1994), especialmente, quando afirma que: “[...] direitos são concedidos não como prestações legítimas para cidadãos livres e iguais perante a lei, mas como benesses para protegidos, tutelados, clientelas. Deixam de ser direitos para serem

alternativas aos direitos" (BENEVIDES, 1994, p. 7). **Por isso**, há de se concordar com Benevides (1994, p. 8), quando ela afirma que a cidadania no país "[...] permanece situada fora do âmbito estatal, não assumindo qualquer titularidade quanto às funções públicas". Segundo a autora, "mantém-se, assim, a perspectiva do constitucionalismo clássico: direitos do homem e do cidadão são exercidos frente ao Estado, mas não dentro do aparelho estatal" (BENEVIDES, 1994, p. 8). Neste sentido, as políticas educacionais também são consideradas políticas sociais, permanecendo neste mesmo contexto do "fora do âmbito estatal".

Silva (2017) traz o conceito de *inclusão social* voltado ao papel da educação como direito para a inclusão, como emancipadora da classe trabalhadora, entendida como a única via de liberdade e do sujeito agir por si, mas considerando o coletivo. Essa visão dialoga com a abordagem da pesquisa, no sentido de se estudar as políticas públicas educacionais e transformá-las em projetos educacionais de inclusão social, que possibilitem a formação e emancipação dos sujeitos, que sejam detentores do saber com reflexão crítica e consciência de autonomia, prontos para a cidadania.

Nesse sentido o autor referencia-se a Paulo Freire, analisando o contexto educacional e as lutas de classes e o papel fundamental da educação para emancipação da classe trabalhadora e sua liberdade; ou seja, dos excluídos socialmente. O sujeito "oprimido" está condicionado às imposições da sociedade capitalista e da classe de domínio ou de seu poderoso "opressor". Segundo Freire (1987), o oprimido vai internalizando o opressor e naturalizando essa realidade de mundo. Por isso, essa desnaturalização se dá com o acesso à educação emancipadora, tornando-se o "oprimido" uma grande ameaça ao *status quo*. É exatamente essa visão e analogia de educação que se faz necessária e é de direito. Para Freire (2003), a educação é o processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana. O que compreende a educação para a consciência, na perspectiva de ensinar o sujeito a ler o mundo e, desse modo, contribuir para que ele interfira no mundo, transformando-o.

A educação emancipadora (ao contrário da educação dominadora) é a possibilitadora de emancipação dos sujeitos, tornando-os críticos e autônomos. Esses conceitos são fundamentais para se compreender o CEL-SP, em consonância com as políticas educacionais levadas a efeito pelo governo do Estado de São Paulo.

Os achados da revisão bibliográfica referente ao conceito de *inclusão social* resultam em reflexões relevantes para a compreensão do sentido de inclusão social que se intenciona abordar na pesquisa: *inclusão social* para a ampliação de direitos aos sujeitos, por meio da sua formação e ampliação linguística, cultural e crítica. Os trabalhos contextualizam a inclusão

social por meio da educação: problematização das condições sociais atuais, a desigualdade e o aumento da exclusão social como desafios para as políticas sociais de inclusão. Destacamos, assim, a importância de se abordar as políticas públicas como políticas de direito social para inclusão e para a cidadania, por meio de uma educação emancipadora da classe excluída, que possibilita ao sujeito ler e transformar o seu mundo.

O conceito de inclusão social está voltado à ampliação de direitos sociais e políticos e nos propõe refletir sobre o exercício de cidadania, construído com base na educação, apropriação de saber e de cultura, na forma de uma cidadania ativa e não excludente. Entendemos a cidadania como exercício de direitos e deveres em relação ao Estado. Conforme já citado, o cidadão também é “titular parcial” dentro de uma sociedade, com função político-social ou poder público. Por isso, buscamos explicitar a respeito da importância dos direitos políticos e direitos sociais; pois, os direitos políticos favorecem a organização para reclamação dos direitos sociais, possibilitando a inclusão social por direito e por meio da Educação (BENEVIDES, 1994).

A palavra-chave **Educação Emancipatória** na plataforma de Teses e Dissertações da CAPES – Plataforma Sucupira teve um resultado total de 126 trabalhos, no Sistema Educa – FE USP: 244 trabalhos – entre teses e dissertações, e na Plataforma SciELO – Artigos científicos: 12 trabalhos. Sendo somente três produções de relevância e em diálogo com a proposta de emancipação dos sujeitos, devido à inclusão social por meio da educação – aprendizagem de uma segunda língua como potencializadora dessa emancipação e conseqüentemente à cidadania.

A tese de Oliveira (2016) tem como um dos principais aportes teóricos, Paulo Freire, e investiga práticas socioeducativas em um projeto de Empreendimentos Econômicos Solidários (EES), existente na capital da Paraíba, João Pessoa. A visão analítica do processo educativo na economia solidária, conforme Oliveira (2016) traz um novo olhar, em que o processo educativo carrega novos sentidos e significados de perspectiva emancipatória; pois, denota uma abordagem além da esfera unicamente econômica, passando a uma amplitude social, política e cultural. E, para essa análise quanto ao caráter emancipatório das práticas educativas, Oliveira (2016) se referenciou teoricamente em Freire. Além disso, a pesquisa também se utiliza da análise de dados para esclarecimentos quanto às práticas e processos socioeducativos, que permeiam o campo humano de formação humana e não somente de capital humano, como se o homem existisse e se educasse somente para produção e capital. Por isso, a pesquisa é importante como literatura, pois apresenta/afirma que é possível uma educação emancipatória – em que o conhecimento adquirido, segundo Oliveira (2016), cria

uma ação consciente dos sujeitos quanto a sua luta e transformação das condições perversas, injustas e negadoras da dignidade humana.

O processo educativo e as práticas que permeiam esse processo para a emancipação dos sujeitos consistem nas possibilidades de aprender a olhar o outro de forma respeitosa, proporcionando o “pensar”, “sentir” e “agir” com alteridade. Para Arroyo (2000, p. 238) uma das funções do processo educativo é “recuperar a humanidade roubada”. Para ele, é fundamental que os espaços educativos sejam espaços de diálogos, para celebrar os modos de perceber e sentir o mundo, e promover o entendimento complexo dos fenômenos sociais e culturais. As práticas socioeducativas da pesquisa de Oliveira (2016) se deram nesse contexto de alteridade e diálogo e nos exemplifica as possibilidades do *contexto da prática*, como indicariam Ball e Bowe (1992).

Maciel (2013) disserta acerca da educação, inspirado em Freire – educação como um ato político e também emancipatório. A proposta dessa pesquisa dialoga com o pressuposto de análise de nossa investigação, quanto às reflexões sobre uma ação política, o CEL-SP, como sendo uma possibilidade de educação emancipatória para os jovens da escola pública. Maciel (2013) também investiga uma ação política, no intuito de confirmar ou não uma perspectiva de política educacional para formação e emancipação humana. No caso, a ação política analisada é o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e participação cidadã - ProJovem Urbano, que surgiu em 2005, no âmbito do processo de construção das políticas públicas de juventude no Brasil. A pesquisa se dá na cidade do Rio de Janeiro e permite que se esclareçam pontos positivos do Programa, tais como: aumento de escolaridade, a formação para o trabalho e para cidadania. Apresentam-se também pontos negativos que, segundo Maciel (2013), “[...] aparecem como lacunas deixadas, e que sinalizam a necessidade de criação de redes de oportunidades mais amplas e concretas para os jovens, sem a qual a formação na perspectiva da emancipação não se efetivará integralmente.” Assim, fazemos referência a essa pesquisa quanto à análise dos pontos positivos e negativos de uma ação política ou projeto, para que seja de fato para uma educação emancipatória.

A pesquisa de Santos, N. (2020) explora como objeto de estudo um Projeto de Educação para Jovens e Adultos (EJA) – Aeroporto Padre Leão Vallerie – Espaço Concórdia. Este Projeto se apresenta como parte da agenda de compromissos político-pedagógicos e sociais no atendimento, consolidação de estudos e ações de escolarização na e da Educação de Adolescentes, Jovens, Adultos e Idosos na região do Campo Grande, na cidade de Campinas-SP. O Projeto caracteriza-se de forma diferenciada, conforme Santos (2020), por ter como proposta, em suas práticas e processo de ensino-aprendizagem, um viés educacional

emancipatório, no qual: “[...] O Demasiado humano que perpassa toda a pesquisa elucida as lutas pessoais e coletivas de uma população excluída do bem estar social e que necessita da escolarização como uma alavanca para conquistar direitos” (SANTOS, 2020).

E, assim, acaba sendo também o caso do Projeto CEL-SP, que atende aos jovens de baixa renda da escola pública paulista e que também estão em busca de direitos, por meio de muitas lutas. Inclusive, necessitando de uma educação emancipatória e de qualidade como alavanca para a conquista de sua autonomia e desses direitos como cidadãos. Conforme, Santos (2020), em sua pesquisa, afirma que “[...] as práticas que fundamentam o fazer dentro do projeto traduzem uma dinâmica que potencializa os saberes e a qualidade dos saberes”. Isso nos comprova que realmente é possível a ressignificação educacional, e se houver conhecimento e pesquisa, bem como comprometimento social e político, e sobretudo ação, a perspectiva da educação emancipatória pode, sim, ser transformadora; inclusive, também, por meio da ação política por nós pesquisada. No caso: o CEL-SP. Além disso, Santos (2020) também contribui como uma fonte relevante e referencial, pois, assim como nós, usa Paulo Freire como teórico primário da pesquisa: “fundamentando e construindo outra escola que olha, acolhe, persevera e consolida os projetos de estudos e de formação humana dos excluídos”.

Nesse contexto, de um novo olhar para as políticas públicas educacionais, tratam-se os sujeitos da educação - educador e educando -, como sendo sujeitos de direitos ao respeito, à dignidade, à valorização. Na visão de Arroyo (2000, p. 140), “lutar pela humanização, fazer-nos humanos é a grande tarefa da humanidade”. Pensar nesta perspectiva nos condiciona a pensar em uma sociedade de igualdade, baseada em princípios humanizadores, naturalizando as diferenças e diversidade, compreendendo cada um dos sujeitos e os seus respectivos lugares no mundo. É, nessa visão, que se propõe a investigação e análise das ações políticas, de forma a contemplar uma possibilidade de recriação da sociedade. Uma sociedade engajada e comprometida com a interação social integradora e de vínculos sociais - numa relação de amorosidade, de solidariedade, que se faz humana.

A Escola é um dos espaços que mais pode contribuir com a formação de sujeitos humanos, que se fazem humanos e que, portanto, lutam pelo processo de humanização da sociedade. Por isso, para Arroyo (2000), a juventude popular ao estar no contexto escolar está se desenvolvendo em sua formação humana, social, cultural e, assim, “dando um importante passo na vida”. Afinal, “este é o sentido de melhorar a vida, de sair dessa vida aperreada, indigna de gente. A escola como um tempo mais humano, humanizador, esperança de uma vida menos inumana” (ARROYO, 2000, p. 240).

A palavra-chave **Língua Inglesa** resultou em um total de 49.373 trabalhos, entre teses e dissertações listadas na Plataforma CAPES. Para essa revisão bibliográfica, as buscas foram refinadas na área de conhecimento de Educação e foram encontrados 2.915 trabalhos entre teses e dissertações. A distribuição do número de teses e dissertações por ano ficou da seguinte forma: 2015: 320; 2016: 352; 2017: 382; 2018: 189; 2019: 125 e 2020: 161. Na plataforma Educa da USP, as buscas tiveram o filtro da área de conhecimento em Educação e resultou em 2015: 3 trabalhos, 2016: 10, 2017: 8, 2018: 5, 2019: 2 e 2020: 8. No entanto, não houve trabalhos com relação ou diálogo com a temática a estudar.

Na pesquisa de artigos científicos da Plataforma SciELO, encontraram-se 157 trabalhos publicados, considerando a palavra-chave Língua Inglesa (LEM). Os achados relevantes, e que apresentaram alguma relação com o estudo, totalizaram 32 produções. O que, posteriormente, na refinação dos filtros, reduziu-se a cinco trabalhos.

Na releitura e análise do conceito de língua inglesa direcionada aos programas e às práticas de ensino-aprendizagem a jovens, filtraram-se três produções que dialogam com a abordagem da pesquisa.

O trabalho de Sanches (2018) nos guia no sentido de desenvolvimento pedagógico e linguístico, pois teve a intenção de verificar os métodos utilizados em relação à aquisição da língua inglesa como segunda língua. Em verdade, o foco da pesquisa foi investigar e analisar a eficácia das práticas e estratégias de ensino-aprendizagem dos docentes de língua inglesa, devido ao grande número de alunos, que, ao final do curso em escolas regulares de Ensino médio, não dominam a língua inglesa. Nesse sentido, a pesquisa de Sanches (2018) contribui e nos ajuda na análise das práticas de ensino-aprendizagem da língua inglesa no próprio CEL-SP, investigando se há ou não práticas e estratégias docentes que possibilitam a real aquisição da língua inglesa para comunicação por parte dos alunos; bem como se os métodos e práticas tendem ao processo educacional emancipatório dos sujeitos envolvidos.

Corrêa Júnior (2020), em “Língua Inglesa Aliada à Cultura e As Novas Tecnologias em uma escola pública: estudo de caso”, possibilita a compreensão da interligação entre língua, cultura e novas tecnologias aplicadas integralmente no processo de ensino-aprendizagem, oportunizando ao sujeito um aprendizado integrado e amplo, formando uma nova visão de mundo, uma interação ativa e uma conexão direta com os vários integrantes da globalização.

Na produção de Martins (2015) “Possibilidades de exercício de cidadania em um programa de ensino de inglês para alunos da rede pública: um estudo de caso”, aborda-se o conceito de aprendizagem do exercício de cidadania e/ou cidadania ativa por meio do processo

de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Leva-se em conta o protagonismo do aprendiz, sua reflexão crítica quanto às problemáticas tematizadas e formação de conceitos argumentativos que proporcionam o pensar e o agir, assim possibilitando o exercício de cidadania ativa. Nessa abordagem, o conceito assume a função de ampliação de conhecimento linguístico e cultural como forma de ampliação de direitos, inclusão social e inserção no mundo do trabalho, como cidadão global. Por meio da Educação, o sujeito é capaz de se emancipar. A educação para a consciência, ensinando o sujeito a ler o mundo e habilitá-lo às transformações (FREIRE 2003 apud MARTINS, 2015).

A quinta palavra-chave **Centro de Estudos de Línguas**, pesquisada na Plataforma CAPES, resultou em um total de 658.196 trabalhos, entre teses e dissertações listadas.

Para essa revisão bibliográfica, as buscas foram refinadas na área de conhecimento e concentração em Educação e foram encontrados 10.952 trabalhos entre teses e dissertações. A distribuição do número de teses e dissertações por ano ficou da seguinte forma: 2015: 1.401; 2016: 352; 2017: 61; 2018: 49; 2019: 35 e 2020: 31.

Na Plataforma Educa da USP, as buscas tiveram o filtro da área de conhecimento em Educação e resultou em 2015: 3 trabalhos, 2016: 2, 2017: 7, 2018: 3, 2019: 4 e 2020: 3. Porém, não houve trabalhos com relação ou diálogo com a temática a estudar. Na pesquisa de artigos científicos da Plataforma SciELO, foram encontrados dois trabalhos publicados, considerando a palavra-chave Centro de Estudos de Línguas.

Na leitura e filtros para identificação de maiores relações com o objeto de estudo, observaram-se três trabalhos que dialogam com a temática da pesquisa, sendo que duas produções possibilitam relações com a pesquisa proposta. A primeira delas é de Balestrini (2015), que aborda o estudo e a análise da implementação de processos de ensino-aprendizagem da língua inglesa, sendo que há predomínio da abordagem tradicional de atividades apenas em material de apoio e orientação aos estudantes. O que necessita de renovação prática, orientada para o ensino de línguas com foco no ensino significativo, de contextualização (cultural e social), participação e contribuição do aprendiz. E a segunda é o de Franca (2016), que centraliza o conceito do ciclo de políticas, sendo um dos pilares do estudo proposto do Centro de Estudos de Línguas, como política pública educacional e seu ciclo, apresentando os conceitos de Stephen Ball (2011) para definição sobre políticas públicas educacionais. O que nos possibilita analisar e compreender os contextos políticos, bem como o processo de ensino-aprendizagem da língua em um Centro de Estudos de Línguas da escola pública no contexto da prática.

Esses achados apresentaram relações e dialogam com o objeto de estudo da pesquisa, indicando a necessidade de renovação das abordagens para o processo de ensino-aprendizagem linguístico. O que possibilita um ensino significativo (cultural e socialmente) para os sujeitos aprendizes, internalizando, ao projeto CEL-SP, a ação política a que se refere o seu Decreto de criação, que é parte de uma Política Pública Educacional do Estado de São Paulo. Tal política tem como finalidade proporcionar, aos estudantes das escolas públicas estaduais, uma possibilidade diferenciada de aprendizagem de línguas estrangeiras modernas (LEM).

Em parágrafo único, no referido Decreto, afirma-se que a criação do CEL-SP faz parte de um conjunto de medidas que surgem como políticas de modificações e enriquecimento da matriz curricular das escolas de educação básica, no que se refere ao ensino de língua estrangeira (SEE-SP, 1987).

A revisão de literatura torna-se essencial e proporciona o conhecimento da realidade, em que se apresenta o campo intencional de pesquisa, possibilitando tomar ciência das direções e das abordagens conceituais já analisadas e de distintas visões.

Na revisão bibliográfica realizada, os achados apresentam, em geral e comumente, um tipo de abordagem que considera a valorização econômica pela formação de capital humano e de melhores possibilidades de produção.

No entanto, há produções que apresentam conceitos distintos e essenciais nas ações políticas, como a importância da cultura para a educação e a inclusão social, metodologias de protagonismo do sujeito aprendiz, desenvolvimento de autonomia e da consciência crítica para a cidadania.

Os resultados dos estudos trazem perspectivas e tendências de avanços, mesmo que lentos, nas políticas educacionais para o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas. No entanto, observa-se, de princípio, falta de vontade política e social, por se tratar de língua estrangeira e pela já citada cultura educacional brasileira de monolinguismo na escola pública, associado às reduzidas formas de acesso às culturas de outros países de língua estrangeira da maioria da população brasileira.

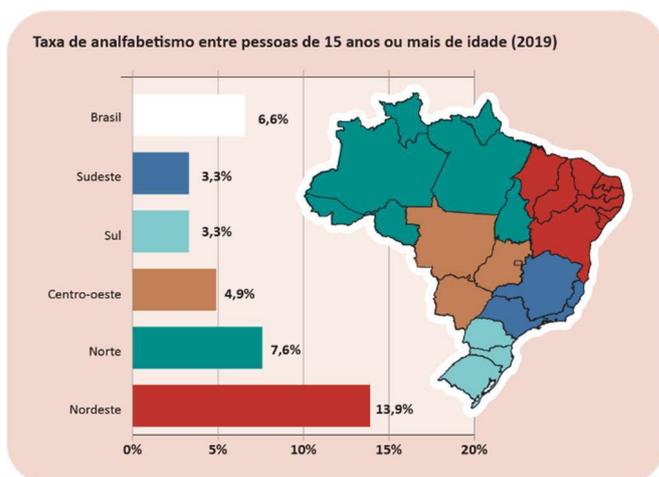
O Brasil é um país em que a própria língua materna não é totalmente apropriada pela maioria da população. O que dirá uma segunda língua, que no caso da língua inglesa parece tender e, até mesmo, assumir um grau considerado elevado de importância. Refletindo ainda sobre esta relevância, se levarmos em conta o contexto globalizado e de demanda desta mesma língua – o inglês. Podemos até pensar em um novo olhar quanto ao *déficit* linguístico de aprendizagem, evidenciando não somente as taxas de analfabetismo na língua materna – o

português. Mas, sim, apresentando também o tamanho do *déficit* da falta de aprendizagem do inglês, língua franca e língua estrangeira oficial curricular de nosso ensino básico.

Alguns fatores explicam essa configuração educacional. Há de se considerar a oferta tardia de universalização da educação básica no país, associada à dificuldade de haver, de fato, qualidade educacional. Há, também, fatores de ordem socioeducacional, que se traduzem nos altos índices de analfabetismo e de analfabetismo funcional da população brasileira, nos quais os fatores intra e extraescolares têm total contribuição para esse cenário e altos índices deficitários.

Apresenta-se um dado importante e determinante sobre educação: a pesquisa constante do percentual da taxa de analfabetismo de um país. No caso do Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos). A taxa de 2018 havia sido 6,8%. Esta redução de 0,2 pontos percentuais no número de analfabetos do país corresponde a uma queda de pouco mais de 200 mil pessoas analfabetas, em 2019. O que nos esclarece e parece concordar com a ideia da falta de vontade política e condição social, e indicar aqui o porquê de nossas inquietações.

Figura 1 – Taxa de analfabetismo no Brasil (2019)



Fonte: dados retirados da PNAD Contínua.

De acordo com Gilberto Costa (2019), a problemática educacional quanto ao analfabetismo não para por aí. Se considerarmos os números trazidos pelo Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF-2018), elaborado pelo Instituto Paulo Montenegro e pela

Ação Educativa, a situação se apresenta ainda mais grave. Pois, essa taxa é medida pela capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela.

Segundo os dados do mesmo Instituto, testes cognitivos foram aplicados em um número de amostra de 2.000 pessoas residentes em áreas urbanas e rurais de todo o país, e 29% dessas pessoas podem ser consideradas analfabetas funcionais e que não superam o nível rudimentar de proficiência. Apenas 12% da população é considerada “proficiente”.

Neste sentido, Roberto Catelli Jr.⁴², coordenador Adjunto da Ação Educativa, explica que: o analfabeto funcional é considerado a pessoa “capaz de identificar palavras, números, assinar o nome e ler frase, mas não consegue realizar qualquer tarefa se precisar ler um pouco mais que isso - um parágrafo de um texto da vida cotidiana”. De acordo com o estudo, a proporção de analfabetos funcionais no Brasil totaliza 38 milhões de pessoas. O volume dessa população é maior que quase todos os estados brasileiros, só perde para o total de residentes no Estado de São Paulo (41,2 milhões).

Sendo assim, é de suma importância desenvolver pesquisas que possibilitem a ampliação de conhecimento e que contribuam na apresentação de novas perspectivas de ação no campo de políticas educacionais; inclusive, de línguas estrangeiras.

No caso da pesquisa desenvolvida, buscamos refletir sobre uma ação implicada em uma política pública educacional maior do Estado de São Paulo, de oferta de ensino de línguas (o CEL SP). A intenção é a de verificar se a perspectiva educacional engendrada nessa ação política possibilita uma educação com a perspectiva de formação humana, por meio de uma *práxis* pedagógica com aporte científico-teórico dos pensamentos de Paulo Freire quanto à: educação emancipatória; construção de conhecimento colaborativo e participativo (contextualização da realidade cultural e social); transformação da realidade pela ação-reflexão humana, por meio da consciência crítica; processo de humanização do ser humano e sua vocação natural do “ser mais” – um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo, inacabado.

Entendemos que a abordagem anterior é ainda pouco explorada no campo do ensino de línguas no Brasil e se apresenta como relevante e necessária, se considerarmos, a abrangência potencializadora de reinterpretação(ões) e reconstrução(ões) político-sociais, para a ampliação do direito à Educação. Direito este que precisa ser evidenciado pela igualdade de acesso ao ensino de línguas para os estudantes da escola pública e sua

⁴² Coordenador Adjunto da Organização Ação Educativa. <https://acaoeducativa.org.br/> (Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-09/analfabetismo-resiste-no-brasil-e-no-mundo-do-seculo-21>.) Acesso em: 27/10/2021.

inclusão social, para a contribuição do processo de emancipação dos sujeitos, construção de educação democrática e de uma sociedade menos desigual e mais justa.

Nessa perspectiva o CEL-SP se apresenta como um espaço escolar, social e político e com potencial de ação política educacional transformadora, possibilitando a ampliação do direito à Educação, a inclusão social dos jovens estudantes da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo e a conscientização do exercício de cidadania pela ação-educação emancipatória dos sujeitos.

Além disso, em nossa análise, consideramos importante que essas ações políticas se relacionem e se integrem à educação integral, pelo potencial na ampliação de direitos, maior inclusão social e formação de sujeitos autônomos, por meio de uma pedagogia praticada em diálogo constante com o território e realidade social das crianças e dos jovens (ARROYO, 2018).

2.2. O processo de criação do CEL-SP: contexto de influências

No período de criação do CEL-SP, o país apresentava um contexto de muita movimentação e de mudanças na política. Presenciamos o fim da Ditadura Civil-Militar, a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a escolha de um presidente por eleições diretas, um processo de redemocratização do país e, a partir dos anos 2000, governos alinhados (pelo menos teoricamente) com a garantia de direitos sociais.

No que concerne à política do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas estaduais de São Paulo, ainda que de forma superficial, observamos uma movimentação política e educacional, decorrente do processo de transformação ocorrido a partir do final da década de 1980 no país.

Conforme o documento das Diretrizes Curriculares para os Centros de Línguas do Estado de São Paulo - “Os Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo (CEL-SP) -, esses Centros foram criados com o objetivo de “proporcionar aos alunos diferentes oportunidades de desenvolver novas formas de expressão linguística; enriquecer o currículo das escolas públicas estaduais; superar a situação de monolinguismo vigente na escola pública estadual”, conforme Decreto nº 27.270, de 10 agosto de 1987 (SÃO PAULO, 1987).

Todo esse cenário de movimentação política e de redemocratização do país, à época, contextualiza forte influência na reconfiguração e na criação de novas políticas públicas; inclusive, de direitos sociais e de ampliação desses direitos, no caso, o direito à Educação. Sendo assim, é importante esclarecer o funcionamento do ciclo de políticas e de que forma se

apresenta cada um dos seus contextos, presentes em momentos distintos e específicos da política, desde a sua concepção, criação e trajetória.

Ao se analisar esse *ciclo de políticas*, conforme Ball e Bown (1992), Bown, Ball e Gold (1992), Ball (2001, 2011), MAINARDES (2006, 2009), Mainardes e Marcondes (2009) e Mainardes (2011), e refletindo sobre o Projeto CEL-SP, notamos que a sua criação se deu dentro de um *contexto de influências*, que se destaca pelas políticas, econômicas, culturais e sociais, que consistem no discurso de ampliação das políticas sociais à época, no intuito de acompanhar as mudanças políticas contextualizadas no país pós Ditadura Civil-Militar. Posteriormente, com a ampliação do número de línguas estrangeiras, justifica-se a necessidade de um sujeito “plurilíngue”⁴³ e “pluricultural”⁴⁴, por conta do intenso fluxo migratório do advento da globalização. O que contextualiza a proximidade e vivência entre sujeitos de diferentes línguas-culturas.

Daí, a notoriedade do contexto de influências para as diferentes épocas. O que nos possibilita traçar um histórico de como se deu a criação e o processo de trajetória de uma ação política, dentro de seu contexto de influências.

Em se tratando da contemporaneidade global e as proximidades de diferentes línguas e culturas, Souza (2019) destaca que os conceitos de plurilinguismo⁴⁵ e pluriculturalidade⁴⁶ convivem no mesmo espaço, revelando o desenvolvimento de ações que tratem da pluralidade, seja ela cultural, linguística, socioeconômica, étnica, racial, sexual ou política, para que o aprendizado de línguas se torne de fato efetivo.

Pelo viés teórico da pluralidade, a compreensão do conceito de *língua* deve ser macro: de uma esfera social, cultural e política, contribuindo integralmente para o ser, em relação a sua vivência, experiência, formação identitária e cidadã e na compreensão da sua realidade linguística-cultural materna; assim como, a realidade linguística-cultural de línguas estrangeiras (SOUZA, 2019). Podemos, então, denominar esses conceitos como facilitadores e pertinentes a uma educação com princípios emancipatórios; sobretudo, quando se trata do processo de inclusão social e inserção/iniciação dos jovens no mundo do trabalho e no que tange ao princípio de cidadão global.

⁴³ Referente a várias línguas. Que fala diversas línguas; poliglota. (Disponível em: <https://www.dicio.com.br/plurilingue/>).

⁴⁴ Relativo a ou que inclui várias culturas. (Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/pluricultural>).

⁴⁵ O mesmo que multilinguismo.

1. Situação de uma comunidade, de uma região, de um estado, etc., em que são faladas várias línguas.

2. Domínio de várias línguas por parte de um falante. (Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/multilinguismo>).

⁴⁶ O mesmo que multiculturalidade. Em que há, em simultâneo, várias culturas num mesmo território, país etc.; multicultural. (Disponível em: <https://www.dicio.com.br/multiculturalidade/>).

Esse fenômeno de plurilinguismo e pluriculturalismo⁴⁷ é cenário da presente realidade humana e impacta diretamente nos programas e metodologias de processos de ensino-aprendizagem em língua(s) estrangeira(s).

Em verdade, no caso do CEL-SP, a criação do Projeto intencionava acompanhar e expandir as relações comerciais entre os blocos econômicos no comércio internacional e/ou atender às demandas educacionais impostas por organizações econômicas mundiais para integração ao contexto predominante de uma ideologia política neoliberal. O que vem a protagonizar um jogo de relações de interesses políticos e econômicos e não de direitos sociais.

O contexto político-econômico, à época de normatização do Projeto, era de expansão comercial junto aos países latino-americanos, em negociação sobre a criação do Mercosul. E, nessa perspectiva, a ênfase na oferta inicial do ensino de línguas era a de apenas ampliar o ensino do Espanhol, aumentando assim o número de falantes do idioma no país. Os demais idiomas a serem oferecidos dependeriam de análises e aprovações em virtude de solicitações e da real necessidade de demanda por região, transparecendo fortes indícios de uma política de estratégia neoliberal. Ou seja, seria como uma nova racionalidade no mundo, que trata a escola à semelhança da organização de uma empresa e do mercado (LAVAL,2019), ao contrário de uma perspectiva de direitos, de caráter social para ampliação de possibilidades e de oportunidades aos cidadãos jovens da escola pública.

Nos anos de 1990, o Brasil passa por um processo de grande influência político-econômica neoliberal. A supremacia de um novo sistema normativo, conforme já citamos no capítulo anterior, sob a lógica do neoliberalismo faz com que o mundo todo passe de uma doutrina econômica para “um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.7). A partir dessa afirmação dos autores, podemos compreender como se direcionaram as políticas públicas; inclusive, no campo educacional.

Em se tratando do governo do estado de São Paulo, desde 1996, esteve sob comando de um mesmo partido político, que adotava, como continua a se adotar até hoje, princípios neoliberais. Embora, o governador atual seja de um outro partido político, denominado de Republicanos, mas considerado de direita e que assume uma ideologia política de caráter neoliberal.

⁴⁷ Palavra derivada de pluricultural, que provêm de diversas culturas. (Disponível em: <https://www.dicio.com.br/multicultural/>).

Nesta direção, ao entrarmos no universo da Educação, entendendo esse universo como a instituição Escola, que se trata de um território complexo, podemos analisar como os efeitos neoliberais acabam atingindo também essa instituição. Pois é, neste espaço, que nos voltamos para a luta pela diminuição da desigualdade social, do desemprego, do racismo, das diferenças humanas e, principalmente, do desenvolvimento social e de direito e cidadania. Diante dessas questões, não podemos considerar que a Escola se resume a uma empresa, com meros processos da administração e gerenciamento administrativo e financeiro em busca de resultados.

A Escola objetiva, sim, resultados; porém, com avanços sociais, desenvolvimento do exercício de cidadania e dos direitos que permeiam o sujeito escolar. Portanto, as políticas públicas educacionais não podem se assumir e se fazer somente com essa lógica de mercado e de face neoliberal.

Entendemos que a existência da Escola, para dar conta da formação humana, teria que caminhar na direção contrária de uma formação massificada de indivíduos, projetados para atender ao mercado, como se fossem coisas, visando ao trabalho para a produção e para o consumo em um ciclo de capital idealizado pelo neoliberalismo.

Os métodos empresariais chegaram às escolas com o discurso de inovação e modernização da educação tradicional e arcaica, e os professores, nesta direção, devem adotar as ferramentas tecnológicas e os padrões impostos pelas empresas. E, ainda mais, demonstrar grande desempenho sem levar em conta sua existência como ser, suas experiências e o que podem ensinar a partir dos saberes acadêmicos aliados às próprias experiências e vivências, usando de sua singularidade humano-histórica. Assim, nega-se a humanização!

Consideramos que, neste caminho, a Educação se torna campo de competências e competitividade, limitando-se a conteúdos padronizados e superficiais, sem a criatividade que o sentimento e experiência proporcionam. Segundo Laval (2004), o neoliberalismo vem em ataque ao ensino público, pois sua ideia central é mudar a escola, transformá-la em “um indicador de competitividade” de um sistema econômico e social, conforme retratam a seguir:

As reformas liberais da educação são, portanto, duplamente guiadas pelo papel crescente do saber na atividade econômica e pelas restrições impostas pela competição sistemática das economias. As reformas que, em escala mundial, pressionam para a descentralização, para a padronização dos métodos e dos conteúdos, para o novo gerenciamento das escolas, para a profissionalização dos professores, são fundamentalmente “competivity-centred”. A escola que antigamente encontrava seu centro de gravidade não somente no valor profissional, mas também no valor social, cultural, e político do saber, valor que era interpretado, de resto, de maneira muito diferente segundo as correntes políticas e ideológicas,

está orientada, pelas reformas em curso, para objetivos de competitividade que prevalecem na economia globalizada.” (LAVAL, 2004, p. XIII).

Estamos em uma encruzilhada! Esse parece ser o caminho traçado mundialmente para as instituições educacionais. O objetivo é transformar a escola em empresa, visionando a incorporação de métodos neoliberais de gestão e padronização, preparo do sujeito ao mercado de trabalho e empobrecimento de experiência cultural, social e de consciência de direitos como cidadão, dando perda total da historicidade humana.

O que será da humanidade sem história? Não se pode ter humanidade sem história. No entanto, a manipulação neoliberal se estende globalmente e visa a atender a demanda imposta pelo sistema econômico e político, para se entender inserido no mundo globalizado e em relações comerciais e econômico-políticas entre os globais ditos desenvolvidos e soberanos.

Temos ciência que essa transformação está se dando, que as gestões estão mudando e que a manipulação, maquiagem e imposição de procedimentos está sendo explicitada, mas ainda podemos ser agentes de transformação dessa implementação. É, nesse viés, que necessitamos encontrar respostas. E a luta é justamente na contraposição e que, por isso, idealizamos esta nossa pesquisa.

A(s) possível(is) análise(s) e reflexão(ões) quanto à criação do CEL-SP, suas influências e documentos de concepção, a trajetória e a direção de seus avanços, tem como objetivo principal investigar o *como*, o *porquê* e *para que* dessa ação política. São essas respostas que nos condicionam às ressignificações de uma mesma política para sua repolitização, considerando outros aspectos e aprendizados, muito mais importantes aos sujeitos, quando envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

2.3 A trajetória e a normatização do CEL-SP: contexto de produção de texto

A criação do CEL é estabelecida pelo Decreto Estadual n. 27.270, de 10/08/1987 (SÃO PAULO, 1987), e tem por finalidade proporcionar aos estudantes das escolas públicas estaduais uma possibilidade diferenciada de aprendizagem de línguas estrangeiras modernas (LEM), com prioridade para a língua espanhola. No parágrafo único deste Decreto, afirma-se que a criação do CEL faz parte de um conjunto de medidas que surgem como políticas de modificações e enriquecimento da matriz curricular das escolas de educação básica, no que se refere ao ensino de LEM.

O Decreto de criação dessa política é documento oficial de destaque, pois nos permite esclarecer as principais e reais justificativas de criação do projeto; bem como iniciar a compreensão de suas influências que pressupõem a ação política de sua concepção e criação.

No *contexto de produção de texto*, conforme Ball e Bowl (1992), apesar de a principal determinação de criação do CEL ter sido a de proporcionar aos estudantes das escolas públicas estaduais uma possibilidade diferenciada de aprendizado, o Projeto tem muito mais a ver com a criação de uma ação política, que se destina e se reflete na cultura de monolinguismo presente nas escolas públicas estaduais. No entanto, apoia-se na necessidade de “proporcionar o enriquecimento curricular, por meio do acesso opcional dos alunos matriculados nas escolas estaduais a uma segunda língua estrangeira moderna”, conforme Resolução SEE n.º 85, de 13 de agosto de 2001(SÃO PAULO, 2001).

Ao mesmo tempo em que se considera a necessidade de propiciar aos estudantes da escola pública estadual a possibilidade de contato com outras línguas, reconhece-se que estas outras línguas serão, no máximo, uma segunda língua estrangeira. Portanto, não se incluem de fato outras línguas no currículo, com a agravante de que não se trata de ação obrigatória por parte do estudante, mas de escolha e possibilidade de frequentar o curso no contraturno escolar. O que traz obstáculos aos estudantes de famílias de baixa renda que, em geral, ajudam a família com trabalhos ou colaboração no dia-a-dia familiar de jovens (o caso mais frequente de meninas), que cuidam da casa e de irmãos menores, enquanto os pais ou só a mãe, que exerce a função de pai, e mãe em famílias monoparentais trabalha(m).

A língua inglesa permanece como disciplina obrigatória no currículo do ensino regular e o CEL-SP oferece as demais línguas: alemão, espanhol, francês, italiano, japonês e mandarim em caráter optativo. A frequência sempre se deu de forma optativa, e os cursos sempre foram ofertados no contraturno escolar, deixando a critério exclusivo do estudante a escolha, sem qualquer relação de comprometimento e conscientização por parte da instituição escolar junto aos estudantes quanto à importância de adesão ao Projeto e aquisição de uma segunda ou mais línguas em seu processo de formação. O que poderia resultar em oportunidades de ampliação cultural, no mundo do trabalho, e uma maior possibilidade de sua inclusão social e de emancipação como sujeitos de direitos.

Tomemos outro exemplo do *contexto de produção de texto* (BALL; BOWE, 1992): em seu parágrafo único, a Resolução SEE n.º 85, de 13 de agosto de 2001 (SÃO PAULO, 2001), que dispõe sobre a reorganização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas, Título II – Dos Objetivos e Finalidades – afirma-se que: “Todos os Centros deverão considerar em sua proposta pedagógica os acordos brasileiros para o Mercosul, priorizando a

oferta de espanhol” (SÃO PAULO, 2001). Essa resolução deixa evidente que a criação do CEL-SP se deu em um processo de atendimento político-econômico a uma demanda “neoliberal” em virtude da formação de um Bloco Econômico de Mercado Comum, o Mercosul.

Outro aspecto que merece atenção é o fato de a língua inglesa, língua franca e de grande importância para a ampliação de oportunidades e de inclusão social aos jovens, só ter sido incluída na Resolução SEE nº 81/2009 (SÃO PAULO, 2009), após 22 anos de criação do CEL-SP para o ensino extracurricular de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM).

A Resolução dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas e inclui o idioma Inglês, como complementar e de forma diferenciada para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral, com duração limitada, de apenas um ano, e se destina somente aos estudantes do Ensino Médio.

Assim, a língua inglesa só teve implementação parcial, possibilitando o curso com ênfase essencialmente na habilidade de compreensão e interação oral, sendo o tempo de duração reduzido a apenas um ano, com dois módulos de 80 horas e somente para estudantes do ensino médio. A justificativa apresentada é de que a língua inglesa já era parte do currículo regular e, por isso, não necessitava de ampliação extracurricular.

É importante frisar que o período oferecido de apenas um ano, na maioria das vezes, não é suficiente para estudantes possuírem conhecimento e fluência linguística básica. Perguntamo-nos: como considerar essa suficiência de tempo para os estudantes da rede pública? Sendo que, na escola pública, como já afirmamos, o ensino da Língua Inglesa foi sempre considerado em segundo plano. Além disso, temos que destacar que a realidade dos professores é de uma formação muitas vezes inadequada; assim como a cultura predominante é a de incapacidade escolar estudantil, desmotivando e desinteressando o jovem estudante pelo aprendizado de outras línguas.

A partir dessas reflexões, encontramos fundamentos do contexto textual das políticas, para nos aprofundarmos em nossa análise e, no Capítulo 4, tecermos nossas considerações analítico-críticas, de forma a elucidar os porquês da política. E, assim, possibilitar as ressignificações dessa política – para uma educação emancipatória, de formação humana, de inclusão social e como projeto para a cidadania.

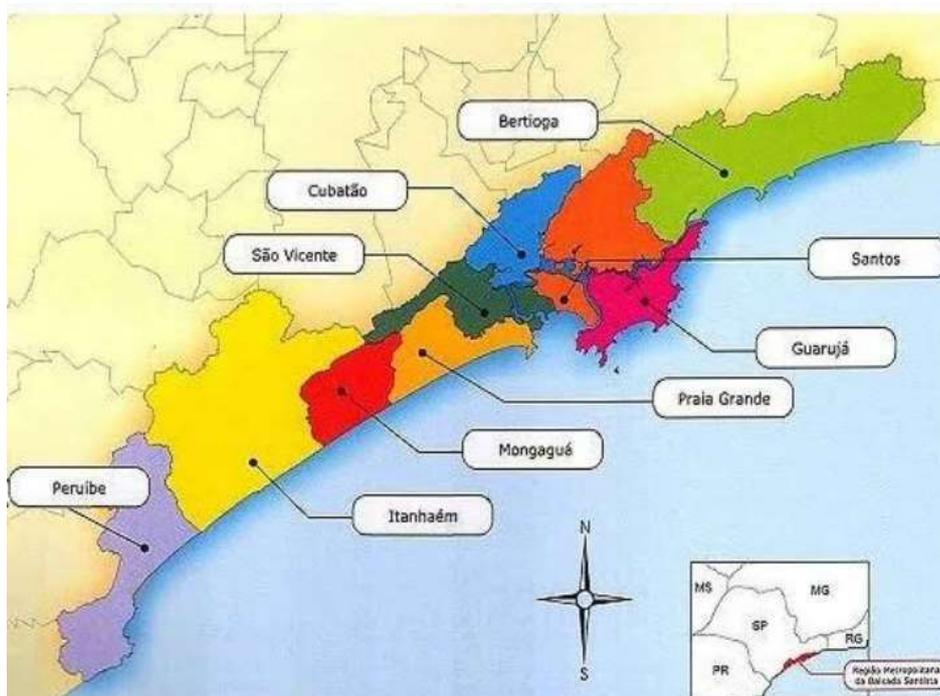
2.4. A importância social do CEL-SP na região da Baixada Santista-SP

O CEL-SP se apresenta como uma ação política potencializadora da ampliação do direito à Educação e pode proporcionar aos estudantes da escola pública oportunidades de desenvolver novas formas de expressão linguística. O que implica também na ampliação cultural, possibilidades de transformação de seu mundo e sua inclusão social.

Nesse contexto, o CEL-SP se faz de extrema necessidade e importância para a formação e desenvolvimento humano. Por isso, a pesquisa, aqui apresentada, pode contribuir e possibilitar o início de um trabalho de expansão e consolidação desse Projeto.

Tomemos o caso da região da Baixada Santista -SP, para compreender o alcance e importância desse projeto na região. Atualmente, há somente **oito** unidades do Projeto CEL-SP em toda a região da Baixada Santista-SP, sendo: duas unidades na cidade do Guarujá; uma unidade na cidade de Itanhaém; uma unidade na cidade de Mongaguá; uma em Praia Grande; duas em Santos; uma unidade em São Vicente; e nenhuma em Bertioga, Peruíbe e Cubatão (cidade polo-industrial importante para a região), conforme a Figura 2, a seguir:

Figura 2: Mapa Regional das cidades da Baixada Santista – SP



Fonte: Estudo RSI – Estudo Relatório Sanitário Internacional. (Disponível em: <https://saude.sp.gov.br/resources/ccd/publicacoes/rsi/macrorregiao-sul-sudeste/macrorregiaosulsudestegtmatatlantica.pdf>).

Mais adiante, dispomos o Quadro 3, que se refere às unidades do CEL-SP na Região da Baixada Santista.

Quadro 3: Unidades do CEL-SP na Região da Baixada Santista

CIDADE	QUANTIDADE
BERTIOGA	NENHUMA
CUBATÃO	NENHUMA
GUARUJÁ	DUAS
ITANHAÉM	UMA
MONGAGUÁ	UMA
PERUÍBE	NENHUMA
PRAIA GRANDE	UMA
SANTOS	DUAS
SÃO VICENTE	UMA

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da Secretaria Estadual de Educação/SP.

Seria esse número de unidades suficiente para atendimento da grande maioria dos jovens estudantes do ensino médio de nossas escolas públicas, se considerarmos o número total de estudantes do ensino médio em cada município da Baixada Santista-SP?

Como se pode notar na Tabela 1, logo abaixo, há um total de mais de 50.000 alunos matriculados em 2020, no ensino médio, distribuídos na rede pública estadual das nove cidades da Baixada Santista -SP (INEP, 2020), sendo:

Tabela 1 – Total de alunos matriculados no ano de 2020, Ensino Médio da Rede Estadual da Baixada Santista – SP

CIDADE	NÚMERO DE MATRÍCULAS
BERTIOGA	2.078 ALUNOS
CUBATÃO	3.684 ALUNOS
GUARUJÁ	10.265 ALUNOS
ITANHAÉM	3.745 ALUNOS
MONGAGUÁ	2.046 ALUNOS
PERUÍBE	2.452 ALUNOS
PRAIA GRANDE	10.490 ALUNOS
SANTOS	9.284 ALUNOS
SÃO VICENTE	9.668 ALUNOS
TOTAL:	53.672 ALUNOS

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados referentes ao INEP (2020).

A partir dos dados apresentados, podemos concluir que **oito** unidades do CEL-SP, para atendimento de toda região da Baixada Santista parece-nos insuficiente. Além desses dados, buscamos também dados oficiais quanto ao número de estudantes matriculados em cada unidade do CEL-SP, por cidade da Baixada Santista -SP. No entanto, não encontramos registros/dados disponíveis, o que parece não importar aos olhos da Secretaria de Educação e Governo do Estado de São Paulo, por quê?

Podemos entender que por ser uma ação política / projeto de pasta, não contempla dados necessários à divulgação pública como é o caso da Educação Regular. Mesmo assim, parece-nos que apenas nove unidades do CEL-SP não atendem ao número total de alunos matriculados, no Ensino Médio da rede pública estadual de cada cidade da Baixada Santista-SP.

Os dados revelam e desvelam uma grande insuficiência de unidades do CEL-SP para atendimento satisfatório da população estudantil da rede pública. Quem dirá ideal para uma ação política que se entende estar direcionada à ampliação de direitos sociais?

Obviamente que a política é criada e, a partir daí, divulga-se e considera-se o que é importante e se atende ao interesse político do jogo de poder.

O que podemos observar é que o CEL-SP está pronto para atender aos estudantes, mas somente se houver procura, caso exista a necessidade e a demanda pela língua estrangeira, os recursos serão liberados. Como haverá ação política verdadeiramente sem a divulgação, conscientização e motivação dos sujeitos envolvidos nessa política? Como alunos se matricularão e possibilitarão a liberação de recursos e infraestrutura para atendê-los se nem sabem que há a possibilidade de estudar uma língua estrangeira na própria escola pública? E como oferecer o idioma no contraturno e extra-curriculo, dentro da realidade em que vivem os jovens da escola pública?

Por isso, justificamos a nossa pesquisa e a importância de se investigar ações políticas como o CEL-SP, para que se coloque em debate sua realidade, afirmando sua relevância e a necessidade de sua ampliação para o desenvolvimento e oferta de maiores oportunidades aos jovens da escola pública. Ou seja, abrir uma maior possibilidade de inclusão social, cultural e inserção no mundo do trabalho, considerando a importância do conhecimento e fluência linguística, principalmente na língua espanhola e inglesa, que demanda a inserção profissional desses jovens, não somente em nossa região, mas em todo o Estado de São Paulo.

Em se tratando da Baixada Santista-SP, que é considerada importante região estratégica para o estado de São Paulo e para o país. Santos é o principal porto brasileiro e o maior complexo portuário da América Latina. A área de influência econômica da região do porto concentra aproximadamente 60% do Produto Interno Bruto (PIB) do país e abrange, principalmente, os estados de São Paulo, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Aproximadamente 60% do comércio internacional do Estado de São Paulo (em valores) são embarcados ou desembarcados pela via do Porto de Santos.

É preciso destacar, ainda, que o Complexo Portuário de Santos responde, historicamente, por mais de 25%, ou um quarto, da movimentação da balança comercial brasileira. E é o maior porto exportador de açúcar, suco de laranja e café em grãos do mundo, segundo dados divulgados pela Companhia Santos Port Authority (2018).

Em 2016, foi considerado o 39º maior porto do mundo por movimentação de *contêineres*, e 35º por tonelagem, segundo *ranking* da Associação Americana de Autoridades Portuárias (AAAP), sendo o mais movimentado da América Latina. Além disso, é uma região rica em fluxo turístico, pela presença do porto de cargas e de navios de passageiros. Essa particularidade demanda, cada vez mais, profissionais de habilidades e conhecimentos linguísticos na fluência (comunicação) linguística de inglês ou espanhol.

Ao evidenciarmos a região da Baixada Santista-SP, para se compreender a importância do CEL-SP como oferta pública de adicional formativo aos estudantes em seus percursos de vida, há a pretensão de se investigar mais essa realidade. O intuito é de explicitar suas intenções para oferta do projeto nesta região, de modo a compreendê-la como uma ação política derivada de Políticas Educacionais mais amplas da SEE-SP.

Nesse contexto, é importante ressaltar as pesquisas acerca das políticas educacionais no âmbito da rede estadual paulista. Temos como apoio e exemplo a esse contexto o projeto de pesquisa da FAPESP (2018), elaborado por pesquisadores da Rede Escola Pública e Universidade - REPU e que intenciona elaborar o estudo aprofundado e analítico da temática. Diante disso, logo na apresentação do Projeto está descrito que:

A temática que o circunscreve é a análise longitudinal da política educacional paulista, de forma a abranger os últimos 23 anos (1995-2018), em termos de formulação, implementação e resultados, expressas nas reformas, programas e projetos, considerando um espectro que engloba da implantação às formas de resistência. (JACOMINI – REPU, 2018, p. 4)

Esses estudos nos apoiam à análise crítica da política educacional do Estado de São Paulo; bem como viabilizam a compreensão de suas dinâmicas, suas orientações, suas trajetórias e avanços.

Há quase três décadas, o governo do Estado de São Paulo se encontra nas mãos do poder político de um mesmo partido. E, mesmo nos tempos de hoje, não vemos muitas saídas para a situação que se coloca em relação ao desenvolvimento desse Projeto. Pois, o que percebemos, nos últimos anos, é que a proposta política na área da Educação retrocedeu drasticamente e se acentuou em uma reorganização do ensino público do estado, no viés de desmonte do sistema educacional em sua forma estatal, que teria que ter como princípio a Educação como Direito de todos. Ou seja, uma Educação laica, pública e gratuita.

Nesse sentido, de desconstrução social, é que caminha e avança a face da ideologia política no governo do estado de São Paulo dentro do contexto das políticas públicas, inclusive no âmbito educacional. Segundo Jacomini (2018), a denominada Nova Gestão Pública (NGP) se constitui nessa face neoliberal de redefinição e reorganização do serviço público e do Estado, de forma a instituir e facilitar o avanço do processo de privatização e de redução da participação ativa do Estado nas políticas públicas, determinadas como compromisso e responsabilidade pública e doravante do Estado (LIMA, 2012 *apud* JACOMINI, 2018).

Essa reorganização administrativa, a NGP, condicionou as reformas políticas, inclusive no campo educacional, à ampliação presencial do setor privado por meio de inúmeros mecanismos possibilitadores dessa abrangência participativa.

Em verdade, implantou-se um novo padrão de governo educacional com o advento da globalização, seguindo as diretrizes políticas globais. Educação sob às prescrições e assunções do economicismo. Substitui-se, assim, a apresentação dos princípios educativos, que apresentam conceitos de teor como o da “sociedade da aprendizagem” ou “economia baseada no conhecimento”, por um imperativo de abordagem das políticas econômicas (BALL, 2001).

As políticas passaram, a seguir, a obedecer ao que se determina nos discursos ideológicos de âmbito internacional da globalização. E, aqui, cabe a problematização muito bem colocada por Ball (2001) referente ao contexto da transformação econômica global: será que os países terão a capacidade de conduzir e gerir suas economias individualmente perante o poder de multinacionais, fluxo e influxo da economia global, perda de autonomia e controle da nação?

O contexto político, econômico, social não é o mesmo e não se apresenta da mesma forma e ao mesmo tempo em todos os países do globo terrestre. Os contextos são locais, as

identidades culturais são diversas e a política, seja no âmbito social ou econômico, deveria refletir nessa perspectiva de contextos. No entanto, no processo contínuo de globalização e avanço da ideologia neoliberal, não é isso que acontece. Infelizmente, as transformações políticas e econômicas adentram no campo social de forma invasiva, anulando a identidade de uma nação.

Por isso, é importante aprofundar-se no conhecimento teórico e prático dessas políticas: de seus processos de gestão e reorganização, a fim de se apropriar e compreender seus discursos e mecanismos de manipulação.

É, nesta perspectiva, que se torna fundamental a análise do ciclo de uma política, a qual está em processo contínuo de transformação a serviço da sociedade, das disputas políticas, da economia e outros fatores.

Sendo assim, apoiamo-nos, em Ball e Bowe (1992), Ball (2001, 2011) e Mainardes (2006, 2009), dentre outros autores, que contribuíram para a compreensão da abordagem do ciclo de políticas, em especial, ao centrarmos nos contextos de influência e de produção de texto de uma ação política.

CAPÍTULO III

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair deles informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4)

Neste Capítulo descrevemos como se deu a escolha e o caminho metodológico que seguimos na pesquisa, evidenciando as buscas efetivadas e a reflexão sobre o objeto de estudo, na intenção de responder aos objetivos da pesquisa. Ou seja, de compreender as concepções que justificaram a criação e a trajetória do CEL-SP, bem como verificar quais foram os avanços alcançados, e se possibilitam uma ação de ressignificação dessa ação de política pública na perspectiva de ampliação de direitos: de inclusão social, de emancipação dos sujeitos, do ser social e político para a cidadania.

Perante esse objetivo, especificamente, pensamos ser necessário: conhecer as necessidades justificadas para a criação do CEL-SP; identificar as concepções educacionais que sustentam o projeto, as quais envolvem a coerência (ou não) por sua trajetória; e compreender a possível ação como política educacional emancipatória.

A seguir, podemos compreender melhor como se deu o trajeto sistemático da coleta de dados da pesquisa, conforme o Quadro 4 – **Sistematização da Coleta de Dados da Pesquisa:**

Quadro 4 – Sistematização da Coleta de Dados da Pesquisa

Procedimentos Pesquisa	Objetivos	Fundamentação Teórico- Metodológicas	Períodos
Revisões Bibliográficas	Descrever a coleta, a leitura e seleção de dados teóricos para melhor fundamentação de pesquisa	Análise de Conteúdo (BARDIN, 2007) Ciclo de Políticas (BALL, 2011; BALL; MAINARDES, 2009) Educação Emancipatória (FREIRE, 1980;1987;1989;1996;2003;2006; 2021)	Maio a Setembro /2021
Coleta de dados, seleção e pré-análises	Desenvolver a leitura e seleção dos documentos a analisar	Análise de Conteúdo (BARDIN, 2007) Ciclo de Políticas (BALL, 2011; BALL; MAINARDES, 2009) Educação Emancipatória (FREIRE, 1980;1987;1989;1996;2003;2006; 2021)	Junho a Novembro /2021
Tratamento e Análise dos dados	Tratar da revisão e complemento da fase da pré-análise para o aprofundamento de análise, conclusões e respostas	Análise de Conteúdo (BARDIN, 2007) Ciclo de Políticas (BALL, 2011; BALL; MAINARDES, 2009) Educação Emancipatória (FREIRE, 1980;1987;1989;1996;2003;2006; 2021)	Fevereiro/2022 a Abril /2023
Defesa da Dissertação	Analisar os dados obtidos e anunciar os possíveis resultados	Idem, dentre outros autores	Junho/2023

Fonte: Elaborado pela autora com base nos objetivos e fundamentação teórico-metodológica.

A seguir, trataremos da natureza e do contexto da pesquisa, adentrando, um pouco mais, na abordagem metodológica que foi escolhida.

3.1 Natureza e contexto da pesquisa

A natureza da pesquisa a considerar é de fonte bibliográfica e, também, de análise do tipo documental, sendo esta de caráter qualitativo. Optamos por esse procedimento, pois compreendemos que esse caminho metodológico possibilita a ampliação de análises e evidencia questões essenciais, que nos inquietam em relação ao objeto de pesquisa: Como? Por quê? Para quê? Para quem? E o “quefazer” em relação ao Projeto CEL-SP?

Utilizamo-nos de documentos, pois o uso de documentos traz uma riqueza de informações, as quais tratam de detalhes que, por si só, determinam e justificam o porquê de seu uso, possibilitando ampliar o entendimento do objeto (SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009).

Para Alves, Saramago, Valente e Sousa (2001), é preciso tratar dos documentos como registros concretos de acontecimentos históricos de produção humana, sendo constituídos das relações, representações e intencionalidades de um contexto humano-histórico. E, carregando em si, além de sua produção textual, suas implicações e influências: a compreensão de fenômenos humanos, em um ambiente natural. Além de possibilitar uma investigação contextual político-histórica, que caminha juntamente com a trajetória da ação política que analisamos no desenvolvimento da questão.

Por isso, identificamos a análise dos dados documentais como sendo o melhor meio de investigação para o entendimento das perguntas citadas anteriormente, que constituíram o Projeto CEL-SP, desde o momento de sua criação, sendo esse o nosso tema problematizador. **Esta fonte** - documentos - carrega dados oficiais, ou seja, uma produção textual e documentada do processo de criação de políticas. O que nos possibilita, analisar e refletir sobre a realidade e a dinâmica dialógica que envolvem o ciclo de uma determinada ação política (BALL, 2011).

Ao pensar e definir que tipo de pesquisa fazer, foi necessário nos aprofundarmos em busca do conhecimento consistente quanto às abordagens e tipos de pesquisa, de modo a decidir que rumo seguir. Algumas leituras sobre as características da pesquisa qualitativa foram feitas para melhor compreensão analítica da decisão que tomamos. Creswell (2010) chama atenção para o fato de que, na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados, e o pesquisador, o principal instrumento. E este entendimento se confirma na configuração da pesquisa intencionada.

Outra afirmação, que concorda diretamente com a proposição da pesquisa, é o destaque da preocupação com o processo; pois, o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é o de verificar "como" ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. O que implica identificar os seus reais princípios, que norteiam a compreensão do "para quê" e do "porquê" de uma ação política.

A pesquisa qualitativa, segundo Bodgan e Biklen (*apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38), "tem o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes".

Podemos classificar o presente estudo como pesquisa qualitativa - de cunho descritivo que, para Triviños (1987), tem por objetivo descrever criteriosamente os fatos e fenômenos de determinada realidade, de forma a obter informações a respeito daquilo que já se definiu como problema a ser investigado. A grande contribuição das pesquisas descritivas é proporcionar novas visões sobre uma realidade já conhecida; e, assim, possibilitar novas leituras, novas perspectivas, novos rumos para se compreender a criatividade humana do ressignificar.

O trabalho da pesquisa qualitativa possibilita conhecer as intencionalidades, por exemplo, de uma ação ou política pública. Relata a historicidade dessa política, permitindo aprofundar reflexões, confrontar dados e, até mesmo, “repolitizar” uma política.

Trata-se, sobretudo, de uma pesquisa de análise e percepção de influências e intencionalidades para as possíveis interpretações e reinterpretações da dinâmica constituinte do ciclo de políticas ou de uma ação política (BALL, 2011).

3.2 Procedimentos e Instrumentos

Para Duarte (2002, p. 140), “a definição do objeto de pesquisa assim como a opção metodológica constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto ao texto que se elabora no final”. Na definição da autora, as conclusões de um estudo são possíveis de acordo com os instrumentos usados na coleta de dados e pela interpretação dos resultados obtidos. Além disso, a descrição dos procedimentos, além de apresentar certa formalidade, possibilita e contribui com outros pesquisadores; pois, permite a eles que percorram o mesmo caminho da pesquisa e comprovem as reflexões e afirmações contidas em um estudo inicial.

Neste intuito, entendemos como primordial os instrumentos de coleta de dados, os quais são utilizados, principalmente, em pesquisas de abordagem qualitativa. Segundo Rudio (1986, p. 114): “chama-se de instrumento de pesquisa o que é utilizado para a coleta de dados, ou seja, é estabelecido efetivamente o que será utilizado no desenvolvimento do estudo para a obtenção das informações pertinentes ao trabalho”.

A análise dos instrumentos de pesquisa se faz essencial para a decisão do instrumento, que se compreende mais apropriado em relação à pesquisa intencionada, havendo maior possibilidade de identificação dos possíveis fatores positivos e, também, dos fatores negativos quanto ao instrumento a ser utilizado.

De acordo com Minayo (2002), o ciclo de pesquisa compõe-se de três momentos: fase exploratória da pesquisa, trabalho de campo e tratamento do material. O ciclo começa com a

fase exploratória da pesquisa. No intuito de se constituir essa organização de procedimentos e etapas, que contemplam e permeiam a análise e definição dos instrumentos, conforme já expomos em nosso Quadro 3 - **Sistematização da Coleta de Dados da Pesquisa**. Apresentamos agora, textualmente, a organização das etapas adotadas na sequência sistemática da pesquisa:

- A etapa exploratória - que consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para iniciá-la de fato: definição e delimitação do estudo, desenvolvimento da parte teórica e metodológica, levantamento de documentos. Assim, selecionamos e descrevemos os instrumentos de operacionalização do trabalho, o cronograma de ação e os procedimentos exploratórios;

- A etapa do levantamento de dados: da pesquisa e revisão de literatura / bibliográfica por meio eletrônico, em plataformas que apresentam dados relevantes na área do conhecimento estudado: Educação. Para esse trabalho, consideramos as plataformas digitais, que entendemos de maior destaque, conforme registrados a seguir: 1) Bancos de Teses e Dissertações da CAPES – Plataforma Sucupira; 2) Sistema Educa – FEUSP (teses e dissertações); Artigos - Plataforma SciELO.

- A etapa de análise dos dados: escolha dos documentos disponíveis e de relevância para a análise proposta quanto à criação, concepção e trajetória do CEL-SP. Na busca efetiva desses documentos, identificamos sete, que nos figuraram como importantes para se identificar tais concepções e caminhos do projeto, de forma a alcançar as respostas às nossas inquietações de pesquisa, que nos moveram e provocaram o desenvolvimento deste estudo.

Apresentamos, a seguir, no **Quadro 5 - Documentos a serem analisados**, conforme a etapa descrita, a seleção dos documentos entendidos como relevantes para a análise documental, a fim de compreender os contextos de influência e de produção de textos (BALL, 2011; BALL; MAINARDES, 2009), presentes no ciclo da ação política analisada:

Quadro 5 - Documentos a serem analisados

Nome/Tipo de Documento / Ano	Descrição
Decreto de Criação do CEL-SP (1987)	Documento oficial de criação do projeto / ação política Centro de Estudo de Línguas do Estado de São Paulo
Estudo / Levantamento da SEE-SP sobre a constituição do CEL (1989)	Histórico, Legislação, Estrutura, e Funcionamento, Situação atual e Recursos Humanos
Resolução SEE-SP nº 85/2001	Proposta pedagógica com prioridade ao ensino de espanhol, com base nos acordos brasileiros para o Mercosul
Resolução SEE-SP nº 81/ 2009	Emenda de Inclusão do ensino de Inglês
Primeira e Única Versão – Curso de Gestores do CEL-SP para formação (2014) (APÊNDICE III)	Objetivos, Criação e Instalação do CEL, Organização e Funcionamento do CEL, Diretrizes para o funcionamento do CEL – A organização dos cursos, Horário de aulas, Constituição de Turmas, Matrícula e Frequência, Inscrição, Escrituração Escolar, Atribuição e Credenciamento dos Docentes, Classificação dos Docentes
Diretrizes Curriculares para os CEL-SP (2020)	A legislação base para o ensino de línguas O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e o Quadro de Referência para as abordagens Plurais de Línguas e Culturas Metodologias para o Ensino e Aprendizagem LEM O contexto do CEL: estrutura, professores, alunos, comunidade e o ensino Competências no ensino de línguas estrangeiras
Programa Mais Educação (2007) – Portaria Interministerial e Decreto de Criação	Parâmetro de ações vinculadas às Políticas Educacionais para Educação Integral como uma possibilidade potencializadora e integradora do CEL-SP.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos objetivos e das etapas da Sistematização de coleta dos dados.

Nesta etapa de análise e interpretação dos dados é que compreendemos as implicações e contextos que consistiram na política de criação e trajetória do CEL-SP. Para isso, a análise se baseia em um constante diálogo reflexivo com o aporte e referencial teórico de comprovação fundamentada dos dados levantados na pesquisa. Pretendemos que a análise e o tratamento dos documentos estejam organizados em: ordenação dos dados, classificação e análise. E, a seguir, explicitamos sobre o tratamento dos dados coletados.

3.3 Tratamento de dados via análise documental

A partir da análise dos dados e dos objetivos da pesquisa, a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que será transmitido ao conhecimento dos outros (BOGDAN; BICKLEN, 1994).

Apresentamos - na segunda fase da pesquisa - a análise de dados a partir do tratamento feito dos documentos coletados (*sites*, artigos, instituições governamentais, documentos públicos e legislação pertinente).

Consideramos a **análise documental** constituinte de uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Entendemos que o trabalho de análise, que já se inicia na coleta de materiais, não é uma coleta de acumulação cega e mecânica. À medida em que se colhem as informações, o pesquisador elabora a percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado (LA VILLE; DIONE, 1999).

Muitas vezes, os documentos são as únicas fontes que registram princípios, objetivos e metas de um objeto em análise e, certamente, os documentos revelam concepções explícitas e subjacentes de determinados objetos de pesquisa. Por exemplo, neste caso, os documentos podem revelar como nasce o Projeto do CEL-SP, em seu *contexto de influências*; e, para que foi criado, quando se analisar o seu *contexto de produção textual* (BALL, 2011). E, a partir dessa análise, possibilitar nova ressignificação política, novos rumos e transformações em uma perspectiva de política pública de inclusão e emancipação intelectual dos sujeitos.

Na análise de dados, levamos em conta alguns aspectos de questionamento, que se direcionam ao objeto, aos pressupostos, aos referenciais teóricos envolvidos, à metodologia e à operacionalização para andamento do trabalho. Assim, estabelecemos o trabalho de campo, sendo o recorte empírico da construção teórica elaborada por meio da análise que se fundamentou na pesquisa documental e bibliográfica.

No intuito de buscar respostas e compreender as concepções que sustentaram a criação e a trajetória do CEL-SP como uma ação Política Educacional, traçamos um roteiro de análise documental, considerando uma fase de pré-teste ou teste piloto. Procuramos verificar se ele apresenta os elementos: de fidedignidade - para obter os mesmos resultados, independente de quem o aplica; de validade, visando a analisar se todos os dados recolhidos são necessários à pesquisa ou se nenhum dado importante tenha ficado de fora durante a

coleta; de operatividade - para verificar se o vocabulário se apresenta acessível e se está claro o significado de cada questão (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Sendo assim, apresentamos, a seguir, o roteiro seguido de pré-análise documental, conforme **Quadro 6 – Pré-teste de análise documental**; que é o conteúdo que trata do documento “Decreto de criação do CEL-SP”, usado como pré-teste e que dá início à análise de conteúdo proposta, conforme Bardin (2007):

Quadro 6 – Pré-teste de análise documental

I – Identificação do documento	Descrição
Tipo de documento	Decreto Estadual de Criação do Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo.
Data e local do documento	<i>Palácio dos Bandeirantes</i> - São Paulo, 10 de agosto de 1987. Publicado no Sítio da Internet da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP).
Autoria(s)	Orestes Quércia, Governador do Estado de São Paulo Chopin Tavares de Lima, Secretário da Educação Antonio Carlos Mesquita, Secretário do Governo.
Contexto	Fim anos 1980 - Movimentação e mudanças na política: Fim da Ditadura civil-militar; Constituição Federal de 1988 (BRASIL,1988); Presidente - eleições diretas; Processo de redemocratização do país; Ano 2000 - governos alinhados - garantia de direitos sociais.
II – Conteúdo	Descrição
Resumo	Apresentação resumida do propósito de criação do projeto do Centro de Estudo de Línguas do estado de São Paulo.
Conceitos e principais referenciais teóricos	Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo – CEL-SP; Línguas Estrangeiras Modernas – LEM; Política Pública Educacional.
Implicações do documento com a pesquisa	Documento se insere no contexto de produção textual do ciclo da política.
Relações do documento com os referenciais teóricos da pesquisa	Teoria do ciclo de políticas Ball (2011) e Ball e Mainardes (2009).
Outras buscas documentais (ou não) que o documento suscita	Não implica.
Comentários gerais sobre o documento	O Decreto de criação do CEL-SP como uma ação política pública do governo do Estado de São Paulo: análise e contextualização necessária para definição e compreensão do objetivo principal do estudo.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos objetivos e das etapas da sistematização de coleta dos dados.

Tais dados possibilitaram compreender como se deveria desenvolver a etapa referente ao Pré-Teste da Análise Documental realizada, conforme as seguintes fases: 1ª a identificação do documento; 2ª o conteúdo; 3ª a relação do documento com o tema da pesquisa, como propõe o roteiro registrado no Apêndice I.

A seguir, propomos explicitar, brevemente, a respeito da Análise de Conteúdo desenvolvida, conforme a Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2007).

3.4 A Técnica de Análise de Conteúdo

Entendemos a Análise de Conteúdo como uma técnica metodológica indispensável a complementar nossa Análise Documental; uma vez que um documento apresenta e explicita dados oficiais e históricos. No caso de nossa pesquisa, os documentos transmitem, por meio do contexto de produção textual, suas comunicações oficiais quanto às decisões políticas adotadas e decretadas para respectiva implementação. Obviamente que, para compreendermos como se deu a política de criação e trajetória do CEL-SP, devemos também analisar e refletir sobre os dados não oficiais e que se comunicam com a realidade do contexto político, quanto às suas influências e implicações devido às políticas, econômicas e sociais também envolvidas.

Conforme Bardin (2007, p.45-46): “[...] alguns procedimentos de tratamento da informação documental apresentam analogias como parte da técnica da análise de conteúdo, que parece conveniente aproximá-los para melhor os diferenciar”. E, nesse sentido, a autora considera como “análise documental” o que vem a seguir:

O que é análise documental? Podemos defini-la como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação”. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados. [...] Esta foi uma prática coerente desde os finais do Séc. XIX (classificação por “assuntos” das bibliotecas, classificação decimal universal). Esta indexação é regulada segundo uma escolha (de termos ou de ideias) adaptada ao sistema e ao objetivo da documentação em causa. Através de uma entrada que serve de pista, as classes permitem ventilar a informação, constituindo as “categorias de uma classificação, na qual estão agrupados os documentos que apresentam alguns critérios comuns, o que possuem analogias no seu conteúdo”.

A operação intelectual, o recorte da informação, ventilação em categorias, segundo o critério de analogia, representação sob forma condensada por indexação, é idêntico à fase de tratamento das mensagens de certas formas de análise de conteúdo.

[...] – A documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação).

A análise documental faz-se, principalmente por classificação-indexação; a análise categorial temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo.

O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem; o da análise de conteúdo, é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma realidade que não da mensagem. (BARDIN, 2007, p.45-46) (grifos da autora)

Por isso, consideramos que é importante desenvolver a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2007); uma vez que partimos da análise documental como representação condensada da informação ou simples registro dos fatos. E, a partir daí, por meio da abordagem de Ball (2001) – do ciclo de políticas e seus contextos -, seguimos em uma análise de forma a avançar na compreensão quanto ao conteúdo e expressão desse conteúdo. Para, em um momento posterior, possibilitar nossa proposição de pesquisa, de uma ação política para uma Educação Emancipatória.

Para se constituir um *corpus*, há de se considerar “escolhas, seleções e regras”, que, conforme Bardin (2007, p.96-98), suscitará alguns elementos, que destacamos a seguir:

A leitura “flutuante”: A primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de “leitura flutuante”, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material, e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.

Regra da exaustividade: Uma vez definido o campo do *corpus* [...]: é preciso ter-se em conta todos os elementos desse *corpus*. Em outras palavras, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão (dificuldade de acesso, impressão de não interesse), que não possa ser justificável no plano do rigor. Esta regra é completada pela não *seletividade*.

Regra da representatividade: a análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma representativa do universo inicial. Neste caso, os resultados obtidos para a mostra serão generalizados ao todo.

Regra da homogeneidade: os documentos retidos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios.

Regra de pertinência: os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise. (BARDIN, 2007, p. 96-98).

Nesta perspectiva de levarmos em conta a “leitura flutuante” e as regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, tratamos dos dados coletados e fizemos uma certa categorização conforme a devida contribuição de Bardin (2007). O que deu origem ao **Quadro 7 – Dimensões, categorias e unidades de sentido**, que será apresentado a seguir:

Quadro 7 - Dimensões de análise, categorias e unidades de sentido

Dimensões de Análise	Categorias	Unidades de sentido
1ª Dimensão Contexto de Influência	Aspectos contextuais influenciadores	1ª unidade Efeitos do contexto de influência sobre o CEL-SP 2ª unidade Implicações do CEL-SP em relação ao alunado
2ª Dimensão Contexto de Produção Textual	Aspectos importantes dos documentos (a implantar e implementados)	1ª unidade Os significados do contexto de produção 2ª unidade As contradições do contexto na prática

Fonte: Elaborado pela autora com base nos objetivos e das etapas da sistematização de coleta dos dados.

A partir dessa organização dos dados coletados, referente às respectivas dimensões de análise, categorias e unidades de sentido, partimos para a análise dos dados, que será desenvolvida no Capítulo 4 de nosso trabalho.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E RESULTADOS: O DISTANCIAMENTO DO “QUE SE FALA” PARA O “QUE SE TEM” DENTRO DA AÇÃO POLÍTICA CONSTITUÍDA - O PROJETO CEL-SP

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas, sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação. (FREIRE, 1980, p. 36)

É, neste Capítulo, que se constitui a última e relevante parte de nossa pesquisa, pois trata da problematização, baseada em documentos referentes ao que Ball (2011) denominaria como *contexto de influência* e *contexto de produção textual* do ciclo da ação política por meio do Projeto Político Educacional - CEL-SP. Tais contextos constituem as dimensões de análise com suas respectivas categorias e *unidades* de sentido. A partir daí, iniciamos um trabalho de interpretação/reinterpretação dos dados coletados.

Nesta perspectiva, intencionamos aqui analisar as concepções que justificaram a criação e a trajetória do CEL-SP no sentido de verificar se os avanços alcançados se contextualizam e contemplam uma perspectiva de política pública educacional para a inclusão social e para a cidadania conforme o *objetivo geral* deste trabalho.

Assim, partimos do *contexto de influência*, que está diretamente imbricado na primeira dimensão de análise, e trata dos *aspectos contextuais influenciadores* (categoria de análise), procurando sinalizar os *efeitos do contexto de influência sobre o CEL-SP* (1ª unidade de sentido); e, depois, verificar quais foram as *implicações do CEL-SP em relação ao alunado* (2ª unidade de sentido).

Ao avaliar, mais de perto, o *contexto de produção textual* do CEL-SP, que está relacionado à segunda dimensão de análise, foi necessário selecionar alguns *aspectos importantes dos documentos (a implantar e implementados)* (categoria de análise), que deram origem ao que denominamos como *os significados do contexto de produção* (1ª unidade de sentido) e *as contradições do contexto da prática* (2ª unidade de sentido).

Podemos considerar, então, que a problematização do CEL-SP e sua dialogicidade com os respectivos contextos de - *influências* e *produção textual* - oportunizam-nos uma análise a respeito dos fatores positivos e também negativos dessa ação política. O que

naturalmente desconstrói conceitos referentes à produção textual, que podem limitar ou potencializar o Projeto do CEL-SP como uma política educacional emancipatória.

É no campo do problematizar, analisar e pensar criticamente as políticas e o que elas dizem a respeito das finalidades e das ações para que o CEL-SP se implemente na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo/SEE/SP, é que podemos refletir sobre quais concepções poderiam ser desconstruídas ou reconstruídas, a fim de que se possa pensar em um projeto para a cidadania como desejamos.

Para Ball (2011), é na “arena da vida”, ou mesmo, levando em conta a “reflexão quanto à ação e atuação dos sujeitos”, é que, de fato, podemos compreender os contextos de influência e de produção textual e suas implicações com o contexto da prática.

Embora, aqui, não tenhamos tratado do *contexto da prática*, ainda conforme Ball (2001, 2011), lidamos com a análise e interpretação de disposições legais relacionadas à política educacional mais ampla e aos documentos mais restritos, que se referem ao Projeto do CEL-SP. Levamos em conta todo esse processo dinâmico do ciclo da política e seus contextos (da teoria e da prática) como um ciclo da “ação e atuação educacional” – como um ato político na Educação (FREIRE, 1991). Ato que podemos considerar similar a uma trama conceitual freireana⁴⁸, em especial, em relação ao diálogo conceitual que se apresenta em toda essa “práxis política x práxis pedagógica”, em uma ação política que se transpõe a uma ação educacional.

Entretanto, não a desenvolvemos aqui, uma vez que este nosso estudo se circunscreve na análise documental e em referenciais teóricos, que possam contribuir para desvendar os contextos de influência e de produção textual e seus efeitos sobre a criação e a trajetória do Projeto CEL-SP, como nos ensinam Ball (2001, 2011) e seus colaboradores (BALL; BOWE, 1992; BOWE, BALL; GOLD, 1992; BALL; MAINARDES, 2018).

Assim, é preciso explicitar que fizemos, como já mencionado, uma *leitura flutuante* de todos os documentos selecionados, seguindo a proposta sequencial da análise de conteúdo de Bardin (2007). E, ao organizarmos os dados coletados, observamos que alguns dão mais ênfase ao *contexto de influência* e outros ao *contexto de produção textual*, conforme Ball (2001, 2011) e Ball e Bowe (1992) e Bowe Ball e Gold (1992). E isso possibilitou-nos a

⁴⁸ A trama conceitual freireana, um recurso teórico-metodológico para o ensino e a pesquisa, insere-se nos campos da teoria e do desenvolvimento curricular e pode subsidiar discussões e práticas curriculares em todas as modalidades e níveis de ensino. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/39550#:~:text=Trata%2Dse%20de%20uma%20reflex%C3%A3o,pesquisa%2C%20na%20sub%C3%A1rea%20do%20Curr%C3%ADculo>.

distinção e divisão entre duas dimensões de análise, conforme os contextos referenciados.

Dessa forma, iniciamos a análise a partir dos dados referentes ao “Contexto de Influência”, considerado como a *primeira dimensão*, que evidencia, como já mencionamos, a categoria denominada como - “Aspectos contextuais influenciadores” -, que se constitui em duas unidades de sentido sendo: 1ª unidade - *Efeitos do contexto sobre o CELP-SP*; e a 2ª unidade - *Implicações do CELP-SP em relação ao alunado*.

4.1 Contexto de Influência (1ª Dimensão de Análise)

No Capítulo II deste trabalho, tratamos especificamente do *contexto de influência* para criação do CEL-SP, trazendo ao conhecimento, genericamente, o contexto político-social histórico, bem como as influências econômicas que permearam e constituíram a gênese do CEL-SP.

Neste momento, tecemos uma análise voltada, mais especificamente, aos dados contidos em alguns documentos referentes ao CEL-SP, os quais entendemos carregar muito mais do que o simples registro histórico dos fatos. Há, implicitamente, muito a comunicar: fatores influenciadores para a produção textual e a trajetória do projeto em si. Denominamos esses aspectos como “efeitos do contexto sobre o CEL-SP” (1ª unidade de sentido) e “implicações do CEL-SP no alunado” (2ª unidade de sentido) conforme indicados a seguir.

4.1.1 Aspectos contextuais influenciadores (Categoria de Análise)

Consideramos que os documentos, que retratam o *contexto de influências* da política educacional e se relacionam com a constituição do CEL-SP e que foram dados como marcos reguladores de sua existência, são: o Decreto Estadual n. 27.270, de 10/08/1987 (SÃO PAULO, 1987); o Mapeamento SEE-SP (1989) sobre a constituição do CEL-SP (APÊNDICE II); a Resolução SEE-SP nº 85/2001 (SÃO PAULO, 2001); e a Resolução SEE-SP nº 81/2009 (SÃO PAULO, 2009). A nosso ver, esses documentos mostram, de algum modo, os efeitos do contexto de influência sobre o CEL-SP, como explicitamos a seguir.

4.1.1.1 Efeitos do contexto de influência sobre o CEL-SP (1ª Unidade de Sentido)

Um dos principais efeitos do contexto de influência para a ação política estudada - o CEL-SP -, tem a ver com o Decreto Estadual n. 27.270, de 10/08/1987 (SÃO PAULO, 1987), que deu origem ao próprio CEL-SP. E lembremos que tal Decreto tem por finalidade proporcionar aos estudantes das escolas públicas estaduais uma possibilidade diferenciada de aprendizagem de línguas estrangeiras modernas (LEM).

Em parágrafo único deste Decreto, afirma-se que a criação deste Projeto faz parte de um conjunto de medidas que surgem como políticas de modificações e enriquecimento da matriz curricular das escolas de educação básica, no que se refere ao ensino de LE (Língua Estrangeira). E, neste sentido, menciona-se que é importante:

- Proporcionar aos alunos diferentes oportunidades de desenvolver novas formas de expressão linguística;
- Enriquecer o currículo das escolas públicas estaduais; e
- Superar a situação de monolinguismo vigente na escola pública estadual (SÃO PAULO, 1987).

Um outro efeito do contexto de influência para o CEL-SP é o documento “Mapeamento da Secretaria Estadual de São Paulo” (APÊNDICE II), elaborado, em 1989, e que diz respeito à constituição do CEL-SP. A importância desse documento se apresenta no sentido dele se concentrar no andamento do Projeto CEL-SP, mapeando sua constituição e funcionamento inicial – dos primeiros dois anos.

Ao se aplicar tal mapeamento, alguns aspectos foram considerados importantes e apresentam um papel relevante, para que possamos compreender a influência política e econômica de criação do Projeto.

Nesta perspectiva é preciso entender que a política de educação do governo do Estado de São Paulo à época visionava decisões político-educacionais para a integração latino-americana e tinha como importante meta a implantação da Língua Espanhola e da História da América Latina no quadro curricular. O que impulsionou a criação dos CEL-SP, que surgem como medida mais viável para a introdução da Língua Espanhola no currículo.

A partir disso, a implantação e instalação dos Centros passou a ser de competência da Secretaria Estadual de Educação/SEE, a qual formou um grupo de trabalho para fazer o mapeamento a implementar sistematicamente o ensino da Língua Espanhola, priorizando e contextualizando a realidade social e cultural da América Latina.

Para que houvesse o cumprimento às determinações do Decreto, algumas ações foram tomadas pela SEE/SP e pelo Centro de Estudo de Línguas (1989), tais como:

- foram elaborados um anteprojeto de organização dos Centros, uma minuta para um possível Regimento e um esboço de proposta curricular;
- foram coletados dados sobre escolas da Rede, interessadas em abrigar o Centro, desde que dispusessem de espaço físico e facilidade de acesso;
- foi aberto, pela Resolução SE 204/87, e publicada em 20/08/87, o cadastramento de professores habilitados em Língua Espanhola. Com base nessas informações, as Coordenadorias concluíram pela instalação imediata dos Centros, dado que havia:
- escolas com possibilidade de os abrigar;
- cerca de 400 (quatrocentas) pessoas interessadas em lecionar a Língua Espanhola. (SEE/SP – CEL-SP, 1989, s/p)

A partir daí, iniciou-se um trabalho intenso de esforço conjunto, de modo a mapear, ou seja, registrar: a estrutura e funcionamento dos CEL-SP; a situação real e atual que se apresentava os CEL-SP; os Recursos Humanos e as Orientações Técnicas, de forma, a confirmar, documentalmente, o discurso político de “esforço” e o “sucesso” do Governo à época de sua atuação dentro da política da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O que demonstrou o seu compromisso político com o resgate da qualidade educacional das escolas estaduais.

Além disso, é preciso destacar que se promoveu uma nova ação política direcionada aos estudantes da escola pública estadual, de modo a ampliar seu repertório educacional e oportunizar o acesso ao aprendizado de Línguas.

Nesta linha de pensamento pode também ser considerado, como um *efeito do contexto de influência*, a Resolução SEE-SP nº 85/2001, de 13 de agosto de 2001 (SÃO PAULO, 2001), assim como a sua real intencionalidade de constituição do CEL-SP. Tal Resolução dispõe, em seu parágrafo único, sobre a reorganização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas, e é importante reproduzir o que institui em seu Título II – Dos Objetivos e Finalidades –, quando anuncia que: “Todos os Centros deverão considerar em sua proposta pedagógica os acordos brasileiros para o Mercosul, priorizando a oferta de espanhol”. É aqui que se constata que está embutida a verdadeira intenção deste Projeto; ou seja, de atender aos propósitos do Mercosul.

Diante disso, a Resolução SEE-SP n. 85/2001 (SÃO PAULO, 2001) delineia um contexto de influência para a ação política do CEL-SP; pois, tem o intuito de implementar a Língua Espanhola e a História da América Latina no quadro curricular, conforme já destacamos anteriormente.

Neste sentido o Capítulo II desenvolveu algumas ideias a respeito do contexto influenciador dessa política, que se deu em virtude do cenário político-econômico do momento de normatização do Projeto. Em especial, quando se desejou intensificar a comercialização do Brasil junto aos países vizinhos latino-americanos, dando origem às negociações para a criação de um Bloco Político Econômico – o MERCOSUL (1991).

Assim sendo, a intenção de se criar um Projeto para oferta inicial do ensino de línguas era, na realidade, de inserir e ampliar o ensino do Espanhol, visto que os outros idiomas não eram priorizados e tão pouco ofertados. Pois, estavam submetidos à oferta sob condições de análises e aprovações, caso fossem solicitados ou demandados regionalmente.

Ainda sobre o contexto de influência de criação e implementação do CEL-SP e, mais uma vez, confirmando a intencionalidade real de sua criação, apresentamos aqui um aspecto relevante e que despertou nossa curiosidade de investigação: o porquê da língua inglesa, considerada a língua franca mundial, ter sido incluída oficialmente somente após 22 (vinte e dois) anos de existência do CEL-SP?

Neste sentido, destacamos que foi por meio da Resolução SEE nº 81/2009 (SÃO PAULO, 2009), a qual dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas, que se deu a inclusão oficial do idioma Inglês para o ensino extracurricular de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) no CEL-SP. Mesmo com o pertencimento oficial da Língua Inglesa ao CEL-SP, essa inclusão se deu de forma complementar e diferenciada, pois sua implementação ocorreu parcialmente, possibilitando o processo de ensino linguístico com ênfase essencialmente na habilidade de compreensão e interação oral, e reduzindo o tempo de duração do curso para apenas um ano, sendo: dois módulos de 80 horas, somente para estudantes do ensino médio.

Justificou-se tal procedimento de implementação, declarando que, por ser a língua inglesa já parte do currículo regular, o idioma não necessitava de ampliação extracurricular. Além disso, limitou-se o tempo de duração do curso no período de apenas um ano, também com a justificativa de que o Inglês é parte integrante e oficial do currículo regular desde os Anos finais do Ensino Fundamental.

Conforme já observado, reiteramos que o período enxuto de um ano, na maioria das vezes, não é suficiente para estudantes de conhecimento e fluência linguística básica. Então, como considerar essa suficiência de tempo para os estudantes da rede pública? Sendo que, na escola pública, como já dissertamos: o ensino da Língua Inglesa foi sempre considerado em segundo plano. Pois, a realidade dos professores é de uma formação muitas vezes inadequada,

e a cultura predominante é a de incapacidade escolar estudantil, desmotivando e desinteressando o jovem estudante pelo aprendizado de outras línguas.

É de se compreender também que a Resolução SEE nº 81/2009 (SÃO PAULO, 2009) não se prestou oficialmente ao que constou em seu contexto de produção textual, e de que a intencionalidade de tal oficialização não passou de mera política de expansão da oferta do idioma Inglês pela pressão natural de demanda, considerando sua importância no contexto de influência linguística, como língua franca global. Língua que está presente no movimento dinâmico e contínuo de globalização e dos avanços políticos, econômicos e tecnológicos mundiais.

Destacamos, a título de informação, que, posteriormente, em relação à fase de coleta dos dados e escolha dos documentos a compor nossos estudos para análise, tivemos, no ano de 2022, a criação de uma nova resolução SEE nº 67/2022 (SÃO PAULO, 2022), que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas – CEL-SP, e dá providências correlatas. Destacamos que, em seu Capítulo III, Artigos 6º e 7º, consta a alteração no número total de horas do Curso de Inglês, conforme a seguir:

Artigo 6º, item 3 – cursos de inglês e mandarim, destinados exclusivamente a alunos do ensino médio; § 2º – Os cursos de inglês, de que trata o item 3 do parágrafo 1º deste artigo, destinam-se, precipuamente, ao desenvolvimento da compreensão auditiva e da fluência na conversação oral nesse idioma.

Artigo 7º – Na organização dos cursos do CEL, deverá ser observado:
I – os cursos de que tratam os itens 1, 2 e 3 do artigo 6º desta resolução:

a) terão dois níveis de estudos (Nível I e Nível II), com carga horária total de 360 (trezentos e sessenta) horas, correspondendo a 480 (quatrocentas e oitenta) aulas, que deverão garantir, a cada aluno, aprendizagem progressiva no idioma de sua opção;

b) cada um dos níveis, a que se refere a alínea anterior, será constituído de 240 (duzentas e quarenta) aulas, distribuídas em 3 (três) estágios semestrais de 80 (oitenta) aulas cada, cujas atividades serão desenvolvidas em 4 (quatro) aulas semanais, com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos cada. (SEE nº 67/2022, SÃO PAULO, 2022)

No entanto, tal Resolução não altera o teor de nossa análise, no que tange à Resolução de oficialização tardia do idioma Inglês, conforme SEE nº 81/2009 (SÃO PAULO, 2009). Tampouco, altera o contexto de atraso e descaso com a política e suas necessárias alterações, para que se alavanquem avanços educacionais ao alunado envolvido; uma vez que a carga horária só foi alterada após um longo período de treze anos após a oficialização.

Sendo assim, a partir dos efeitos do contexto de influência indicados até aqui, o importante, neste momento, é refletirmos sobre as implicações do CEL-SP no alunado. Para

isso, foi necessário indicar uma segunda Unidade de Sentido, que denominamos como “Implicações do CEL-SP em relação ao alunado”.

4.1.1.2 Implicações do CEL-SP em relação ao alunado (2ª Unidade de Sentido)

A fim de compreendermos as implicações do CEL-SP em relação ao alunado, que consideramos como a segunda Unidade de Sentido, no âmbito ainda da Categoria “Aspectos contextuais influenciadores”, tecemos algumas reflexões a respeito.

De início, parece possível afirmar que o CEL-SP atende, teoricamente, à proposta de propiciar aos estudantes da escola pública estadual a oportunidade de acessar e se desenvolver por meio de novas formas de expressão linguística, visando a ampliar suas habilidades comunicativas. No entanto, é importante notar a necessidade de ampliação da perspectiva dessa ação, visto que ela pode ser potencializadora do direito à Educação, fazendo-se necessária no contexto da inclusão social de jovens no mundo do trabalho e podendo ser direcionada a uma Educação para emancipação dos sujeitos, de forma a exercer seu papel social e político. O que possibilitaria sua conscientização para o exercício de cidadania.

Quanto ao enriquecimento do currículo das escolas públicas estaduais, podemos considerar que, teoricamente, houve tal contribuição pelo fato deste Projeto ter sido criado, e, também, pela possibilidade de se expandir o conhecimento linguístico dos alunos envolvidos no CEL-SP.

Na verdade, foi preciso também investigar outros documentos que nos possibilitassem conclusões acerca dessa finalidade. Como é o caso, por exemplo, da proposta do enriquecimento curricular e a possibilidade diferenciada de aprendizado, que elucidam nossas reflexões quanto ao Projeto ter maior relação com a criação de uma política de resolução da problemática do monolingüismo das escolas públicas estaduais, do que com a criação de uma política diferencial e de ampliação de oportunidades aos estudantes. Especialmente, se levarmos em conta que o acesso por parte dos estudantes matriculados nas escolas estaduais é opcional e o Curso de Línguas é sempre oferecido no contraturno escolar.

Conforme já afirmado anteriormente, ao mesmo tempo em que se considera a necessidade de propiciar aos estudantes da escola pública estadual a possibilidade de contato com outras línguas, reconhecemos que estas outras línguas serão, no máximo, uma segunda língua estrangeira optativa. E que essa segunda língua estrangeira não tem sua valorização conscientizada para o processo de formação do sujeito, e, também, não se leva em conta a

ampliação linguística, cultural e de inclusão social para a comunidade escolar que poderia estar mais envolvida.

Levamos em conta também que a superação do monolinguismo é um “quefazer” nacional, considerando que a cultura brasileira é predominantemente monolinguística. Esse cenário se faz presente por conta de inúmeros fatores, dentre eles, a predominância nas orientações curriculares da educação básica de Língua Portuguesa e Matemática, como sendo suficientes.

Nossos esforços ainda são pequenos e, por meio de estudos recentes, podemos notar que em relação ao número de uma população brasileira bilíngue, apresentamos um cenário que ainda está distante de um ideal. Verificamos, por exemplo, que a língua franca mundial, o inglês, segundo pesquisa do Conselho Britânico para o Brasil (2014), é realmente dominada por apenas 1% da população nacional brasileira, que pode ser considerada fluente no idioma inglês. Além disso, apenas 5% dessa mesma população consegue falar a língua em nível básico de comunicação.

Por outro lado, a língua espanhola, também bastante importante no cenário mundial e segunda língua mais falada no mundo, é falada habitualmente por aproximadamente 460.000 brasileiros ou cerca de 2,5 % da população, que são denominados como grupo com “domínio nativo do idioma”. Enquanto, 6,12 milhões aprendem essa língua, que é um número inferior apenas aos Estados Unidos⁴⁹.

Observamos, assim, que mesmo com a grande demanda de interesse na aprendizagem do espanhol, o idioma não alcança a atenção que merece dentro das escolas brasileiras e nem em nosso cotidiano social – linguístico e cultural. Trata-se de uma característica cultural monolíngue e da falta de conexão do brasileiro com suas origens e identidade latina⁵⁰.

Como os números indicam, há um longo caminho a ser percorrido para que tanto o inglês quanto o espanhol estejam presentes entre os conhecimentos consolidados dos brasileiros. O que certamente facilitaria possibilidades de ampliação cultural, de exercício de direitos, oportunidades profissionais, acadêmicas e pessoais ao longo de toda a vida.

⁴⁹ Esses dados foram indicados na pesquisa - “El Español: una lengua viva” -, que faz parte do Informe 2018, elaborado pelo Instituto Cervantes (2018) e, também, indicado pelo *SIELE – Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española* (2017).

⁵⁰ Conjunto de características de algo ou alguém que permite a sua identificação, no caso, do brasileiro, cultural e linguística com os povos latinos. (Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/identidade>).

Nesta perspectiva, é possível anunciar que, ao mesmo tempo que o CEL-SP dispõe de legislações que levam a implementar ações no âmbito da aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial, o espanhol, pelas implicações que anunciamos anteriormente, por vezes, ele potencializa as condições para que se propicie e se motive o estudo para línguas nas escolas públicas. Entretanto, como vimos, há muitos obstáculos como: poucos Centros, que foram implementados, além de um tempo restrito de aprendizagem, sem condições, de fato, de uma aprendizagem que tenha como meta a fluência linguística.

Tendo em vista essas considerações, a nossa aposta é que o CEL-SP se transforme em uma política pública educacional que pense na emancipação de seu alunado, e que possa apresentar implicações que, de fato, transformem o alunado da escola pública.

Nesta direção, consideramos que o CEL-SP possa oferecer oportunidades amplas para o mundo do trabalho atual, em que há necessidade de que se tenha uma maior comunicação. E, neste sentido, o ensino de uma segunda língua teria que ter lugar privilegiado na educação pública.

Na linha de pensamento do “Ciclo de Políticas” (BALL, 2001, 2011), pretendemos tratar, a seguir, da segunda dimensão de análise; ou seja, do Contexto de Produção Textual.

4.2 Contexto de Produção Textual (2ª Dimensão de Análise)

Nessa parte da análise, concentramo-nos nos documentos que trazem aspectos que identificamos como mais relevantes e correspondentes ao segundo contexto da abordagem do ciclo de políticas de Ball (2011) – o “Contexto de Produção Textual”, aqui considerado como a segunda *dimensão* de análise. Tal dimensão inclui a categoria denominada como “Aspectos importantes dos documentos (a implantar e implementados)”, apresentada a seguir.

4.2.1 Aspectos importantes dos documentos (a implantar e implementados) (Categoria de Análise)

Para compor o que denominamos aqui como Categoria de Análise, apresentamos os documentos que têm, em seu teor textual, registros relevantes quanto a nossa segunda dimensão de análise. Por isso, revelam o *contexto de produção textual* da política educacional e representam a trajetória e avanços no caminhar do Projeto CEL-SP desde sua constituição.

Sendo assim, trataremos dos seguintes documentos como produção textual: a Resolução nº 44/2014 (SÃO PAULO, 2014), o Curso Oficial de Gestores do CEL para

formação (SÃO PAULO, 2014) e as Diretrizes Curriculares para os CEL-SP (SÃO PAULO, 2020).

Organizamos e analisamos esses dados, a seguir, em duas Unidades de Sentido, conforme a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2007), que denominamos como: *os significados do contexto de produção textual* (1ª Unidade de Sentido) e *as contradições do contexto na prática* (2ª Unidade de Sentido).

4.2.1.1 Os significados do contexto da produção textual (1ª Unidade de Sentido)

Iniciamos e refletimos quanto à relevância dos textos oficiais apresentados, a partir da Resolução nº 44/2014 (SÃO PAULO, 2014), pois causa-nos estranheza a definição de sua finalidade:

Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas - CELs, e dá providências correlatas O Secretário da Educação, à vista do disposto no Decreto 27.270, de 10-08-1987, alterado pelo Decreto 54.758, de 10-09-2009, e considerando: o êxito alcançado pelos Centros de Estudos de Línguas - CELs, como espaço de enriquecimento curricular que visa a assegurar aos alunos da educação básica oportunidade de desenvolvimento, ampliação e aprimoramento de novas formas de expressão linguística; a iniciativa de se expandir esse espaço de enriquecimento curricular para acesso de alunos de escolas de outras esferas administrativas, além do âmbito da Secretaria da Educação.

Em verdade, não há fator relevante, há mais uma nova Resolução de reorganização e de funcionamento dos CELs, citando a iniciativa da perspectiva de expansão para o alunado de escolas de outras esferas administrativas públicas. No entanto, todo o teor da Resolução não traz, em seu *corpus*, o registro oficial de importância e mudança na condução da ação política vigente.

Notamos que essa Resolução se deu simultaneamente ao Documento Oficial de promoção do primeiro Curso Oficial de Gestores do CEL-SP no ano de 2014, mas não oficializado na própria Resolução nº 44/2014 (SÃO PAULO, 2014). Por quê?

O Decreto de criação do CEL-SP (SÃO PAULO, 1987) se deu no ano de 1987, seguido de mapeamento e estudo de expansão, em 1989. Posteriormente, outras resoluções se constituíram. Mas, ao que percebemos, nenhuma delas, inclusive a Resolução nº 44/2014 (SÃO PAULO, 2014), a última em vigor – anterior às Diretrizes Oficiais (SÃO PAULO, 2020), não caracterizaram, de forma significativa, a real necessidade de preparo e formação continuada do quadro de professores e gestores do CEL-SP.

Percebemos que, intencionalmente, não houve oficialização por parte da Secretaria Estadual de Educação/SEE a respeito de um documento que constituísse a relevância da classe docente, bem como qualquer divulgação oficial sobre a trajetória, evolução e avanços desta ação política. Conforme se coloca no Decreto Estadual de criação n. 27.270, de 10/08/1987 (SÃO PAULO, 1987), a importância do CEL-SP se concentrava em atender à necessidade de:

- proporcionar aos alunos diferentes oportunidades de desenvolver novas formas de expressão linguística;
- enriquecer o currículo das escolas públicas estaduais;
- superar a situação de monolinguismo vigente na escola pública estadual. (SÃO PAULO, 1987, s/p)

E como desenvolver a própria ação política, em sua trajetória, se parece ter sido apagado o/a professor/a, que deveria ser um dos principais agentes de protagonismo do sucesso de uma política de cidadania?

Em se tratando do corpo docente, após exatamente 27 anos da criação do Projeto, há um tímido movimento, internamente, para que se concretize o primeiro Curso Oficial de Gestores do CEL-SP (APÊNDICE III). Trata-se de um documento de trâmite interno, que tivemos acesso por meio de agentes constituintes do CEL-SP, que nos possibilitaram uma cópia do documento. Por isso, citamos esse documento como relevante, pois não há oficialização pública do Documento, o qual apresenta aspecto tão importante à trajetória e aos avanços do CEL-SP. Ao mesmo tempo que o documento anuncia um aspecto de fundamental relevância ao processo de avanço do Projeto – voltado à formação e gestão do corpo docente do CEL-SP -, também nos apresenta o que consideramos como uma denúncia do “*Tô nem aí!*” dos políticos com a política educacional!

Compreendemos que o documento carrega essa carga e traz à tona o descaso político com a(s) política(s). No caso do CEL-SP, criado e implementado pelo Governo do Estado de São Paulo, no intuito de apresentar novas políticas educacionais, voltadas para a melhoria do desenvolvimento e da qualidade de ensino da educação pública estadual, mas que, em verdade, mais uma vez, mascara a real intencionalidade de sua criação (promover o ensino do Espanhol) e a realidade do abandono político e representativo dentro da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

É, nesse sentido, que acreditamos ser importante o anúncio desse documento, denunciando todos os fatos já apontados, e que se torna uma ação essencial constituída tão tardiamente; uma vez que consideramos a formação contínua de gestores e professores como

uma ferramenta importante no trabalho de trajetória de uma ação política educacional. Pois é, por meio de uma formação contínua desses profissionais de educação, que podemos avançar e desenvolver ações, para que se contribua de forma efetiva com a população e no enfrentamento de tantas desigualdades e injustiças sociais.

4.2.1.2 As contradições no contexto da prática (2ª Unidade de Sentido)

As Diretrizes Curriculares para os CEL-SP (SÃO PAULO, 2020) entram para o contexto de produção textual da política, em 2019, e tem implementação definitiva no ano de 2020. Passaram-se 33 anos da data oficial de criação do Projeto, para que se produzissem Diretrizes Curriculares completas e oficiais. Vejamos, a seguir, como se configurou essa oficialização textual do documento, conforme consta nas Diretrizes Curriculares para os Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo (CEL):

A elaboração de um documento apresentando Diretrizes Curriculares para os Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo deve, portanto, levar em consideração essa história e o envolvimento de todos os responsáveis e tem por **objetivo geral definir os princípios norteadores** do trabalho para explicitar:

- As diretrizes gerais para a elaboração dos programas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras visando à efetivação do projeto pedagógico dos CEL face às demandas de formação linguística, social e cultural dos dias de hoje;
- Os princípios que permitam aos sujeitos diretamente responsáveis pela implantação do projeto pedagógico dos CEL a realização de ações que promovam a reflexão e formação crítica do público-alvo;
- As ações que promovam o espaço dos CEL como espaço de convivência, de relações interpessoais, de socialização de conhecimento e de aprendizagem realizada por meio do contato da língua materna com outras línguas e culturas, segundo uma perspectiva plurilíngue;
- As ações que favoreçam a formação integral, participativa, crítica e plurilíngue dos alunos no contexto da sociedade contemporânea. (SÃO PAULO, 2020, p. 7-8, grifos nossos)

Podemos notar que a produção textual, quanto ao objetivo geral de definição dos princípios norteadores do trabalho no CEL-SP, parte da mesma lógica de abordagem de ensino contida na BNCC (BRASIL, 2018). Há a tendência de amplitude do campo de ensino de línguas, incluindo além dos conhecimentos puramente linguísticos sistêmicos, que envolvem a gramática e o texto.

Em verdade, possibilita-se um processo de aprendizagem macro, o qual oportuniza ao educando além da língua, sua interação social e cultural, contextualizando um espaço educacional possibilitador de uma formação crítica e ao mesmo tempo humana, de modo a formar o sujeito para a cidadania.

No caso do Inglês, por exemplo, podemos dizer que a principal finalidade é a de se formar sujeitos que possam interagir na sociedade contemporânea de forma plurilíngue, implicando sua interação social, cultural e linguística como cidadão global.

Ainda, conforme consta na constituição do documento das Diretrizes Curriculares para o Centro de Estudo de Línguas (CEL-SP):

Os CEL estão vinculados à Secretaria de Estado da Educação e, nesse sentido, são regidos por princípios definidos na legislação brasileira sobre a educação básica e nos Parâmetros e Orientações Curriculares específicos da área de formação em línguas estrangeiras. É a partir dessas diretrizes que é possível compreender, discutir e definir os princípios didático-metodológicos que orientarão a elaboração das Diretrizes Curriculares de Línguas Estrangeiras Modernas - LEM para os Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo. Acrescidas a essas referências, é preciso trazer as reflexões desenvolvidas no âmbito da didática das línguas estrangeiras, apresentadas em publicações recentes de especialistas da área que discutem a formação em língua estrangeira. Tal formação deve estar baseada nas demandas e necessidades atuais de comunicação oral e escrita em diferentes contextos, sob a perspectiva da abordagem do ensino e aprendizagem de línguas para a ação-comunicação, à luz de princípios que regem projetos plurilíngues e pluriculturais.

Há que considerar, também, algumas das especificidades desse contexto que determinam a particularidade do projeto pedagógico e seus desdobramentos, relativos à formação contínua dos professores para atuarem nos CEL, à estrutura dos cursos, à definição de objetivos de aprendizagem, à progressão de conteúdos de um nível para outro, aos materiais e documentos utilizados, aos projetos desenvolvidos e ao sistema de avaliação, correspondentes às ações a serem realizadas. (SÃO PAULO, 2000, p. 8)

Assim sendo, constitui-se a redação das Diretrizes Curriculares para o Centro de Estudo de Línguas (CEL-SP), com base nos seguintes documentos:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.120 p.;
- Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. - Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)⁵¹;
- Currículo do Estado de São Paulo. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. - 2.ed. - São Paulo: SE, 2011. 260 p⁵²;
- Resolução SE nº 81, de 4-11-2009 4, dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas-CEL, e dá providências correlatas;
- Resolução SE nº 44, de 13/08/2014, publicada em 14/08/2014, republicada em 22/08/2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas - CEL e dá providências correlatas. (SÃO PAULO, 2000, p. 8-9)

⁵¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf.

⁵² Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>.

Ainda sobre os documentos norteadores da redação e constituição das Diretrizes Curriculares para o Centro de Estudo de Línguas (CEL-SP):

- Em se tratando do ensino de línguas estrangeiras, é necessário considerar documentos mais gerais sobre referenciais de ensino e aprendizagem que vem sendo publicados em contextos fora do Brasil, como é o caso do Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino de Línguas (QEER)⁵³ e do Quadro de Referência para as Abordagens Plurais de Línguas e Culturas (CARAP)⁵⁴.
- Mesmo que esses documentos tenham sido redigidos a partir de dados da realidade europeia, os textos trazem contribuições interessantes para desencadear reflexões sobre a concepção de programas de ensino e aprendizagem que considerem o desenvolvimento da linguagem voltado ao agir social do aprendiz, sob uma perspectiva crítica e plurilíngue, inserido-o em contextos diversos ligados ao seu cotidiano: escolar, de trabalho, cultural e social. (SÃO PAULO, 2000, p. 8-9)

Conforme já explicitamos anteriormente, em nossa discussão no Capítulo 1, que tratou da legislação brasileira para o ensino de LEM, e na qual rege os princípios constituintes destas Diretrizes, é preciso essencialmente considerar: qual é a realidade que se enfrenta nas escolas? Para quem se direciona o CEL-SP? Quem são os docentes e quais são os métodos pedagógicos usados? E, principalmente, o que é necessário mudar dentro dessas instituições de ensino?

Há de se aplicar ou melhor *interpretar*, como diria Ball (2011), a política do discurso (contexto da produção textual) para a ação (contexto da prática). O que não condiz com a nossa realidade política e social “de sempre”.

Em verdade, não se presenciam grandes movimentações políticas para o campo da ação e da prática, tais como: mapeamento e identificação das condições dos espaços de ensino linguístico existentes – se é que existem; a verificação quanto à aplicação real do projeto pedagógico descrito – se é que se tem condições para tal; a formação docente adequada às políticas educacionais (em sua produção textual); a carga horária oferecida e suficiente; e o mais importante – **o alunado que recebe a política na prática: qual é a condição de aprendizagem desses sujeitos – seus conhecimentos prévios, sua capacidade de se desenvolver linguisticamente, sua motivação e engajamento quanto aos saberes e aprendizados linguísticos?**

No caso do CEL-SP, conforme já citamos, há inúmeros fatores que tornam as Diretrizes Curriculares para o CEL-SP como sendo: “políticas educacionais que tramitam

⁵³ Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEER). Disponível em: http://cvc.instituto-camoes.pt/fichaspraticas/formulario/quadro_niveiscomuns.html.

⁵⁴ Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP). Disponível em: <http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=%2ff86MKs-659s%3d&tabid=425&language=fr-FR>versões.

somente no âmbito do discursar, do fazer bonito na política e de se fazer sonhar! Mas, e o “quefazer” real: da prática, do chão da escola, aquele “quefazer” humano, distante de todo o discurso manhoso das políticas dos políticos da classe do quem “quer dominar”?

Ainda sobre o contexto de produção de texto da política e das Diretrizes Curriculares para os CEL-SP (2020), podemos mencionar a proposta metodológica incorporada nas Diretrizes e demais referenciais de ensino e aprendizagem, que vêm sendo publicados em contextos fora do Brasil, como é o caso do *Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino de Línguas* (QECR) e do *Quadro de Referência para as Abordagens Plurais de Línguas e Culturas* (CARAP).

Tais referenciais constituem-se como Metodologia estrutural-global-áudio-oral-visual e de Abordagem Comunicativa, a qual desenvolve a concepção de ensino de língua estrangeira a partir de situações de comunicação do cotidiano, baseadas em:

[...] simulações reais e com a comunicação oral somente em língua estrangeira, levando em consideração a linguagem verbal, as construções estruturais e, também, outros elementos não-verbais como gestos, além do contexto social e espaço-temporal, ou seja, elementos situacionais que remetem o professor e o aluno a um movimento de identificação, de contextualização da situação de comunicação. (SÃO PAULO, 2020, p.18).

Lamentavelmente, a realidade é outra, nossos alunos não possuem condição curricular para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem pertinente a este contexto textual de política. Conforme já exposto, os estudantes, na maioria das vezes, não conseguem acompanhar e compreender, minimamente, as inserções gramaticais e linguísticas básicas de comunicação, e como poderão estar incluídos no contexto de ensino apresentado na produção textual da política?

Para melhor entendermos o funcionamento ou não desse processo de ensino-aprendizagem linguístico, esclarecemos que a compreensão linguística do sujeito está diretamente ligada e comprometida com o seu processo de aprendizagem e/ou de defasagem educacional. E, muitas vezes, tornam-se problemas e/ou obstáculos de aprendizagem para os alunos, ao longo de sua trajetória escolar, em especial, na escola pública. O que os impossibilita de imergir em processos e métodos mais complexos de ensino-aprendizagem linguístico.

A verdade é que a língua estrangeira deve ser ensinada / aprendida de forma realista, contextualizada, com estruturas linguísticas usuais e, ao mesmo tempo, básicas, para que o estudante compreenda os aspectos linguísticos e culturais. Além disso, para que ele também

possa ampliar seu saber à medida de suas possibilidades e realidade, e não do que se propõe no contexto textual da política.

É importante, aqui, esclarecer que, cada vez mais, presencia-se o Estado se utilizando de um discurso de renovação e modernização do ensino por meio de ações políticas. Entretanto, o aprendizado não caminha; pois, os estudantes estão cada vez mais defasados e distantes de sua emancipação social. Podemos dizer que, cada vez mais, “excluídos” por essa constante retórica das políticas, da manipulação e de disputas de poder.

Explicitamos, aqui, a nossa análise: que toda a produção textual do documento oficial das Diretrizes Curriculares para o CEL-SP (SÃO PAULO, 2020) parece seguir nessa direção. O que não condiz com a realidade da escola, do alunado e do corpo docente no campo da ação e/ou no contexto da prática.

No entanto, é no campo da ação e no contexto da prática, que se pode reconstruir, recriar e tornar uma política mais coerente ao que ela apresenta em seu contexto de produção textual, e favorável ao que se pretende transformar, em especial, *na* e *para* a Educação que desejamos.

Parece utópico, mas precisamos refletir a partir da produção textual, em nossas possibilidades e limites, para que seja possível almejar e alcançar uma política educacional que propicie caminhar, aos poucos, à Educação Integral – para formação humana e emancipação dos sujeitos.

A partir dessa breve análise, anunciamos, a seguir, os principais conceitos e referenciais dos documentos analisados.

4.3 Os principais conceitos e referenciais dos documentos

No Decreto n. 27.270 (SÃO PAULO, 1987) de criação do Projeto já se apresentam dois conceitos referenciais e que permeiam todos os documentos constituídos dessa análise: 1º o CEL-SP, que por si só conota e define o porquê do Projeto, o qual implica possibilitar aos alunos das escolas públicas estaduais uma aprendizagem ampliada e diferenciada de várias línguas estrangeiras modernas (SÃO PAULO, 1987); e 2º o conceito de Línguas Estrangeiras Modernas – LEM, que expressa a finalidade pedagógica de criação do CEL-SP, de forma a viabilizar o desenvolvimento de uma ação política na área de ensino de LEM.

No campo de ensino de Línguas Estrangeiras e em se tratando do CEL-SP, é importante destacar a relevância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-

EN) n. 9.394/96 (BRASIL, 1996); pois, é a partir de sua publicação que outros documentos oficiais, tais como as Diretrizes Curriculares do CEL-SP (SÃO PAULO, 2020), puderam constar dos projetos político-pedagógicos das escolas em todos os níveis da escolaridade. É nessa base que se apresenta a definição referente ao ensino de Línguas Estrangeiras modernas nas escolas estaduais do Estado de São Paulo.

A referida LDB (BRASIL, 1996) estabelece o lugar obrigatório de inclusão das línguas no Ensino Fundamental II, na Seção 111, artigo 26, § 5º (BRASIL, 1996): “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. E, na Seção IV, Art. 36, além da língua estrangeira como disciplina obrigatória na grade curricular, a LDB (BRASIL, 1996) estabelece que uma segunda língua, em caráter optativo, pode ser incluída.

Mais adiante, em 1998, o Ministério da Educação (MEC⁵⁵) publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998). E, em 2006, o MEC tornou a publicar o documento intitulado “Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnológicas” (BRASIL, 2006), que, no caso do ensino médio, faixa etária dos jovens de foco de atuação do Projeto CEL-SP, acabou por integrar a inclusão das línguas estrangeiras à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2006).

De acordo com este documento, o ensino e aprendizagem da Língua Estrangeira deve se basear em princípios de natureza socio-interacional da linguagem, sendo tanto verbal quanto visual e estando diretamente relacionada à identificação do seu usuário/falante, no contexto e na finalidade que se aplica.

Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2006), as LEMs assumem a condição de ser parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais, que permitem ao estudante a sua aproximação com outras culturas, possibilitando sua inclusão social e integração no mundo globalizado. No caso do CEL-SP, há uma variedade de LEMs oferecidas no programa de ensino, tais como: alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês e mandarim.

Outro conceito importante e que está implicado na Política Pública Educacional do Estado de São Paulo é uma ação política para ampliação da aprendizagem de línguas

⁵⁵ A sigla MEC, desde 1995, denomina-se como Ministério da Educação. Mas é preciso recordar que, de 1934 a 1953, foi considerado como Ministério da Educação e Saúde. Depois, em 1985, é criado o Ministério da Cultura, e, em 1992, uma lei federal transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto. E, a partir de 1995, o MEC se intitula como Ministério da Educação conforme já assinalado (Disponível em: portal.mec.gov.br/).

estrangeiras por estudantes da escola pública. É, a partir desse conceito, seus princípios e definições, bem como teorias referenciais, que podemos compreender a concepção e o(s) contexto(s) do ciclo de políticas, envolvendo a criação do CEL-SP.

O aprendizado - de uma segunda língua ou mais - está diretamente ligado ao aprendizado sociocultural correspondente. Nesta direção o conceito de *cultura* é essencial às línguas, e, havendo uma coexistência entre ambas, há uma integração cultural e linguística única.

Também é preciso destacar que sendo toda e qualquer cultura manifestada por meio do uso corrente da língua, ao ser plurilíngue, outro conceito constituído, surge a possibilidade de interação com a(s) cultura(s) de nova(s) língua(s) e quaisquer outras que assim o permitam.

Efetivamente, aprender uma língua adicional permite diversas possibilidades ao aprendiz, oportunizando lidar com as diferenças e aumentar seus entendimentos, seja por meio do conhecimento de novas culturas ou por meio da interação.

De acordo com Romero (2010), acreditamos que, para a aprendizagem de língua adicional ser bem-sucedida, é necessária a construção de um processo afetivo-cognitivo por parte daqueles que estão aprendendo; além do processo de imitação e da consciência linguística. Isto significa internalizar as práticas culturais, aumentar os sistemas de atividades e aprender a aplicar e elucidar conceitos organizados culturalmente, ou seja, metáforas, gestos, dentre outros.

Nos PCNs de Línguas Estrangeiras (BRASIL, 2000), os quais também estão contidos entre os conceitos fundadores dessas Diretrizes, destacam-se pontos relevantes para o ensino de línguas nas escolas. O ensino de línguas, assim compreendido, deveria ser voltado ao interesse dos estudantes, trabalhando com eles as habilidades comunicativas e culturais e permitindo-os compreender tais habilidades e entender variedades dialetais, e adequação linguística ao espaço que estão inseridos.

Além disso, ao tratar de Cultura e Língua adicionais, é importante refletir sobre este processo em relação ao ensino de culturas no aprendizado de línguas adicionais. Sobre este entrelace, Coelho (2003, p.22) argumenta que:

Não se pode apenas ensinar cultura, como também não se pode apenas ensinar a língua. Essa língua ensinada seria a emergência de uma outra menos visível, mais profunda, que representa o saber, o conhecimento global, e está impregnada de aspectos culturais, que devem ser atualizados sistematicamente.

Partimos dessa reflexão sobre os conceitos de *conexão linguística* e do *enriquecimento cultural*, relacionando-os, também, ao desenvolvimento da consciência crítica, que pode ser definida como a aprendizagem em que se transforma o sujeito-aprendiz, não só pela aquisição de uma nova língua, mas pela contribuição como agente social de mudanças. Mudanças que ocorrem por meio de uma visão crítica de mundo, adquirida pelo conhecimento de outras culturas, o chamado *cross-cultural* (KRAMSCH, 2017), que desconstrói, constrói e reconstrói o conhecimento em um processo dinâmico e constante de ressignificações do SER: da língua, da cultura, do cerne ontológico e epistemológico humano, ou seja, da própria política.

É, na crença desse processo como possibilitador de ressignificações, que se busca a proposição do Projeto CEL-SP para a emancipação dos sujeitos e de sua consciência no exercício da cidadania.

4.3.1 As relações dos documentos com o tema da pesquisa e seus referenciais teóricos

Na análise desenvolvida, utilizamo-nos de documentos de criação e constituição de trajetória do Projeto **CEL-SP**, o objeto de estudo e de pesquisa, e que enfatizam os contextos de influências e de produção de texto, para a implementação e constituição dessa política (BALL, 2011; BALL; MAINARDES, 2009).

Partimos da análise documental e de seu conteúdo, com base na abordagem sobre a Análise de Conteúdo, de Bardin (2007), e na teoria do ciclo de políticas, de Stephen Ball (2011) e Ball e Mainardes (2009).

Consideramos que o Decreto de criação dessa política (SÃO PAULO, 1987) é um dos principais documentos oficiais, pois dá origem ao Projeto CEL-SP e carrega as principais e reais justificativas para sua criação; bem como seu contexto de influências, que pressupõe a ação política de criação do mesmo.

Os outros documentos sublinhados: Estudo / Levantamento da SEE-SP sobre a constituição do CEL (1989), Resolução SEE-SP nº 85/2001 (SÃO PAULO, 2001) e Resolução SEE-SP nº 81/ 2009 (SÃO PAULO, 2009) também nos conduzem e dão ênfase ao contexto de influências para a suas respectivas produções textuais e oficializações.

O principal aporte teórico para a análise dos documentos e do processo de criação do CEL-SP baseia-se na perspectiva de Ball (2001, 2011); ou seja, de um ciclo de políticas educacionais voltado à justiça e à igualdade social. No caso da pesquisa, aqui desenvolvida,

baseamo-nos, também, na perspectiva educacional de Paulo Freire (1991, 1996, 2021b, 2021c), de educação humanizadora e emancipatória, que possibilita um projeto de educação para a cidadania.

A escolha desses referenciais teóricos primários é relevante para essa análise; pois, alicerça-nos ao conceituar a política pública educacional de forma distinta, considerando sua incorporação social. Stephen Ball (2001, 2011) possibilita uma análise pelo viés social, ao buscarmos configurar a política pública, levando em conta duas ideias principais: a de *justiça* e a de *igualdade social com equidade*. São conceitos-chave para a compreensão de uma pesquisa analítica crítica: o *poder* e a *justiça social*. Não há como dissociar essas duas ideias, quando estamos falando de sociedade, de relações de poder e de políticas públicas. E, assim, a análise fundamenta as perspectivas políticas do Projeto CEL-SP no âmbito de uma Política Educacional mais ampla, desenvolvida no Estado de São Paulo.

Para uma análise fundamentada em princípios de políticas educacionais na perspectiva de justiça e igualdade social, tratando da educação para a formação humana, o conceito freireano de *educação emancipatória* é indispensável, pois aborda e enxerga o processo de ensino-aprendizagem como prática de liberdade (FREIRE, 1996). O que engloba também os conceitos de direito à Educação, de cidadania e de inclusão social.

A ampliação do Direito à Educação, na pesquisa, compreende “a importância do direito à educação escolar, que, mais do que uma exigência contemporânea ligada aos processos produtivos e de inserção profissional, responde a valores da cidadania social e política”, como bem afirma Cury (2002, p.245). Em especial, ao considerar o acesso ao programa de ensino-aprendizagem de uma segunda língua para estudantes da escola pública, muitas vezes sem possibilidades, por se tratar de um ensino privado e pago, de sistemas exclusivistas.

Nesse sentido, a análise dessa ação política se faz necessária, pois possibilita uma perspectiva de ação política para a inclusão social de jovens da escola pública e para o seu exercício consciente de cidadania.

AS CONSIDERAÇÕES AFINAL...

O Projeto CEL-SP como política de ampliação de Direitos Sociais, Educação e de Cidadania: a possibilidade de resignificação

Há de se considerar, para o entendimento de nossas “Considerações finais”, que a presente pesquisa - O Centro de Estudo de Línguas do Estado de São Paulo (CEL-SP): um projeto para cidadania? - caminhou por conta de uma íntima necessidade de maior compreensão e aprofundamento de questões perturbadoras, levantadas em uma breve atuação como educadora no CEL-SP.

Conforme já evidenciado, logo na Introdução, tivemos percepções e inquietações, que surgiram e ganharam força, quando estava lá no chão da escola e atuando como professora, no contexto da prática, como diriam Bowe, Ball e Gold (1992). Ao chegar na escola, necessitava de uma direção pedagógica para atuar, no sentido de seguir a mesma linha que se tinha no contexto educacional adotado para o CEL-SP. No entanto, experimentei de uma ausência, que parecia intencional, de planejamento pedagógico de apoio e de uma programação básica para ser seguida. Ali, cada professor agiria, ou não, de acordo com o que pensasse ser o correto, o melhor programa e, assim, seguiria nesta direção.

Na familiarização com colegas, professores, iniciou-se um processo de “desvendar a caixa-preta dos porquês”: da ausência de planejamento, da falta de um programa ou mesmo de uma proposta pedagógica de ensino. Os docentes não possuíam direções a seguir, apesar de se exigir formação superior específica em Licenciatura na Língua Estrangeira e/ou Certificação em Cursos de Línguas.

Em verdade, percebemos que, na maioria das vezes, os professores não possuíam o domínio total de fluência e experiência cultural e linguística, para possibilitar aos educandos, os jovens do CEL-SP, uma realidade potencial para a aprendizagem linguística e, neste sentido, promover práticas pedagógicas significativas.

A política chega a nós por meio de sua produção textual e deve ser aplicada / atuada / vivenciada no chão da Escola. E como atuar?

Educadores-Educandos dimensionam e atuam na política educacional e isso acontece conforme suas realidades de vida: suas experiências e vivências. Portanto, é

nesse *contexto da prática* que se pode atuar de forma a ressignificar. A questão é: em quais direções e seguindo que trajeto? E, por conta disso, realizamos essa pesquisa.

Tomamos Stephen Ball (2001, 2011) e seus colaboradores (BALL; BOWE, 1992; BOWE, BALL; GOLD, 1992; MAINARDES, 2006; MAINARDES; MARCONDES, 2008; BALL; MAINARDES, 2018; MAINARDES, 2018) como aportes teóricos relevantes para a pesquisa que desenvolvemos. Inclusive, consideramos que, no contexto das políticas públicas educacionais do Brasil, a contribuição desses autores é bastante significativa por tratar da dinâmica da política educacional por meio do ciclo de políticas.

Nesta direção, em se tratando do CEL-SP, a fundamentação teórica nos possibilitou compreender a forma como as políticas públicas são inicialmente idealizadas e “implementadas”, por meio de seus contextos: a) de **influências** - início das políticas públicas / discursos políticos por influências locais, internacionais (redes políticas e sociais e globais e instituições internacionais); b) de **produção de textos** - textos políticos articulados com a linguagem de interesse público, porém relacionados de alguma forma com o contexto de influência (interesses de disputa e poder político), que representam a política.

Em nossa perspectiva de análise e reflexão crítica com pressupostos de ressignificação da ação política da pesquisa, contamos também com a contribuição do relevante referencial teórico-científico-filosófico de Paulo Freire (1980, 1987, 1989, 1991, 1996, 2021a, 2021b, 2021c) por seu vasto e profundo conhecimento, em todos os campos de conhecimento. As reflexões de Freire, ao tratar da Educação, colocam-se em relação direta com a nossa proposição de política pública educacional emancipatória – de desenvolvimento e formação humana integral dos sujeitos.

Nesse caminho de descobertas dentro de uma política pública educacional, tomamos conhecimento de seus contextos. Por exemplo, no contexto da produção textual, tivemos contato com o estudo das Diretrizes Curriculares para os Centros de Estudo de Línguas do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2020), pesquisando e buscando materiais de apoio pedagógico (via conversas e pesquisas com consulta à internet).

Constatamos que o CEL-SP se apresenta de forma bem distinta ao discurso oficial da política. A política de “boas intenções” das Diretrizes Curriculares redirecionadas para esses Centros, que deveriam atender aos estudantes da escola pública, não considerava o contexto de suas realidades: jovens sem o aprendizado necessário e preparatório do ensino básico para uma aprendizagem básica de uma língua estrangeira. Por exemplo, a Língua

Inglesa – com curso de apenas um ano e com foco na comunicação oral. Explicitamos, aqui, junto com Bowe, Ball e Gold (1992), que essas Diretrizes Curriculares como disposições legais assumem o mero papel do discurso político do “contexto de produção do texto político”.

No que tange ao desenvolvimento da pesquisa, partimos da problematização e investigação do Projeto CEL-SP na perspectiva de uma ação política que acreditamos possibilitar uma proposta de política pública educacional emancipatória. E, assim, buscamos analisar as concepções que justificaram a criação e a trajetória do CEL-SP, estabelecendo nosso *objetivo geral* de pesquisa. Este objetivo se propõe e nos permite alcançar a compreensão dos porquês reais da criação e trajetória do CEL-SP como um todo: seu lugar no contexto da atuação política estadual do governo de São Paulo à época, suas influências, que, de forma geral, eram econômicas, históricas, políticas e sociais, e que constituíram seu *contexto de produção textual*, originando seu Decreto de Criação n. 27.270, de 10/08/1987 (SÃO PAULO, 1987), que deu origem ao Mapeamento, realizado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (APÊNDICE I), e às resoluções posteriores, já indicadas anteriormente.

É importante considerar aqui, primeiramente, o *objetivo geral*, que parte da compreensão do *todo* de nosso objeto de estudo – o CEL-SP, e nos encaminha às denominadas *partes* desse *todo*, apresentadas como nossos *objetivos específicos*. São estes objetivos que nos conduzem ao desdobramento desse todo e, ao mesmo tempo, a reconexão das partes com esse todo, para a composição integral de nossa análise e, afinal, chegar aos resultados.

Para alcançarmos a(s) possível(is) resposta(s) ao nosso *objetivo geral* e à nossa *questão-problema*, desdobramos os *objetivos específicos* da seguinte forma: 1º conhecer as necessidades justificadas para a criação do CEL-SP; bem como 2º identificar as concepções educacionais – coerentes ou não com uma pedagogia emancipatória e possibilitadora de inclusão social, reafirmando o CEL-SP como uma ação política – projeto para a cidadania; e 3º compreender a lógica do Projeto, observando os recuos e os êxitos (avanços) na oferta do CEL-SP como política pública educacional, na perspectiva de uma relação com a política de Educação Integral.

Em nosso trajeto de pesquisa, e na constituição dos Capítulos, nossos objetivos foram se constituindo, de forma que o *primeiro* Capítulo - *A escola pública e as línguas estrangeiras modernas (LEM) no Brasil* - traz um breve contexto histórico da Educação e da Escola Pública quanto ao Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil. E, nesta

perspectiva, foi possível compreender a forma como as decisões políticas nessa área foram tomadas nas últimas décadas e como as mesmas interferem na política de ensino contemporâneo no país, no contexto das Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras, que contemplam o aprendizado bilíngue.

Foram, então, conhecidas, algumas das necessidades justificadas para a criação do CEL-SP, a partir do *primeiro objetivo específico* a que nos propomos investigar. Três aspectos, pelo menos, foram levantados já neste primeiro Capítulo: 1º pensar na necessidade de uma política que fosse voltada para todos e para uma efetiva educação integral, no combate às desigualdades que temos enfrentado na educação brasileira; 2º considerar a Escola como espaço social e político que precisa estar desenvolvendo uma Educação para Cidadania, tal como o Projeto CEL-SP; e 3º refletir sobre o Projeto CEL-SP como uma ação política na direção da formação e da emancipação dos sujeitos para a cidadania. No entanto, a partir dos documentos analisados, já foi possível observar que há um distanciamento entre a produção textual, o discurso político das políticas educacionais e a real demanda política em virtude do que acontece na realidade escolar, ou seja, no contexto da prática.

No *segundo* Capítulo - O Centro de Estudos de Línguas (CEL-SP) e as Políticas Educacionais -, pudemos abranger uma análise mais geral, primeiramente, de como se concebeu a criação do CEL-SP. O que se explicita, principalmente, quanto ao contexto de influências para a constituição do contexto de produção textual e o registro oficial da política por meio dos documentos, bem como de um estudo e pesquisa de literatura (revisão bibliográfica), que nos possibilitou aprofundar nossos conhecimentos e aporte teórico para então definir os caminhos a rumar, na busca de esclarecer o diferencial de nossa pesquisa. Até aqui, construímos uma rica fonte de dados que nos atualizou quanto ao material científico já produzido, familiarizamo-nos com as políticas públicas educacionais, com os conceitos e autores que se referem às políticas, e que tratam da Educação, do Direito à Educação e da inclusão social – como forma de compreender o Projeto para a cidadania.

E nossa pesquisa assim se configurou, com o intuito de desvelar a política influenciadora e textual do CEL-SP, objetivando sua compreensão e posterior ressignificação, expansão de ideias possibilitadoras de sua recriação no contexto da prática, dando sustentação a uma política educacional que realmente permita aos jovens a oportunidade de se inserir socialmente por meio da comunicação / fluência em língua estrangeira – inglês e espanhol. O que sabemos ser demanda profissional básica na

atualidade, inclusive e, principalmente, pelas características que se apresentam na região em que atuamos: a Baixada Santista.

No que tange à criação do CEL-SP, percebemos que se deu por meio de intencionalidades políticas de interesse dos próprios políticos, no sentido de poder: acompanhar e expandir as relações comerciais e econômicas do estado com os países sul-americanos, que se aproximavam para formação de acordos comerciais e político-econômicos de forma a se fortalecer em meio ao comércio internacional que se expandia; confirmar a intenção política de expansão e melhoria no desenvolvimento da qualidade de ensino da rede pública estadual; mudar a cultura monolíngüística, que sempre acompanhou a escola pública e/ou atender às demandas educacionais impostas por organizações econômicas mundiais para integração ao contexto predominante de globalização mundial e de uma ideologia política seguindo a abordagem ideológica neoliberal.

Também se contextualiza, dentro do objetivo geral, e foi tratado no Capítulo II, a forma inicial de como se deu e se direcionou a trajetória do CEL-SP, dentro do contexto *de produção de texto*, conforme indicam Ball e Bowl (1992). Nesta linha de pensamento, podemos destacar que o principal intuito, documentalmente falando, de criação do CEL-SP, foi o de proporcionar aos estudantes das escolas públicas estaduais uma possibilidade diferenciada de aprendizado.

No entanto, percebemos uma jogada política de discurso voltado para a preocupação com a expansão e melhoria da qualidade do ensino. O que, na realidade, era a desconstrução de uma cultura de monolinguismo presente nas escolas públicas estaduais e que, de alguma forma, não se adequava aos interesses político-econômicos de expansão de relações comerciais com os países vizinhos. E, contrariamente, ao que se considera a necessidade de propiciar aos estudantes da escola pública estadual a possibilidade de contato com outras línguas, reconhecemos que estas outras línguas serão, no máximo, uma segunda língua estrangeira, pois tais línguas não são incluídas oficialmente no currículo, de forma a se fixar como parte do processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento e a formação dos estudantes. Trata-se de uma escolha por parte do estudante de frequentar ou não o curso no contraturno escolar.

Ainda, dentro do *todo* de nosso objetivo geral, e contemplando parcialmente nossos objetivos específicos, podemos citar, como exemplo, um documento que se situa dentre as reais justificativas para a criação e parte de toda a trajetória do CEL-SP, e que já mencionamos exaustivamente. Tal documento se configura na Resolução SEE n.º 85,

de 13 de agosto de 2001 (SÃO PAULO, 2001), que, em seu Parágrafo Único, dispõe sobre a reorganização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas, Título II – Dos Objetivos e Finalidades –, afirmando-se que: “Todos os Centros deverão considerar em sua proposta pedagógica os acordos brasileiros para o Mercosul, priorizando a oferta de espanhol”.

Na continuidade dessa análise, em busca de alcançar, ainda mais, os nossos objetivos específicos – de conhecer as necessidades justificadas de criação do CEL-SP, deparamo-nos com mais uma evidência do objetivo de se criar um projeto com a priorização quase absoluta da Língua Espanhola. Observamos, por meio da Resolução SEE nº 81/2009 (SÃO PAULO, 2009), um fato muito curioso e que nos causou certo estranhamento. Esta Resolução trata da oficialização de inclusão da Língua Inglesa para ensino no CEL-SP. O inglês se torna oficial, após 22 anos da criação do CEL-SP, a partir do ano de 2009, para o ensino extracurricular de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), por quê?

Pensamos tratar do mais relevante idioma a se instituir: o inglês. Inclusive, em contexto de demanda a interesses político-econômicos, uma vez que é considerado língua franca e universal dentro da sociedade contemporânea, configurando-se de grande importância para a ampliação de oportunidades e de inclusão social dos jovens da escola pública. E, mesmo com a oficialização, foi implementado como curso extracurricular complementar e de forma diferenciada do(s) outro(s) idioma(s), com ênfase exclusiva ao desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral, com duração limitada, de apenas um ano, destinando-se somente aos estudantes do Ensino Médio.

Ao que se pode observar, na análise quanto às *concepções* que justificaram a criação do CEL-SP (*2º objetivo específico*), bem como em relação ao entendimento da lógica de sua trajetória, observando seus recuos e avanços na oferta do CEL-SP como Política Pública Educacional e sua relação como uma política de educação integral (*3º objetivo específico*), no reconhecimento das necessidades reais que justificam o CEL-SP, o Projeto que se concebe em sua constituição oficial deveria proporcionar aos estudantes das escolas públicas estaduais uma possibilidade diferenciada de aprendizagem de línguas estrangeiras modernas (LEM), na perspectiva de ampliação do Direito à Educação. Entretanto, observamos que carrega um outro sentido, pois está marcado por demandas políticas e que são parte do jogo de poder.

Diante dessas questões, a política educacional que deveria ser para o povo, atendendo aos jovens da escola pública, perde-se em atender, documentalmente,

demandas políticas exclusivamente de cunho político-econômico e fica ao descaso de sua real demanda de política social.

Destacamos que, na sequência, desenvolvemos o Capítulo III - *Metodologia* -, que trata dos procedimentos metodológicos da pesquisa, buscando esclarecer a natureza e o contexto da pesquisa aqui desenvolvida, os instrumentos utilizados, sistematizando a coleta de dados (etapa exploratória, levantamento de dados e análise dos dados), e identificando os documentos a serem analisados, assim como os mesmos foram tratados, tendo em vista a análise documental e de conteúdo que foram desenvolvidas. Ainda, no final deste Capítulo, introduzimos, o Quadro 7 - Dimensões de análise, categorias e unidades de sentido -, que, conforme Bardin (2007) contribuiu para analisar os dados conforme duas dimensões, que denominamos como:

1ª Dimensão: *Contexto de Influência* – indicando, como **categoria de análise** os “Aspectos contextuais influenciadores”, que foram desdobrados em duas **unidades de sentido**: “Efeitos de contexto de influência sobre o CEL-SP (1ª unidade de sentido) e “Implicações do CEL-SP em relação ao alunado” (2ª unidade de sentido); e

2ª Dimensão: *Contexto de Produção Textual* - que destaca, como **categoria de análise** os “Aspectos importantes dos documentos (a implantar e implementados)” e suas duas **unidades de sentido**: “Os significados do contexto de produção” e “As contradições do contexto na prática”.

Resumindo, neste Capítulo III, traçamos nosso caminho metodológico de forma a atingir tais respostas, estabelecendo a pesquisa - de fonte bibliográfica e, também, de análise do tipo documental, sendo esta de caráter qualitativo. A escolha de nosso caminho metodológico deu-se, assim, por acreditarmos que essa direção nos permitiria a ampliação de análises e evidenciaria questões essenciais, que nos inquietam em relação ao objeto de pesquisa: Como? Por quê? Para quê? Para quem? E o “quefazer” em relação ao Projeto CEL-SP? Então, baseamo-nos, em Bardin (2007), como referencial teórico-metodológico de análise de conteúdo.

Assim sendo, a partir do Capítulo IV - *Análise de Resultados: o distanciamento do “que se fala” para o “que se tem” dentro da ação política constituída – o Projeto CEL-SP* -, iniciamos o processo de desdobramento quanto aos *objetivos, geral e específicos*, apresentando, de forma mais complexa, tecendo, assim, a continuação de nossa análise em busca de respostas possibilitadoras do CEL-SP como um projeto para a cidadania.

Em se tratando de nossa análise quanto às concepções que justificaram a criação e a trajetória do CEL-SP, no sentido de verificar se os avanços alcançados se contextualizam e contemplam uma perspectiva de política pública educacional para a inclusão social e emancipação dos sujeitos, conforme o *objetivo geral* e os *objetivos específicos* deste trabalho, pudemos reconsiderar os seguintes pontos relevantes às nossas reflexões:

1º Dentro das concepções que justificaram a criação e trajetória do CEL-SP e os fatores influenciadores para a produção textual e a trajetória do projeto em si, conforme já dados como “efeitos do contexto sobre o CEL-SP” (1ª unidade de sentido) e detalhados analiticamente, destacamos que:

- **O Decreto de criação** - Decreto Estadual n. 27.270, de 10/08/1987 (SÃO PAULO, 1987) - tem por finalidade proporcionar aos estudantes das escolas públicas estaduais uma possibilidade diferenciada de aprendizagem de línguas estrangeiras modernas (LEM);
- **O Mapeamento da Secretaria Estadual de São Paulo**, realizado em 1989 (APÊNDICE II), a respeito da constituição do CEL-SP - tem importância para o CEL-SP, na medida em que descreve a constituição deste Projeto e mapeia seu funcionamento inicial referente aos dois primeiros anos. Ao se aplicar tal mapeamento, alguns aspectos foram considerados importantes e apresentam um papel relevante, para que possamos compreender a influência política e econômica de criação do Projeto;
- **a Resolução SEE-SP nº 85/2001**, de 13 de agosto de 2001 (SÃO PAULO, 2001) - levando em conta a sua real intencionalidade para a constituição do CEL-SP. Compreende-se que, em seu contexto de influência, a ação política do CEL-SP foi criada com o intuito de implantação da Língua Espanhola e da História da América Latina no quadro curricular, conforme já destacamos anteriormente. Tal Resolução dispõe, em seu Parágrafo Único, sobre a reorganização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas, e é importante reproduzir o que institui em seu Título II – Dos Objetivos e Finalidades – quando anuncia que: “Todos os Centros deverão considerar em sua proposta pedagógica os acordos brasileiros para o Mercosul, priorizando a oferta de espanhol”;

- **a Resolução SEE nº 81/2009 (SÃO PAULO, 2009)** - a qual dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas (CEL-SP), que se deu a inclusão oficial do idioma Inglês para o ensino extracurricular de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) no CEL-SP. Porém, limitou-se à implementação parcial: processo de ensino linguístico reduzido ao essencialmente contido na habilidade de compreensão e interação oral, e ao tempo de duração do curso para apenas um ano; assim como reduziu-se o público de alunado a frequentar, que se restringiu a estudantes do ensino médio.

2º Ainda, em se tratando, das *concepções* que justificaram a criação e trajetória do CEL-SP, dentro do **Contexto de Produção Textual** (2ª Dimensão de Análise) e no âmbito da categoria - “*Aspectos importantes dos documentos (a implantar e implementados)*”, que se organizam em duas unidades de sentido - “*Os significados do contexto de produção textual*” e “*As contradições do contexto na prática*” - destacamos alguns elementos significativos para o desenvolvimento do CEL-SP, no sentido de uma perspectiva de Educação Emancipatória:

- **o Curso Oficial de Gestores do CEL para formação (SÃO PAULO, 2014)** - observamos que mais de duas décadas se passaram da criação de uma ação política, no caso do CEL-SP, para que houvesse a preocupação por parte do poder público político de criar e instituir o primeiro, e único, Curso Oficial de Treinamento e Formação de Gestores do CEL-SP (APÊNDICE III). Trata-se, aqui, de mais uma ação política que parece estar abandonada! Uma política educacional com a potencialidade de Educação Emancipatória.

O Projeto CEL-SP, conforme já dissemos, apresenta uma proposição de ensino de línguas que se, devidamente desenvolvida e em atuação, poderia estar contribuindo de forma representativa com a inclusão social de jovens no mundo do trabalho, ao saírem do Ensino Médio. O que possibilita, também e, ao mesmo tempo, a ampliação do Direito à Educação, à Emancipação dos sujeitos e à sua inserção cidadã na sociedade. No entanto, não parece estar nesse caminho!

- **As Diretrizes Curriculares para os CEL-SP (SÃO PAULO, 2020)** - vigoram, oficialmente, a partir de 2019, e têm implementação definitiva no ano de 2020. Ao que podemos notar, foram criadas Diretrizes Curriculares Oficiais específicas para o CEL-SP somente após três décadas de sua existência. A sua concepção e trajetória, já citada em nossa análise, congela-se ao contexto textual de legislações federais e resoluções de teor

documental quase sempre similar, limitando consideravelmente os avanços do desenvolvimento do Projeto: sejam avanços sociais, educacionais e pedagógicos.

Na identificação de suas concepções educacionais, em verdade, notamos, até aqui, no momento de implementação das Diretrizes Curriculares, a ausência dessas concepções, condicionando o Projeto a um atraso educacional. E, por isso, podemos considerar que a nossa investigação quanto à proposição de uma ação de política pública educacional emancipatória, para inclusão social e para cidadania, não nos parece ter sido alcançada.

A partir dessa reflexão, seguimos, ainda, com as Diretrizes Curriculares e o intuito de compreender o porquê de sua criação após décadas de existência do CEL-SP. Conforme já expusemos em nosso Capítulo de análises e resultados, observamos que o contexto de produção textual das Diretrizes Curriculares do CEL-SP (2020) se deu por uma necessidade da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo - a de acompanhar a lógica de abordagem de ensino contida na Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017) para os novos conceitos e metodologias voltados ao ensino de língua estrangeira.

Houve uma tendência de ampliação do campo de ensino de línguas para outros campos de conhecimento e desenvolvimento de formação educacional. Em verdade, conforme já citamos, trata-se de um processo de ensino-aprendizagem de alcance macro, que pretende oferecer ao educando, além da aprendizagem linguística, ao mesmo tempo, sua interação social e cultural.

Apresenta-se, assim, um novo contexto, e ressignifica-se o espaço educacional, que passa a ser possibilitador de uma formação crítica e, ao mesmo tempo, humana, de modo a formar o sujeito para a cidadania. Pelo menos, está registrado no *corpo* da legislação que sustenta a BNCC; mas sabemos dos problemas que estamos tendo no campo da educação, ou seja, na implementação da BNCC, como já nos referimos no início deste trabalho.

No entanto, conforme já citamos, em Ball (2001, 2011), as políticas não acontecem somente no contexto de produção textual e são simplesmente implementadas. Em verdade, elas se apresentam em um ciclo dinâmico e flexível: são criadas, implementadas e vividas. São os agentes políticos – no caso educador-educando - que a iniciam e a executam, agindo e atuando, interpretando e reinterpretando seu processo - dentro de um contexto na prática.

Levam-se também em conta os aspectos políticos e sociais específicos de localidade e de tempo, em que a política acontece e está em prática. Conforme Ball (2001, 2011), as políticas se apresentam como um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. Ele define esse processo como “quase uma peça teatral”.

É nessa “peça teatral”, que se compõe a arena da vida real: das experimentações, expectativas e experiências que vamos partir para o *ressignificar*.

A partir de agora, traremos reflexões propositivas e que dialogam com os autores de referência de nossa pesquisa. Reflexões que possibilitem: ações, projetos e ressignificações das políticas públicas, e, principalmente, a participação ativa dos sujeitos como seres sociais e políticos, dando a devida importância e evidência às suas vozes. Afinal, a política de fato é a sua mais pura representação no tempo e no espaço que ocupa.

Iniciemos pelos agentes políticos da política – os *sujeitos*. Os sujeitos são seres de vozes, porém sem vozes na visão “bancária” da educação, pois, conforme Freire (1987), o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.

Em verdade, esse conceito presente e enraizado hoje e sempre na Educação, impossibilita que seja uma Educação emancipatória e humanizadora. De certa forma, o cenário político e social da realidade, em que vivemos, reforça essa educação bancária. É a Educação da invisibilidade - vira um monólogo narrativo: sendo o educador, o sujeito que conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. A narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador (FREIRE, 1987). Nesta direção, o espaço educativo se limita a um confinamento condicionado e controlado, de forma que os sujeitos permaneçam excluídos como seres de direitos sociais e políticos.

Todos somos atores sociais e temos competência participativa e colaborativa para desenvolver ações políticas de significado e sentido. Nesse contexto, a participação dos jovens, por meio de sua intervenção política no espaço escolar, é uma aspiração política e social necessária, para que sejam ouvidos e delineiem as ações políticas e educacionais humanizadoras. Ações que possam condizer com suas realidades, necessidades e possibilidades. Afinal, são esses os sujeitos recebedores das políticas, e sujeitos políticos ativos e de direitos próprios.

A Escola, como afirma Abdalla (2006), além de ser uma estrutura administrativa, organizativa e pedagógica, é um espaço social. E é, nela, que se deve desenvolver o exercício da cidadania, a participação coletiva nas decisões, a consciência e valorização dos sujeitos como seres competentes e transformadores.

Refletir sobre o espaço escolar como um espaço também social e político para a ação quanto ao exercício de cidadania não é tarefa fácil. Por isso, a necessidade de se abrir e conhecer possibilidades, pois somente assim pode-se transformar e se construir uma nova Educação, humanizada e emancipatória.

Então, como pensar a Educação, viabilizá-la e torná-la possibilitadora de formação humana, de consciência social e política para a cidadania? No que tange à ação política do Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo – CEL-SP, há a proposição de uma perspectiva integradora, baseando-se e apoiando-se no conceito da Educação Integral como uma perspectiva assertiva para caminharmos à consciência quanto a projetos educacionais para a cidadania.

Por isso, é importante compreender o que integra e em que consiste a Educação Integral, para que se esclareça o porquê de sua proposição para ações políticas educacionais que visam a uma Educação Emancipatória e Humanizadora, e que propiciem aos sujeitos: a formação para o seu exercício social e político de cidadania, conforme nossa proposição de ação política educacional.

Neste intuito, relacionamos o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007), sua Portaria e Decreto de Criação, como Parâmetro de ações vinculadas às políticas educacionais para Educação Integral, sendo possibilidade potencializadora e integradora do Projeto CEL-SP, visto o que consta em sua proposição inicial:

O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. (PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, BRASIL, 2007)

Em seu Capítulo I - Dos objetivos - Art. 1º - apresenta os conceitos e princípios essenciais, constituídos na alma do Programa e que é constituinte da concepção da Educação Integral:

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das

escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes. (PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, BRASIL, 2007)

A educação integral é compreendida como educação escolar de turno inteiro (manhã e tarde), constituída e enriquecida por significativas possibilidades educativas, como trata Moll (2012). A agenda política da educação integral e o seu progresso de implementação como política pública é de fundamental importância para o contexto de desigualdade social, que vivemos no Brasil. E o debate quanto à consolidação política da educação integral se faz necessário como um movimento de combate frente a essas desigualdades, mas também se coloca como um grande desafio.

A escola é o espaço social e político da infância e adolescência e, por isso, é urgente que se coloque em prática o projeto da educação integral para a cidadania. A educação integral vem como possibilitadora de uma reconstrução da escola e das instituições educacionais, pois traz a perspectiva de ampliação do tempo de permanência na escola. Vincularam-se, a partir dessa inspiração, as ideias de organização de territórios educadores a partir da escola e de articulação de arranjos educativos construídos com base em ações intersetoriais (MOLL, 2012).

Entendemos que essa perspectiva traz a criança e o jovem para a escola por muito mais tempo, tirando-os das ruas e das situações desprotegidas do mundo, contribuindo com a diminuição da criminalidade, da mortalidade infantil; bem como abrandamento das situações de vulnerabilidade.

Trata-se, portanto, de “ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas dos processos escolares” (MOLL, 2012, p. 133). Nessa perspectiva, O CEL-SP se coloca como Projeto a constituir um desses espaços educativos, integrando-se à política da Educação Integral, pois se trata de uma parte importante para o desenvolvimento educacional emancipatório dos sujeitos.

Como já especificado, a aprendizagem e o conhecimento de outra(s) língua(s) e cultura(s) ampliam potencialmente as possibilidades de inclusão social, de direitos sociais

e políticos conscientes. Quando o “oprimido” passa a refletir e entender a dinâmica de funcionamento da sociedade de como se aplica a Educação para ele, o mesmo pode se libertar e tornar-se um sujeito de voz, político e social, exercendo seu papel de cidadão ativo e colaborativo dentro da sociedade (FREIRE, 1987). Mas como tornar isso possível?

A Educação Integral e as vozes dos sujeitos nos possibilitam uma profunda reflexão sobre o desafio a ser alcançado para uma Educação transformadora. Por isso, é importante que se desenvolvam projetos, tais como o CEL-SP, e pesquisas educacionais que carreguem e possibilitem a escuta dos sujeitos, atores da prática – educador-educando. Pois, são os agentes políticos, diretamente envolvidos nesse contexto educacional, que precisam se recriar e, principalmente, aqueles que recebem diretamente as políticas públicas criadas e implementadas para a Educação.

Por isso, é importante que o *transformar*, o *ressignificar* da Educação conte com a participação e cooperação dos sujeitos, daqueles que atuam na(s) arena(s) da vida, para a desconstrução e reconstrução de políticas que sejam para a inclusão e que percorram o caminho de um projeto para a cidadania. É esse o principal sentido de nossa pesquisa e, também, de nossas reflexões crítico-analíticas, pois as políticas públicas estão impregnadas de influenciadores e produtos textuais, que não dão conta de seu grande desafio: o sujeito humano a educar.

Em verdade, há de se analisar o contexto político e social em que se encontra nosso país, há de se pensar em possíveis saídas, novas propostas e políticas educacionais para as possíveis mudanças e desenvolver pesquisas no campo educacional. Pesquisas essas, que possibilitem a participação e cooperação da infância e adolescência para a consciência cidadã e como forma de percepção de sua importância no processo do transformar.

Escutar os sujeitos, observar suas falas, expressões e experiências, possibilita-nos repensar nossos saberes, e desenvolver novos caminhos para a transmissão de conhecimento. E, ao mesmo tempo, contribuir para a reflexão crítica desse mesmo conhecimento, por meio desse processo de escutar, de dialogar e buscar compreender o mundo do educador-educando, de infinitas possibilidades.

Conhecer e ouvir os sujeitos nos guiam a novos caminhos para a Educação que estimula, motiva e ativa a curiosidade, a reflexão, a participação, o respeito, a socialização, e muitos outros componentes sociais e políticos para o exercício da cidadania.

São esses estudos que nos possibilitam reflexões e ações de reconstrução para as políticas. Paulo Freire (2021a) nos recorda que nós, educadores, também somos seres inacabados e que nos constituímos a partir do outro. Assim, o diálogo sobre a realidade dos docentes, da infância e adolescência, torna-se uma ferramenta indispensável para que se esclareça que a educação percebida “como prática estritamente humana jamais [...] poderá ser uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos deveriam ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista” (FREIRE, 2021a, p. 142).

Quando há possibilidade da escuta do educador, escuta do educando, há a ação com base no diálogo, a importância de se protagonizar os sujeitos: ensinante e aprendiz, de forma que se permita aos sujeitos assumirem o seu papel de cidadão, de ator na sociedade. Assim como o educador que olha para os seus educandos, que possibilita as decisões e escolhas coletivamente, a sociedade deveria fazer o mesmo, pois assim se pode construir uma nova concepção de Educação.

O verdadeiro educador precisa estar aberto ao diálogo com seus educandos, tal qual a sociedade deveria estar aberta aos seus sujeitos. Paulo Freire (2021a, p. 66) já dizia: “não posso aprender a ser eu mesmo, se não decido nunca”.

As possibilidades apresentadas, os pensamentos e reflexões dos autores quanto ao significado e sentido da escuta dos sujeitos atores do contexto da prática, da relação dialógica entre educador e educando, transpondo-o para a sociedade, direciona-nos para o sentido real da Educação: quando docentes, crianças e jovens fazem-se ouvir como sujeitos de direitos.

A política para os sujeitos será assertiva se for realmente feita para os sujeitos, priorizando suas demandas e contextos reais, desenvolvendo projetos no viés da educação integral, no sentido da integração para juntar um todo educacional coeso. Através do diálogo, numa reflexão entre teoria e prática, juntando a práxis política e pedagógica, pois a Educação (Pedagogia) é um ato Político e não há como dissociar uma da outra (FREIRE, 2021a).

A educação, assim, consiste em um ato democrático e que emancipa, ao contrário do que se tratam os contextos aqui analisados (da influência ao texto das políticas), em que:

A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Falar a, que na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem se quer é ensaiado. [...] por isso mesmo a intenção de sua democratização no falar com. (FREIRE, 2021a, p. 113)

Na crença de que o diálogo para a formação e desenvolvimento dos sujeitos compreenda a interação entre a fala e a escuta, precisaremos ser sensivelmente entendidos e interpretados. Para isso, um caminho possível é a formação dialógica, em que cada educador tem a possibilidade de, a partir do outro, reavaliar sua prática e torná-la melhor, potencializando uma Educação Humanizadora e Emancipatória, por meio de uma Pedagogia Freireana.

Assim, entendemos que são os pensamentos freireanos, que nos possibilitam e potencializam nossas reflexões e ações de reconstrução das políticas. Quando há a possibilidade de um processo educacional humanizador - de diálogo pela ação-reflexão humana entre educador e educando -, há também o apoio ao protagonismo do sujeito aprendiz, de forma que o permite assumir o seu papel de cidadão e de ator político na sociedade.

O educador que olha para os seus educandos, que possibilita as decisões e escolhas coletivamente, constrói uma nova concepção do educar e uma Educação verdadeiramente democrática. E é essa proposta de educação democrática que buscamos e acreditamos ser possível na ressignificação das políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Linguagem, Educação e Formação de Professores. **Nuances**, v. 4, p. 15-19, setembro de 1998.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Política Nacional de Formação de Professores: uma análise das proposições, dos desafios e possibilidades do PARFOR. In: ENS, R. T.; VILLAS BÔAS, L.; BEHERENS, M. A. (Org.) **Espaços Educacionais**: das políticas docentes à profissionalização. Curitiba: PUCPress; São Paulo: FCC, 2015, p. 191-231

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. **Rev. Educ. PUC-Camp**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 171-189, maio/ago, 2017.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisas sobre Formação de Professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. **Formação em Movimento**, v. 2, i. 2, p. 336-359, jul./dez.2020.

ALMEIDA, Adriano Pires de. Relações entre o público e o privado no processo de elaboração do ProJovem Urbano no âmbito das políticas de juventude. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7164478. Acesso em: 21/05/2021.

ALVES, H.A.; SARAMAGO, G.; VALENTE, L. F.; SOUSA, A. S. Análise Documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 51-63, 2001. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2335/1440>. Acesso em: 01/03/2023.

ANDRÉ, Marli E. D. A. LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel. Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WGyPfcRb7yFJpMfsj5pSxPx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18/09/2021.

ARROYO, Miguel. **Pluralidade como condição para Educação Integral**. Entrevista concedida a Thaís Paiva. Centro de Referência em Educação Integral. São Paulo, SP. Publicado em 23/11/2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/miguel-de-arroyo-pluralidade-como-condicao-para-educacao-integral/>. Acesso em 18/09/2021.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria Geral Parlamentar. Departamento de Documentação e Informação. **Decreto-Lei nº27.270**, de 10 de agosto de 1987. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1987/decreto-27270-10.08.1987.html#:~:text=Artigo%201.%C2%BA%20%2D%20Ficam%20criados,com%20prioridade%20para%20%C3%ADngua%20espanhola>. Acesso em 15/08/21.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE AUTORIDADES PORTUÁRIAS – AAAP. **World Port Rankings 2016**. Disponível em: <https://www.aapa-ports.org/unifying/content.aspx?ItemNumber=21048>. Acesso em: 25/06/2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BALL, Stephen J. Sociologias das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez. 2011, 288p.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez.2018.

BALESTRINI, Deborah Cristina Simões. Centro de Estudos de Línguas (CEL): A Abordagem Presente na Prática Docente na Consolidação do Curso de Inglês. Universidade Federal de São Carlos, 2015. **Dissertação de Mestrado** (em Linguística). Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4713434. Acesso em 08/05/2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2007.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Cidadania e Democracia**. Lua Nova, São Paulo, n.33, 1994, p.8-9.

BITENCOURT, Amanda Cristine Correa Lopes. Escola Bilingue Pública: Um estudo sobre a Internacionalização Curricular. Universidade Católica de Petrópolis, 2017. **Dissertação de Mestrado** (em Educação). Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5818274. Acesso em: 15/05/2021.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma investigação à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOHN, H. I. Os aspectos “políticos” de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. **Linguagem & Ensino**, v. 3, nº 1, p. 117-138, 2000.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Casa Civil, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 29/09/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. PCN - **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira**. MEC/SEF, Brasília, 1998. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/pcn/parametros-curriculares-nacionais-lingua-estrangeira>. Acesso em 12/08/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. PCN - **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira**. MEC/SEF, Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em 12/08/2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Federal nº 11.161**, revogada em 05 de agosto de 2005. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11161&ano=2005&ato=02akXTU5EMRpWTe23>. Acesso em 15/08/21.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias**”, volume 1, edição de 2006, p. 97-98. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/material_estudo/livro_estudante/linguagens_codigos_em_br.pdf. Acesso em: 09/09/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 de abril de 2007. **Programa Mais Educação**. MEC: Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09/09/2021.

BRASIL, British Council. **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil**. Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular. 1ª Edição, 2014, São Paulo. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf. Acesso em: 25/10/2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 18/09/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 02/2020 das **Diretrizes e Bases da Educação Plurilíngue**. Conselho Nacional de Educação / Câmara da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192
Acesso em: 15/01/2023.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Bem Estar Social Brasileiro no Séc. XXI – Da Inclusão ao Retorno da Exclusão Social. **CEDES** – Centro de Estudos Educação e Sociedade – Campinas 2019, p.1-18. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gfXwqT5RKwzMChLQvxt8PtQ/?lang=pt>. Acesso em 28/05/2021.

CELADA, Maria Teresa. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. Unicamp-SP, Campinas, 2002. Tese (Doutorado, Departamento de Linguística). Disponível em: https://dml.fflch.usp.br/sites/dml.fflch.usp.br/files/Tese_MaiteCelada.pdf
Acesso em: 18/01/2023.

CERVANTES, Miguel Colégio, São Paulo (2000-2023). **Nossa Identidade**. Disponível em: <https://www.colegiomigueldecervantes.com.br/nossa-identidade/>. Acesso em: 12/11/2022.

CERVANTES, Instituto, São Paulo – SP. El Español: Uma Lengua Viva. Informe 2018. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf
Acesso em: 10/08/22.

COELHO, José Teixeira. **O que é a Indústria da Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

COMPANHIA SANTOS PORT AUTHORITY. Disponível em: <http://www.portodesantos.com.br/conheca-o-porto/area-de-influencia-2>. Acesso em 15/05/2021.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Asa Editores, 2001.

CORRÊA JUNIOR, Plínio. Língua Inglesa Aliada à Cultura e as Novas Tecnologias em uma escola pública: estudo de caso. Universidade Nove de Julho, 2020. **Dissertação** (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais). Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2248/2/P1%C3%ADnio%20Corr%C3%AAa%20J%C3%BAnior.pdf>. Acesso em 21/03/2021.

COSTA, Gilberto. **Analfabetismo resiste no Brasil e no mundo do Século XXI**. Agência Brasil, Brasília, 08 de setembro de 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-09/analfabetismo-resiste-no-brasil-e-no-mundo-do-seculo-21>. Acesso em: 27/10/2021.

COSTA, Marcelo José Baccarin. A Educação Bilíngue por seus Agentes em uma Visão Dialógica com a Teoria da Luta por Reconhecimento. Universidade Católica de Campinas, 2020. **Dissertação de Mestrado** (em Educação). Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10014634. Acesso em 15/05/2021.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª edição. Ed. Penso, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/abstract/?lang=pt#:~:text=CURY%20Carlos%20Roberto%20Jamil.,%C3%A0%20igualdade%20direito%20%C3%A0%20diferen%C3%A7a.&text=O%20artigo%20estuda%20a%20import%C3%A2ncia,da%20cidadania%20social%20e%20pol%C3%ADtica>. Acesso em: 05/10/2021.

DALBOSCO, Cláudio Almir. EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA DEMOCRÁTICA. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/2169>. Acesso em 15/01/2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Ed. Boitempo, 402p, 2016.

DUARTE, Catherine Gomes. SIELE – Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Espanhola. EL Blog delSiele. **A importância do espanhol na formação do profissional brasileiro e na América Latina**. 25/10/2017. Disponível em: https://siele.org/web/blog/home?p_p_id=101_INSTANCE_euPH3bui3aTw&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-5&p_p_col_count=1&101_INSTANCE_euPH3bui3aTw_selectedNotice=3742376. Acesso em: 25/10/2021.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Caderno de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/2002.

FÍGARO – p. 16 - faltou

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO - FAPESP. Rede Escola Pública e Universidade – REPU. **Política Educacional na Rede Estadual Paulista (1995 a 2018)**. São Paulo – SP. Disponível em: https://3c60c040-0201-4188-bfd9-ddc208c6ad1a.filesusr.com/ugd/9cce30_8852fd122f95402aa37642f7c161a632.pdf. Acesso em: 02/11/2021.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.p.14-34.

FIGARO, Roseli. O Mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. **Revista Usp - Organicom**, Ano 5 – número 9, 2008.

Disponível em: [file:///C:/Users/adria/Downloads/138986-Texto%20do%20artigo-270059-1-10-20171004%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/adria/Downloads/138986-Texto%20do%20artigo-270059-1-10-20171004%20(1).pdf)

Acesso em: 05/10/2022.

FILHO, Jorge Matos Brandão. Singularidades que Potencializam o Aprendizado da Língua Inglesa: Um Estudo das Trajetórias de Sujeitos Bilíngues. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2020. **Dissertação de Mestrado** (em Educação). Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10449297. Acesso em 28/05/2021.

FLORY, Elizabete V.; SOUZA, Maria Theresa Costa Coelho. BILINGUISMO: Diferentes definições, diversas implicações. **Revista Intercâmbio**, volume XIX: 23-24, 2009. São Paulo. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/viewFile/3488/2296>. Acesso em: 15/10/2021

FONSECA, Aline Miranda. Agenda da Política de Gestão das Escolas Experimentais Bilíngues e da Gestão das Escolas Experimentais Bilíngues Português-Inglês da Prefeitura do Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018. **Dissertação de Mestrado** (em Educação). Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6310364. Acesso em: 21/05/2021.

FRANCA, Marileize. Da Política de Criação à Política em Ação: Uma análise da Oferta de Ações Formativas pelo Centro de Estudos de Línguas de RIO BRANCO – ACRE. Universidade Federal do Paraná, 2016. **Tese de Doutorado** (em Educação). Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3566318. Acesso em 15/05/2021.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 5a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. "A EDUCAÇÃO é um ato político". **Cadernos de Ciência**, Brasília, n. 24, p.21-22, jul./ago./set. 1991. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1357>. Acesso em: 31/01/2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 69ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 69ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, Paulo & HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. & SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GARCEZ, Liliane, CONCEIÇÃO, Luiz Henrique de Paula. Instituto Rodrigo Mendes. DIVERSA, **Educação Inclusiva na Prática. Educação, Trabalho e Inclusão**. 26/07/2012. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/educacao-trabalho-inclusiva-importancia-politicas-publicas-intersetoriais>: Acesso em 08/10/2021.

GOMIDES, Pollyanna Moraes Espindola. Educação Bilíngue e Interculturalidade: aspectos linguísticos e culturais na constituição de sujeitos bilíngues. Universidade Estadual de Goiás 2018. **Dissertação em Mestrado** (em Educação, Linguagens e Tecnologia). Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6344125. Acesso em 22/05/2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Conheça o Brasil – Educação; IBGE Educa, 2019**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em 27/10/2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2020**. Disponível em: https://www.qedu.org.br/estado/125-sao-paulo/censo-escolar?year=2020&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=. Acesso em: 27/10/21

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Política educacional na rede estadual paulista (1995 a 2018)**. Rede Escola Pública e Universidade, São Paulo – SP, 2016. Disponível em: <https://www.repu.com.br/pesquisa-fapesp>. Acesso em 15/10/2021.

KRAMSCH, Clarice. Cultura no ensino de língua estrangeira. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso** [online]. 2017, vol.12, n.3, pp.134-152. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732017000300134&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 09/05/2021.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo, SP: Boitempo, 2019.

LA VILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1999.

LIMA, L. C. Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In: LUCENA, C. e SILVA JÚNIOR, J. R. (Orgs.). **Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais** São Paulo: Xamã, 2012, p.129-158.

MACIEL, Karen de Fátima. O Projovem pelo Olhar de Educandos e Educadores na Cidade do Rio de Janeiro: Potencialidades Emancipatórias. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013. **Dissertação de Mestrado** (em Educação). Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=108492. Acesso em: 10/01/2023.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan-abr, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17/08/21.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **CONTRAPONTO**, vol. 9 n° 1, p. 4-16. Itajaí, jan/abr 2009. Disponível em: http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/240/ARTIGO_An%C3%A1lisePolíticasEducacionais.pdf?sequence=1. Acesso em: 17/08/2021.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: **explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional**. **Jornal de Políticas Educacionais**, Universidade Federal do Paraná, vol.12, setembro 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327953342_A_abordagem_do_ciclo_de_políticas_explorando_alguns_desafios_da_sua_utilizacao_no_campo_da_Política_Educacional. Acesso em: 17/08/2021.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, no.106, p.303-318, jan-abril, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25/10/2021.

MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, volume XIX: 1-22 2009. São Paulo. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/3487/2295>. Acesso em 07/10/2021.

MARCONI, Maria de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Marjory da Mota. Possibilidades de exercício de cidadania em um programa de ensino de inglês para alunos da rede pública: um estudo de caso. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2720239. Acesso em 08/05/2021.

MATOS, F. Apresentação. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino de espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.9-10. (Estratégias de Ensino, 1).

MINAYO, Maria Cecília de Souza, DESLANDES, Suely Ferreira, NETO, Otávio Cruz., GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIZUKAMI, Adriana Carvalho. Que bilinguismo é esse? Concepções presentes no projeto político-pedagógico de escolas que se autodenominam bilíngues. **Dissertação de Mestrado** (em Educação). Universidade de São Paulo – Faculdade Filosofia, Ciências e Letras Ribeirão Preto, 2020. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10697877. Acesso em 16/05/2021.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 129-146.

MOLL, Jaqueline; PONCE, Jurema; RONCA; Antônio Carlos C.; SOARES, José Nildo Oliveira. Educação integral: desafios e possibilidades, 2020. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.18, n. 4, p. 2095-2111 out./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/viewFile/50985/33957>. Acesso em: 06/10/2021.

MONTENEGRO, Paulo Instituto, **Ação social do IBOPE e Ação Educativa**. Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF-2018). Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em 27/10/2021.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (Orgs.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 08/09/2022.

NÓVOA, Antonio. **Três bases para um novo modelo de formação**. Nova Escola Gestão – Notícias, 11 de setembro de 2013. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/182/tres-bases-para-um-novo-modelo-de-formacao>. Acesso em: 10/10/2022.

OLIVEIRA, Alysson André Regis. **As Práticas Socioeducativas nos Empreendimentos Solidários da cidade de João Pessoa, PB: sentidos e significados sob a perspectiva da formação humana para a emancipação**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016. **Tese de Doutorado** (em Educação). Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3732320. Acesso em: 15/01/2023.

OLIVEIRA, Gilvan Muller. MORELLO, Rosangela. La frontera como recurso: el bilingüismo portugués-español y el Proyecto de Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera en el MERCOSUR (2005-2016). **Revista Ibero Americana de Educación / Educação**, v. 81, nº1, 2019. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3567>. Acesso em: 04/04/2023.

OLIVEIRA, Raquel Batalha. Observatório Internacional de inclusão, Interculturalidade e inovação pedagógica: uma análise da participação dos pesquisadores. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019. **Dissertação de Mestrado** (em Educação). Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7660729. Acesso em 28/05/2021.

PACHECO, Eduardo José. Programa Idiomas sem Fronteira à Luz sem do Ciclo de Políticas Públicas: uma Avaliação. Universidade de Uberaba, 2018. **Dissertação de Mestrado** (em Educação). Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7553849. Acesso em 15/05/2021.

PARETO, V. As elites e o uso da força na sociedade. In: SOUZA, Amaury (Org.). **Sociologia política**. Rio: Zahar, 1966.

PELETEIRO, Aline Cristiane. O italiano nos Centros de Estudo de Línguas - CEL: Funcionamento e análise do material didático em elaboração. Universidade de São Paulo, 2016. **Dissertação de Mestrado** (em Letras Língua, Literatura e Cultura Italianas). Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3632898. Acesso em: 27/05/2021.

PORTO DE SANTOS. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Porto_de_Santos. Acesso em: 18/10/2021.

PREUSS, Helena Ortiz. Psicolinguística do bilinguismo: implicações em processos formais de aquisição de línguas. **Ilha Desterro**, vol. 72 n.3, Florianópolis, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-80262019000300291&script=sci_arttext#:~:text=Por%20sua%20vez%2C%20a%20psicolingu%C3%ADstica,quais%20mecanismos%20e%20procedimentos%20s%C3%A3o. Acesso em 09/05/2021.

ROMERO, Carlos Gimenez. **Mediação Intercultural**. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (Acidi), Lisboa, 2010. Disponível em: <https://www.acm.gov.pt/documents/10181/233158/4.+Interculturalidade+e+Media%C3%A7%C3%A3o.pdf/2c32448e-acee-4788-90f1-483e101f2ff9?version=1.0>. Acesso em 15/10/2021.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1986.

RUSSO, Maria José de Oliveira. A Complementariedade das Políticas Públicas para a Inclusão Socioemocional dos sujeitos. Universidade Metodista de São Paulo, 2018. **Tese de Doutorado** (em Educação). Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6447387. Acesso em 21/05/2021.

SANCHES, Maria de Fátima Gomes. Práticas de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa como segundo Idioma para o Ensino Médio. Universidade de Taubaté, 2018. **Dissertação de Mestrado** (em Educação). Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7111634. Acesso em 28/05/2021.

SANTOS, Altamir Gomes dos. Estudo de uma Ferramenta Online para o Ensino de Inglês: Subsídios para uma Política Pública. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017.

Dissertação de Mestrado (em Educação). Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5066373. 28/05/2021.

SANTOS, Mayara Greacoracci dos. Política Educacional na Era FHC (1995-2002) - Juventude, Trabalho e a Influência dos Organismos Multilaterais. Universidade Estadual de Campinas, 2020. **Dissertação de Mestrado** (em Educação). Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10198270. Acesso em 21/05/2021.

SANTOS, Nelton Miranda Lima dos. “Humano, Demasiado Humano” - O Espaço Concórdia no Campo Grande: Sujeitos Livres, Ensinantes e Aprendentes na Educação dos Sujeitos da Modalidade EJA: Adolescentes, Jovens, Adultos e Idosos. **Dissertação de Mestrado Profissional** (em Educação Escolar). Universidade Estadual de Campinas, 2020. ().

SÁ-SILVA, J. R.; DE ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n. 1, p. 1-14, Julho, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em 11/03/2023.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. **Decreto n. 27.270**, de 10 de agosto de 1987. Cria, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, Centros de Estudos de Línguas e dá providências correlatas. Secretaria do Estado do Governo, 10 de agosto de 1987. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1987/decreto-27270-10.08.1987.html>. Acesso em : 08 maio de 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. **Resolução SE n. 85**, de 13 de agosto de 2001. Dispõe sobre a reorganização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas (CELs) e dá providências correlatas. Disponível em: http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/85_2001.htm. Acesso em: 03 maio de 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. **Resolução SE n. 81**, de 04 de novembro de 2009. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas – CELs, e dá providências correlatas. Disponível em: http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_09.HTM?Time=5/17/2013%2011:02:45%20AM. Acesso em: 12 junho de 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. **Resolução SEE n° 44**, publicada em 14 de agosto de 2014. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201408130044>. Acesso em: 19/08/21.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Escola de Formação do Estado de São Paulo. **Diretrizes Curriculares para os Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo (CEL)**, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1NAlciM_VDv7YGjfXb0EZ4CwmZl7LMsg7. Acesso em 20/10/2021.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Resolução SEDUC 67, de 27/02/2022. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas – CEL, e dá providências correlatas. **DOE**, Seção I, 29/07/2022, p. 43-44.

SAVIANI, D. **A Lei da Educação - LDB: trajetórias, limites e perspectivas**. Revisão Atual e Ampl. 13.ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

SECCHI, Leonardo. **Análise de Políticas Públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. A escola pública como objeto de estudo. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 17-29, abr. 2016. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/32>. Acesso em: 05/06/2021.

SILVA, Luiz Eduardo Prates da. **Direito à Educação: Uma Reflexão sobre Metodismo, Industrialização e Classes Populares**. Universidade Metodista de São Paulo, 2017. **Tese de Doutorado** (em Educação). Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6281911. Acesso em: 15/05/2021.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**. Porto Alegre. Ano 8, n. 16, p. 20-45, julh-dez, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 05/10/2021

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. 2a. ed. In: SOUZA, Jessé; GRILLO, André *et al.* São Paulo: Contracorrente. 2017. [Cap. 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 12]. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/10/1143.pdf>. Acesso em: 05/10/2021.

SOUZA, Millene. Plurilinguismo e Pluriculturalidade: abordagem humanística. Instituto Federal do Paraná. RELACult. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 05, ed. especial, mai., 2019, artigo nº 1486 (pág.1-11). Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1486/969>. Acesso em: 20/10/2021.

SOUZA, Rudson Edson Gomes. Efeitos do plurilinguismo e intercompreensão na aprendizagem de língua portuguesa na Educação Básica. **Revista Letras Raras**, Universidade Federal de Campina Grande – PA, v.6 – n.3, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em Educação**. Ed. Atlas, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE I

ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

I - Identificação do documento:

- 1.1. Tipo de documento
- 1.2. Data e local do documento
- 1.3. Autoria(s)
- 1.4. Contexto

II - Conteúdo:

- 2.1. Resumo
- 2.2. Conceitos e principais referências

III - Relações do documento com o tema da pesquisa

- 3.1. Implicações do documento com a pesquisa
- 3.2. Relações do documento com os referenciais teóricos da pesquisa
- 3.3. Outras buscas documentais (ou não) que o documento suscita
- 3.4. Comentários gerais sobre o documento

APÊNDICE II

Documento de Mapeamento de Estudo

Quadro Demonstrativo - Organização do material/Levantamento da SEE-SP - Constituição do CEL-SP (1989)

Nome/Tipo de Documento / Ano	Descrição
Estudo / Levantamento da SEE-SP sobre a constituição do CEL (1989)	Histórico, Legislação, Estrutura, e Funcionamento, Situação atual e Recursos Humanos
<p>Resumo: Documento criado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para averiguação e levantamento por meio de grupo de trabalho - do andamento da implantação do projeto CEL-SP</p> <p>Considerações Preliminares:</p> <p>Os Centros de Estudo de Línguas – CELs, criados pelo Decreto Governamental nº 27.270 de 10 de agosto de 1987, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, objetivam propiciar aos alunos de 1º e 2º Graus, diferentes oportunidades de desenvolvimento de novas formas de expressão linguística, enriquecimento do currículo escolar e acesso a outras culturas contemporâneas.</p> <p>Em seu primeiro ano de funcionamento, estes Centros estão proporcionando o ensino de Língua Espanhola em escolas estaduais, instalados nas DEs e DREs que os solicitaram, sempre em atendimento às diretrizes da Secretaria de Educação.</p> <p>A prioridade dada ao ensino da Língua Espanhola deve entender-se dentro da política de integração do Brasil na Comunidade Latino-americana. Todavia, isto não exclui o ensino de outras línguas estrangeiras modernas nestes Centros, tanto que já existe, em funcionamento, um Centro, ministrando aulas do idioma francês.</p> <p>Histórico e Legislação:</p> <p>Dentro da política de Educação proposta pelo atual Governo do Estado de São Paulo e dando cumprimento à decisão política de integração latino-americana, anunciada no discurso de posse do Senhor Governador do Estado, em 15/3/87, o Secretário de Educação constitui, pela Resolução SEE 100/87, uma comissão que tinha como meta a implantação da língua espanhola e da História da América Latina no quadro curricular.</p> <p>Neste sentido, a criação dos CELs surgiu como medida mais viável da introdução da Língua Espanhola, uma vez que a inclusão desse idioma ou de outras línguas estrangeiras modernas, no currículo, já estavam asseguradas pelos dispositivos legais vigentes.</p> <p>Em 10/8/87, o Decreto nº 27.270 “cria, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, os Centros de Estudos de Línguas e dá providências correlatas”.</p> <p>De acordo com o mesmo Decreto, a implantação e a instalação gradual dos Centros é de competência da Secretaria da Educação. Desde então, um grupo de trabalho constituído por representantes do Gabinete da SE e dos demais órgãos – CEI, COGSP, CENP e DRHU – vem reunindo-se sistematicamente, com vistas a implementar os estudos de Língua Espanhola dentro de um contexto de maior conscientização sobre a realidade da América Latina.</p>	

Para se cumprirem as determinações do Decreto, algumas ações foram viabilizadas, a saber:

- foram elaborados um anteprojeto de organização dos Centros, uma minuta para um possível regimento e um esboço de proposta curricular;
- foram coletados dados sobre escolas da Rede, interessadas em abrigar o Centro, desde que dispusessem de espaço físico e facilidade de acesso;
- foi aberto, pela Resolução SE 204/87, de 19 e publicada a 20/08/87, o cadastramento de professores habilitados em Língua Espanhola;

Com base nessas informações, as Coordenadorias concluíram pela instalação imediata dos Centros, dado que havia:

- escolas com possibilidade de os abrigar;
- cerca de 400 (quatrocentas) pessoas interessadas em lecionar a Língua Espanhola;

Por sua vez, os membros da Comissão, pertencentes à USP e à UNESP, forneceram um levantamento do número de graduados em Língua e Literatura Espanholas nos últimos anos, e a Associação de Professores de Espanhol apresentou sua relação de associados.

Simultaneamente, uma subcomissão pedagógica trabalhava na CENP – na elaboração de proposta curricular de Língua Espanhola e da proposta pedagógica para os cursos dos Centros de Estudos de Línguas.

É importante informar que essas ações, além de concomitantes, foram integradas, pois procurou-se garantir não só que as medidas adotadas fossem uniformes, como também que, sendo inovadoras, ferissem preceitos legais, direitos adquiridos ou princípios de autonomia conferidos às escolas.

Do esforço conjunto desse grupo resultaram os seguintes documentos, necessários à instalação e implementação dos Centros de Línguas junto às Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino:

- Resolução SE 271/87, alterada pela Resolução SE 193/88;
- Comunicado CEI-COGSP, de 23/1/88;
- Portaria CENP, de 18/3/88;
- Comunicado COGSP-CEI, de 13/4/88.

Por Resolução SE 210, de 31/8/88, publicada na DOE de 1/9/88, foi criada e formada uma Comissão de Representantes do Gabinete do Secretário de Educação (SE), Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional (ATPCE), Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP), Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), Departamento de Recursos Humanos (DRHU), com vistas a implementar o funcionamento dos CELs, tendo como objetivos específicos:

- “I – incrementar o intercâmbio cultural entre professores e estudantes do Estado de São Paulo com os países cuja língua é objeto de estudos nos CELs;
- II- incentivar a celebração de convênios entre a SE e Instituições ou Entidades Nacionais e Internacionais, visando a elaboração e produção de livros e materiais didáticos de apoio aos CELs;
- III- definir e implantar uma sistemática de acompanhamento e de avaliação dos CELs da rede pública estadual;
- IV- manter contatos com Instituições Culturais, nacionais e internacionais, objetivando definir programas de cooperação técnico-educacional;
- V- promover o intercâmbio entre as Organizações e Entidades congêneres, nacionais e internacionais;
- VI- adotar outras medidas necessárias para o desempenho das funções”.

Com a finalidade de coadjuvar as ações dessa comissão, estão sendo criadas subcomissões, formadas por representantes das Embaixadas, dos Consulados, das Associações de Professores de Línguas, de Escolas e de Instituições afins que viabilizarão outrossim, o intercâmbio entre esses órgãos e os

diversos Centros.

Além da apresentação do relatório de mapeamento das medidas de implantação dos CELS, conforme acima. O documento também se organiza da seguinte forma, detalhando:

Estrutura e Funcionamento dos CELs;

Situação Atual dos CELs;

Gráfico de Alunos atendidos (1º e 2º semestres de 1988)

Recursos Humanos para os CELs

Instruções para a Instalação dos CELs

Instruções para Afastamento de Pessoal

Instruções para Admissão de Professores Ocupante de Função Atividade (OFA)

Fonte: Mapeamento de Estudo / Levantamento da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo - Constituição do CEL-SP (1989).

APÊNDICE III

Curso de Gestores do CEL-SP para Formação (2014)

Quadro Demonstrativo: Primeira e Única Versão

Nome/Tipo de Documento / Ano	Descrição
Primeira e Única Versão – Curso de Gestores do CEL para formação (2014)	Documento de apresentação geral e organizacional do Projeto CEL-SP
<p>Resumo: Documento de circulação e apresentação interna do Primeiro Curso para Gestores dos Centros Estudos de Línguas (CEL) – Escola de Formação Paulo Renato – EFAP. 1ª Edição 2014</p> <p>Apresentação do Histórico e Legislação vigente – Diretrizes e Bases para Educação Nacional – o Currículo e a Lei Federal 9394/96 Organização Curricular Flexibilização Curricular Diretrizes Curriculares</p> <p>A Língua Estrangeira Moderna e a Lei Federal 9.394/96</p> <p>Um pouco de História dos Centros de Estudo de Línguas – CEL-SP As Resoluções e a História dos Centros de Estudo de Línguas do Estado de São Paulo Os Centros de Estudos de Línguas</p> <p>As legislações específicas em relação ao ensino de Língua Espanhola</p> <p>A Resolução SE nº 44/2014 (mais atual) Caracterização e Destinação de atendimento do alunado</p> <p>Objetivos, Criação e Instalação do CEL</p> <p>Organização e Funcionamento do CEL, Diretrizes para o funcionamento do CEL – A organização dos cursos, Horário de aulas, Constituição de Turmas, Matrícula e Frequência, Inscrição, Escrituração Escolar, Atribuição e Credenciamento dos Docentes, Classificação dos Docentes.</p>	

Fonte: Curso para formação de Gestores do Centro de Estudo de Línguas de São Paulo (2014).