



Olhar de Professor
ISSN: 1518-5648
ISSN: 1984-0187
olhardeprofessor@uepg.br
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Brasil

LETROS EM NÚMEROS: O QUE NOS AGUARDA NA TERCEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI?

Silva, David José de Andrade

LETROS EM NÚMEROS: O QUE NOS AGUARDA NA TERCEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI?

Olhar de Professor, vol. 23, 2020

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68464195017>

DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15159.209209224172.0415>



Este trabalho está sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

LETRAS EM NÚMEROS: O QUE NOS AGUARDA NA TERCEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI?

David José de Andrade Silva
Universidade Federal do Paraná, Brasil
david.silva@ifpr.edu.br.

DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v23.2020.15159.209209224172.0415>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68464195017>
Recepção: 01 Janeiro 2020
Aprovação: 01 Outubro 2020

RESUMO:

As discussões sobre formação de professores ganharam nos últimos tempos grande destaque na pesquisa de profissionais da Pedagogia e, mais especificamente, na Linguística Aplicada (LA). No entanto, ainda é incipiente o interesse de linguistas aplicados no que se refere à gestão dos cursos de Letras também como uma pauta relevante. O objetivo do presente texto é de analisar dados dos anos de 2001 e 2018 sobre a concorrência, o ingresso, a quantidade de matriculados e concluintes de licenciaturas em Letras, com ênfase nas habilitações em Língua Inglesa, para traçar possíveis cenários para a década de 2020. O referencial teórico baseia-se nos trabalhos de Calvo (2011), Louzano et al (2010), Aranha e Souza (2013), Gatti (2014) e Silva (2015). A metodologia adotada baseia-se na pesquisa bibliográfica e na análise estatística. Os resultados apontam para uma possível mudança radical nos cursos de Letras, os quais tendem a ser oferecidos majoritariamente por Educação a Distância (EaD).

PALAVRAS-CHAVE: Licenciatura, Letras, Língua Inglesa.

ABSTRACT:

Discussões about teacher education have recently been the research focus in Pedagogy professionals and, more specifically, in Applied Linguistics (AL). However, the interest of applied linguists on the management of Language Teacher Education as a relevant issue is still incipient. The purpose of this paper is to analyze data from 2001 and 2018 about competition, admission, number of enrollments and graduates of Language Teacher Education, in particular English degrees, in order to draft possible scenarios for the 2020 decade. The theoretical reference is based on Calvo (2011), Louzano et al (2010), Aranha and Souza (2013), Gatti (2014) and Silva (2015). The methodology is based on bibliographic research and statistical analysis. The results point to a possible radical change in the Language Teacher Education, which tends to be offered mostly through distance education.

KEYWORDS: Teacher education, Languages, English.

RESUMEN:

Las discusiones sobre la formación del profesorado han cobrado importancia recientemente en la investigación de los profesionales de la Pedagogía y, más específicamente, en la Lingüística Aplicada (LA). Sin embargo, el interés de los lingüistas aplicados con respecto a la gestión de los cursos de Letras sigue siendo incipiente como una agenda relevante. El propósito de este texto es analizar datos de los años 2001 y 2018 sobre competencia, admisión, el número de inscritos y graduados de títulos en Literatura, con énfasis en las calificaciones del idioma inglés, para describir posibles escenarios para la década de 2020. El marco teórico se basa en los trabajos de Calvo (2011), Louzano et al (2010), Aranha y Souza (2013), Gatti (2014) y Silva (2015). La metodología adoptada se basa en la investigación bibliográfica y el análisis estadístico. Los resultados apuntan a un posible cambio radical en los cursos de Letras, que tienden a ser ofrecidos, principalmente, por la Educación a Distancia (DE).

PALABRAS CLAVE: Licenciatura, Letras, Inglés.

INTRODUÇÃO

A procura por um curso superior é, geralmente, motivada por vários fatores, como perspectiva de alta remuneração, prestígio social, influência familiar ou identificação com uma carreira. É possível, na maioria dos casos, identificar quais são as profissões mais almejadas ao analisar historicamente a concorrência por vagas em universidades, principalmente as públicas estaduais e federais, pelo fato de (ainda) serem gratuitas.

No âmbito administrativo, é de interesse das instituições de educação superior (IES) ter cursos com alta concorrência, a qual gera vestibulares lucrativos e marketing positivo para o curso. Do ponto de vista pedagógico, cursos concorridos tendem a selecionar estudantes de alto desempenho, que, por conseguinte, continuarão retroalimentando o ciclo de qualidade do curso e o tornará desejável para novos candidatos a estar nesse grupo seletivo. Em contrapartida, cursos de baixa procura podem indicar um mercado de trabalho restrito, baixos ordenados, reconhecimento profissional pequeno ou uma vida profissional instável.

Embora a valorização de determinadas profissões possa ser contextual e marcada temporalmente, é sabido que algumas são historicamente reconhecidas e colocadas, digamos, no panteão das graduações, como os bacharelados em Medicina, Direito e Engenharia. Por sua vez, as licenciaturas, as quais evocam a tão aclamada relevância indiscutível da educação como setor estratégico para o desenvolvimento de uma nação, estão cada vez mais atualizadas legalmente (pois frequentemente sofrem alterações pelas políticas governamentais) e cada vez menos procuradas. Afinal, pela experiência vivenciada no ano de 2015, por exemplo, que adolescente teria interesse em optar pelo magistério sabendo que: as condições de trabalho, na grande maioria das instituições de educação básica pública (as que mais contratam), são ruins; os salários estão entre os menores, considerando a necessidade de ter formação superior (há estados que não pagam nem o piso nacional); a valorização é baixa, obrigando a visibilizar a relevância da profissão por meio de deflagrações de greve (arriscando-se, como ocorreu no estado do Paraná, a vivenciar um massacre físico e moral); e, por fim, a sociedade apoia a categoria enquanto não conflitar com seus próprios interesses, como ocorreu nas greves, quando boa parcela dos pais endossou o discurso dos governantes contra os docentes por quererem seus filhos de volta para a escola. Logo, com os cursos de Letras não poderia ser diferente.

Nesse contexto, o desenvolvimento da investigação teve início em 2012 por meio do projeto de pesquisa “Formação inicial e continuada de professores de Língua Inglesa”, cuja produção versou sobre: a questão da formação de professores de línguas para a autonomia no contexto brasileiro (SILVA, 2013a); as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras e problematizar sua pertinência na atualidade (SILVA, 2013b); possibilidades de inovação pedagógica para cursos de Letras a partir de uma experiência no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná – UFPR (SILVA, 2013c); o lugar dos cursos de Letras na expansão universitária federal do período governamental de Luís Inácio Lula da Silva (SILVA, 2013d). Em 2014, a partir do artigo intitulado “As licenciaturas na atualidade: nova crise?”, de Aranha e Souza (2013), os estudos focaram na questão da demanda por essas graduações, pois, conforme os autores relatam o ocorrido na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), houve queda pela procura dos cursos de licenciatura como um todo e, consequentemente, nos cursos de Letras.

O caso mineiro motivou a pesquisa em parâmetros similares no Paraná, que resultou no artigo “A procura pelos cursos de licenciatura em Letras no Paraná: onde estamos errando?” (SILVA, 2015), o qual analisou os dados sobre relação candidato/vaga das principais instituições públicas estaduais e federais paranaenses entre os anos de 2009 e 2013. Dentre os resultados, focados nos cursos de Letras com habilitação em Língua Inglesa (LI), era notória a quantidade predominante de demanda descendente comparando com a ascendente. A partir desse ponto, percebemos que era preciso ir um pouco mais além, afinal, linguistas aplicados devem estar atentos aos movimentos que ocorrem para além do(s) curso(s) ao(s) qual(ais) está(ão) vinculado(s).

O presente trabalho busca discutir preliminarmente o lugar da Educação e seus respectivos profissionais em países considerados desenvolvidos e compará-los com a situação brasileira. Em seguida, analisamos as estatísticas referentes aos cursos de Letras, como quantidade de cursos, vagas ofertadas, nível de concorrência, quantidade de ingressantes, quantidade de matriculados e concluintes no sentido de compreender o passado recente para projetar cenários futuros, tendências ou possíveis encaminhamentos. Para tal, o recorte temporal escolhido abrange os dados dos anos de 2001 e de 2018, para colocar em pauta a situação no início do século XXI e os rumos da formação inicial de professores de línguas, com foco na LI, para a década de 2020.

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

As oportunidades de trabalho em um determinado campo de atuação são abertas, no universo capitalista, conforme a relação entre demanda e oferta: quanto maior a demanda e menor a oferta, aumenta a probabilidade de valorização do profissional. Por outro lado, a ocupação de uma vaga ociosa é um processo mais complexo, pois necessita de uma análise dos interessados sobre os custos e benefícios do emprego.

Hipoteticamente, é mais difícil encontrar pessoas interessadas em trabalhar em cemitérios, agências funerárias e limpeza de janelas de edifícios do que em agências de telemarketing, postos de gasolina e supermercados. Os exemplos do primeiro grupo são menos concorridos e remetem a fatores negativos como morbidez, medo e periculosidade, enquanto os do outro grupo são mais concorridos (se comparados aos do primeiro) e remetem a longas jornadas de trabalho, condições ruins e remuneração inicial baixa. Embora ambos os casos tenham também pontos favoráveis, seria raro alguém preferir ser coveiro a ser caixa de mercado. Em termos de relevância social, seria possível classificar se um limpador de janelas é mais importante que um frentista? Ou todas as profissões têm a mesma importância estratégica para o crescimento de um país?

Não é senso comum afirmar que as nações preocupadas em melhorar a qualidade de vida de seus cidadãos, em crescer econômica, cultural e socialmente são aquelas que investiram largamente em educação. Nesse quesito, os países asiáticos progrediram bastante nas últimas décadas, em especial a China. Conforme dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (2019a), promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o desempenho em Leitura, Ciências e Matemática coloca nos quatro primeiros lugares China (Pequim, Xangai, Jiangsu, Zhejiang), Singapura, Macau (China) e Hong Kong (China), nessa ordem. O método, os critérios e os propósitos da avaliação e do órgão promotor podem ser questionáveis, mas o avanço em várias áreas dos locais aí listados é inegável.

Para ilustrar, compararemos os seguintes dados na Tabela 1 para estabelecer um nexo causal entre educação e desenvolvimento humano: 1) posição no ranking da Organização das Nações Unidas do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) no ano de 2018 (UNDP, 2018, p. 22); 2) média anual (em dólares) investida por estudante (OCDE, 2019b, p. 274); 3) média anual salarial dos professores do ensino médio¹ (OCDE, 2019b, p.412); 4) percentual do Produto Interno Bruto (PIB) investido em educação básica² (OCDE, 2019b, p. 313; OCDE, 2019c, p.4); 5) posição no PISA em 2018 (OCDE, 2019a). Para a exemplificação, foram postos seis³ dos dez primeiros colocados mundiais em IDH mais o Brasil:

País	Posição no IDH Mundial	Invest. anual por estudante em dólares (aprox.)	Média anual do salário docente em dólares	% Invest. PIB (aprox.)	Posição no PISA
Noruega	1º	US\$13.758	US\$53.120	4,8	19º
Austrália	3º	US\$10.506	US\$56.196	3,4	16º
Alemanha	5º	US\$11.294	US\$80.483	2,8	20º
Islândia	6º	US\$11.707	US\$56.234	4,2	35º
Suécia	8º	US\$11.594	US\$47.255	4,0	11º
Holanda	10º	US\$11.121	US\$68.771	3,4	26º
Brasil	79º	US\$3.866	US\$23.890	4,2	57º

Tabela 1 – Investimento em educação e resultado no PISA

Fonte: Adaptado de UNDP (2018), OCDE (2019a, 2019b, 2019c)

Os dados mostram que, apesar de nem todos os países estarem entre as primeiras colocações do PISA, os primeiros colocados que investem menos por estudante, Austrália e Holanda, alocam praticamente o triplo do investido no Brasil. Na média salarial, o Brasil também está entre os que pagam menos, quase metade da Suécia, a que menos desembolsa entre os países selecionados dos dez primeiros colocados em IDH e, paradoxalmente, está em segundo lugar na distribuição de recursos do PIB para a educação nessa listagem, empatando com a Islândia e perdendo somente para a Noruega.

Se for feita a comparação com as nações que investem mais, a posição brasileira torna-se mais distante: são aproximadamente quatro vezes menos por estudante se comparado à Noruega e, no salário do professor, mais do que três vezes menos se comparado à Alemanha. Ainda tomando-se o desempenho dos países no PISA como referência, é possível notar também que não necessariamente aqueles que aplicam o maior percentual do PIB estão entre os primeiros colocados. Logo, não somente é importante investir, mas também saber como fazê-lo de forma eficaz. Pode-se argumentar que o maior país da América do Sul ainda está em fase de superação de séculos de atraso e profundas desigualdades sociais e, por isso, ainda figura entre os últimos colocados nessas amostragens. Contudo, é inegável o salto quantitativo e qualitativo promovido no Brasil durante a expansão educacional entre 2003 e 2014. Dessa forma, é necessário acompanhar com atenção os desdobramentos da interrupção sistemática em investimentos públicos em educação após o ano de 2016, quando se iniciou um declínio significativo de aplicação de recursos federais em todos os níveis e modalidades.

No que se refere à demanda real por profissionais do magistério, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (BRASIL, 2015, p. 101) estima a necessidade de 16,7 mil para as disciplinas de Língua Estrangeira Moderna (LEM), embora essa conta precise ser atualizada, pois a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), conhecida como a “Reforma do Ensino Médio”, praticamente excluiu a Língua Espanhola do currículo ao colocar sua oferta como opcional, indo na contramão de sua obrigatoriedade de oferta conquistada pela Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005). Contudo, a necessidade de ocupação de postos de trabalho, que deveria ser uma variável favorável para a valorização da profissão, aparentemente não “aqueceu o mercado”. Há muitos anos as autoridades governamentais estão cientes da demanda de profissionais.

O Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – 2003, sistematizados pelo relatório da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB (BRASIL, 2007, p. 13), já previa a necessidade de docentes. Entretanto, ao invés de o documento apresentar uma proposição consistente e valorativa da carreira em longo prazo, propõe medidas emergenciais (BRASIL, 2007, p. 23-25), mas poderiam ser classificadas como apelativas ou neoliberais: a contratação de profissionais liberais como docentes; o aproveitamento emergencial de alunos de licenciaturas como docentes; bolsas de estudo para alunos carentes em escolas da rede privada; incentivo ao retardamento das aposentadorias de professores; incentivo para professores aposentados retornarem à atividade docente; contratação de professores estrangeiros em disciplinas determinadas; uso complementar de telessalas. As proposições nominadas como estruturais (BRASIL, 2007, p. 21-23) também não eram as mais animadoras: formar professores por licenciaturas polivalentes; estruturar currículos envolvendo a formação pedagógica; instituir programas de incentivo à licenciatura; criar bolsas de incentivo à docência; basear o critério de qualidade na formação de professores por educação à distância; integrar a Educação Básica (doravante EB) e a Educação Superior (doravante ES); incentivar o professor universitário que se dedica à EB. A pior parte é verificar que, em nenhuma das proposições, havia um projeto real de valorização da docência e, até o momento, pouco foi feito, apenas ações pontuais com pouco impacto real.

Em 2008, por exemplo, o governo federal instituiu o piso salarial nacional para os profissionais do magistério por meio da Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008a), sendo fixado inicialmente em R\$950 (novecentos e cinquenta reais), com reajustes anuais, para uma jornada de 40 horas semanais e nível médio de formação. De acordo com a Lei 11.709 (BRASIL, 2008), o valor do salário mínimo era de R\$415 (quatrocentos e quinze reais), ou seja, a remuneração de profissionais da docência equivaleria a menos do que três salários mínimos, mesmo sendo uma classe que, majoritariamente, possuía formação em nível superior (BRASIL, 2009, p.26). Em 2020, Menezes (2020) reportou via Portal do Ministério da Educação - MEC que um novo reajuste no piso salarial foi autorizado, passando a valer R\$2.886,24 (dois mil oitocentos e oitenta e seis reais e vinte e quatro centavos). Considerando que o salário mínimo em 2020 é de R\$1.045 (mil e quarenta e cinco reais), conforme a Medida Provisória nº 919 (Brasil, 2020), a remuneração de profissionais do magistério permanece abaixo de três salários mínimos. Entretanto, além de ser uma remuneração baixa pela importância da função,

segundo dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE (2019), ainda há oito estados (Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Sul, Sergipe e São Paulo) que não cumprem com a legislação instituída em 2008 em suas respectivas redes públicas.

Na prática, aquele que decide pela carreira do magistério já não espera um salário justo e compatível com o nível de formação exigido, como visto anteriormente. Louzano et al. (2010, p.549) confirmam não somente que a remuneração é ruim, mas também que está entre as mais desvalorizadas entre os profissionais com ensino superior completo:

Trabalhadores com níveis mais elevados de escolaridade, que idealmente deveriam ser atraídos para a carreira docente, encontram oportunidades de emprego com muito melhor remuneração no setor privado. Em média, um professor na escola pública ganha 36% menos do que outros trabalhadores qualificados no setor privado e 19% menos que seus colegas em escolas particulares. As diferenças são ainda mais acentuadas entre os professores de escolas públicas e outras ocupações do setor público (52%) menos (LOUZANO et al., 2010, p. 549).

Em países considerados desenvolvidos educacionalmente, o respeito pelo magistério é cultural e converte-se em desejo pelo exercício da profissão. Na Finlândia, além da média do salário anual para docentes em início de carreira ser de US\$34.560 (trinta e quatro mil quinhentos e sessenta dólares), a compreensão sobre a importância do professor chega a tal ponto que, segundo Gatti (2014):

Mesmo os países que não registravam problemas de escassez de docentes manifestavam preocupações em atrair bons profissionais. A Finlândia, por exemplo, se destaca pelos excelentes resultados no sistema educativo e, onde a profissão docente é valorizada pela sociedade, tem se preocupado em tornar a carreira docente mais atrativa (GATTI, 2014, p. 2).

No Brasil, seria, então, um exercício de altruísmo a escolha pela docência? Ou uma oportunidade para ascensão das populações de estratos sociais mais baixos? Ser professor é “coisa de pobre”? O que está se construindo no imaginário do jovem sobre ser professor? A próxima parte debaterá essas questões.

ATRATIVIDADE DA CARREIRA DOCENTE

A ideia do exercício da docência como “dom”, “sacerdócio” ou qualquer outra característica que remeta a algo transcendente à opção pelo magistério como uma profissão normal é uma representação muito forte na sociedade brasileira. Cunha (2012, p.26) coloca que “a sociedade contemporânea já produziu a ideia do professor-sacerdote, colocando sua tarefa a nível de missão, semelhante ao trabalho religioso”. Em pesquisa realizada com mais de mil estudantes do terceiro ano do Ensino Médio (doravante EM) de todas as regiões do país, Gatti et al. (2014, p.33) fizeram um levantamento das intencionalidades profissionais dos potenciais ingressantes à ES e igualmente detectou essa questão. Conforme coloca a pesquisadora,

A partir dessas evidências, pode-se lançar a hipótese de que os alunos enxergam a docência não como profissão, mas como sacerdócio, uma missão em resposta a uma vocação [...]. Há estudantes que também veem os professores como super-heróis, responsáveis pelo desenvolvimento e salvação da humanidade/sociedade (GATTI, 2014, p. 33).

Aparentemente, o que antes poderia ser um privilégio, por ser “sagrado”, esteja afastando potenciais postulantes. Talvez as gerações atuais avaliem que a recompensa por carregar o fardo não valha o esforço: em tempos de ostentação, quem quer fazer voto de pobreza? Mas, se não é interessante pela remuneração (como visto na seção anterior), também nos parece que outros atrativos do magistério, como flexibilidade na jornada de trabalho, férias mais longas, baixas taxas de desemprego e altruísmo (LOUZANO et al., 2010, p. 548) também não estão seduzindo os adolescentes.

Gatti et al. (2014, p. 25) colocam que, do total de estudantes pesquisados, 83% responderam que optariam por carreiras desvinculadas ao magistério e apenas 2% indicaram uma licenciatura como primeira opção. A própria pesquisadora problematiza a valorização dos adolescentes no discurso e a contradição na hora de pensar a docência como carreira:

Apesar de toda nobreza e de todo valor atribuído pelos estudantes à carreira docente – ressalte-se: “pelos estudantes”, pois eles dizem que a sociedade não reconhece a importância do professor para si própria –, ela não representa uma possibilidade profissional para esses alunos. Em geral, a rejeição à carreira docente é recorrente entre jovens pesquisados (GATTI, 2014, p. 25).

Esses índices também foram levantados para a intencionalidade pelo magistério em LI. Em investigação de menor escala conduzida por Calvo (2011), o pesquisador entrevistou estudantes do terceiro ano do EM, sendo 36 de escola pública e 80 de escola privada. Do primeiro grupo, 55,6% dos participantes nunca pensaram em ser professor (CALVO, 2011, p. 155) e, do segundo, 71,25% (CALVO, 2011, p. 169) rejeitaram seguir o magistério. Especificamente sobre ser professor de inglês, 75% dos estudantes da iniciativa pública 88,75% da rede particular nunca pensaram em ser professor de línguas (CALVO, 2011, p. 158; 172). Dentre suas conclusões, Calvo (2011, p. 180) coloca que:

Os resultados apontaram que as representações dos alunos de contextos públicos e particulares convergem nos espaços relacionados à caracterização do professor como alguém que desenvolve com excelência o ato da docência e é paciente para enfrentar os desafios da profissão. Como um aspecto divergente entre os alunos desses dois contextos está a ênfase na pouca valorização (salarial e de reconhecimento do seu prestígio) que os estudantes do contexto particular entendem que se atribui à profissão.

Mas, então, se ainda há ingressantes nas licenciaturas, quem ainda tem interesse em ser professor? Qual o seu perfil? Louzano et al. (2010, p. 551), baseados no cruzamento de dados de desempenho e intencionalidade de cursar uma graduação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2005, colocam que apenas 10% dos melhores alunos do EM do país se interessavam pelo magistério, e, por isso, “a carreira docente parece atrair uma porcentagem elevada de estudantes menos qualificados”. Gatti et al. (2014, p. 38) acrescentam outra variável a esse dado ao apontarem que, do universo de estudantes pesquisados que cogitaria ser professor (32% do total), os de Nível Socioeconômico (NSE) baixo foram os que mais demonstraram propensão ao magistério (40%), enquanto os de NSE alto contabilizavam 28%. Em adendo, dos adolescentes que efetivamente teriam a licenciatura como primeira opção (GATTI et al., 2014, p. 35):

Entre 31 alunos que manifestaram intenção de seguir a docência em sua primeira opção de escolha profissional, há um predomínio de mulheres (77%) e de pardos ou mulatos (48%). A escolaridade de seus pais aparece como fator de diferenciação: chama a atenção a tendência observada de que, quanto maior o nível de instrução dos pais, menor a intenção de ser professor [...].

E quais são as primeiras opções profissionais dos adolescentes na atualidade? A pesquisa de Gatti et al. (2014, p. 26) revela que: para os estudantes de escola pública, os cinco primeiros lugares ficam, respectivamente, para Direito, Administração, Engenharia, Medicina e Educação Física (mas não é especificado se é licenciatura ou bacharelado); para os discentes da iniciativa privada, na mesma ordem, são Direito, Engenharia, Medicina, Arquitetura e Administração. Se o país necessita de bons profissionais para elevar a qualidade da educação, mas não consegue construir uma proposta ousada de transformação da representação social da profissão, estamos muito próximos de acontecer não somente o Apagão do Ensino Médio (BRASIL, 2007, p.12), mas da EB, e, como o relatório de escassez de professores no EM sugere, termos que “apostar as fichas” no retorno de aposentados e nos poucos licenciandos existentes. Enquanto isso, a escola segue suas atividades dentro do quadro desenhado por Gatti et al. (2014) com as seguintes “cores”:

E o perfil socioeconômico de quem escolhe o Magistério mudou nos últimos anos, sendo a maioria pertencente a famílias das Classes C e D. Além disso, pelos resultados consolidados nas análises do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem – Inep/ MEC, 2008) são alunos que têm dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino, que tem apresentado nas diferentes avaliações um baixo desempenho. [...] São estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso a leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens (GATTI, 2014, p. 11).

Culpar plenamente o perfil dos licenciandos acima pelos problemas na educação seria uma covardia. Primeiro, porque essa população é vítima de um sistema educacional deficitário há décadas. Segundo, porque a obtenção de um diploma universitário para um sujeito originário das classes C e D, mesmo que não seja na profissão realmente desejada, é uma conquista altamente significativa para uma família cujos pais talvez nem tenham o EM completo. Terceiro, porque há uma grave contradição entre o discurso e a prática governamental, pois há larga produção de relatórios oficiais e artigos acadêmicos sobre a situação das licenciaturas há anos. Como exemplo, ao focarmos novamente nos cursos de Letras com habilitação em LI, Paiva (2003, p. 14) utiliza a expressão “círculo vicioso” para o processo de formação de má qualidade nos cursos de Letras, cujos egressos pouco competentes para ensinar língua ingressam nas escolas públicas e mantêm a má qualidade na EB. O fruto disso são formandos do EM com base ruim que, por não conseguirem alcançar os cursos superiores que pretendem, optam por uma licenciatura, dando continuidade a esse ciclo destrutivo da educação. A pesquisadora apontou há mais de uma década para um problema que discursivamente não é ignorado, mas efetivamente não é combatido. Nas próximas seções, apresentaremos nossa opção metodológica, os dados e as respectivas análises para tentarmos realizar projeções sobre a licenciatura em Letras com recorte na LI.

METODOLOGIA

A metodologia escolhida para a pesquisa é bibliográfica a partir da consulta de dados secundários gerados pelo Censo da Educação Superior, organizado pelo Inep e compilados em publicações denominadas Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação. O recorte temporal é referente ao ano de 2001 (BRASIL, 2002) e 2018 (BRASIL, 2019) para fazermos um comparativo entre o início da primeira e o fim da segunda década do século XXI.

Os tópicos extraídos das sinopses estatísticas para análise são: oferta de cursos; oferta de vagas, procura e ingressantes; total de matriculados; e concluintes. Os dados são apresentados tanto referentes aos cursos presenciais quanto a distância, para compreendermos como essa modalidade recente tem atuado no atendimento de estudantes. Também há a diferenciação entre a categoria administrativa, separando e classificando as públicas (federais, estaduais e municipais) e a iniciativa privada. A seguir, iniciaremos nossa análise.

A OFERTA DE CURSOS

Optamos por iniciar a análise a partir da oferta de cursos por ser um parâmetro fundamental: se não há curso, não há vagas para estudantes. Assim, organizamos um comparativo entre o quantitativo de cursos presenciais em 2001 e 2018 nas três esferas públicas (federal, estadual e municipal) e na iniciativa privada, na Tabela 2:

Área	Ano	Pública				Total
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
Formação de professor de Letras	2001	106	195	19	336	656
	2018	319	300	26	434	1079
Formação de professores de Língua e Literatura Estrangeira moderna ⁴	2001	5	13	-	1	19
	2018	37	52	5	67	161
Formação de professores de Língua e Literatura Vernácula/ Estrangeira moderna	2001	9	14	1	8	32
	2018	41	47	8	172	268

Tabela 2 – Número de cursos presenciais em 2001 e 2018

4

Fonte: Brasil (2001, 2019)

Na Tabela 2, podemos verificar que, em 2001, as instituições privadas detinham mais de 50% dos cursos de Letras no país, situação revertida em 2018 pela expansão das Instituições Públcas de Educação Superior (IPES), capitaneadas principalmente pelas esferas federal (que triplicou sua oferta) e estadual (que aumentou em cinquenta por cento). Especificamente as licenciaturas com habilitação em LI, também é perceptível que houve um salto de oferta por parte da iniciativa privada, chegando a deter mais da metade dos cursos com dupla habilitação. E na modalidade a distância? Como está o quantitativo de cursos? Vejamos a Tabela 3:

Área	Ano	Pública				Total
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
Formação de professor de Letras	2001	-	-	-	-	-
	2018	47	21	1	112	181
Formação de professores de Língua e Literatura Estrangeira moderna ⁵	2001	-	-	-	-	-
	2018	8	4	-	11	23
Formação de professores de Língua e Literatura Vernácula/ Estrangeira moderna	2001	-	-	-	-	-
	2018	1	1	-	21	23

Tabela 3 – Número de cursos a distância em 2001 e 2018

5

Fonte: Brasil (2001, 2019)

Quando observamos a Educação a Distância (EaD) na Tabela 3, fica nítida a predominância da iniciativa privada na oferta de cursos, chegando quase a monopolizar a formação das licenciaturas de dupla habilitação. Nesse ponto, é compreensível que as instituições particulares liderem, haja vista que os custos e o retorno financeiro para manutenção de um curso a distância são mais interessantes que a modalidade presencial, pois, com um corpo docente, é possível atender muito mais estudantes virtualmente que em uma sala de aula física.

A oferta de cursos, embora seja fundamental, precisa ser complementada por outros parâmetros. Não basta abrir uma licenciatura, contratar professores(as) e ter estrutura de salas de aula, equipamentos e materiais. É preciso verificar quanto das vagas são preenchidas, pois, para quem já possui experiência na ES, é preciso uma quantidade de ingressantes alta (de preferência o triplo das vagas ofertadas no vestibular) para manter um nível de concluintes alto, afinal, para cada cancelamento de matrícula, menos recursos são destinados para o curso (política das instituições públicas). Assim, abordaremos essa questão no próximo bloco.

OFERTA DE VAGAS, PROCURA E INGRESSANTES

Um dos fatores importantes para a gestão universitária é o acompanhamento da procura pelos seus cursos. A maior ou menor busca por uma graduação pode representar um indicativo para sua manutenção ou encerramento. Conforme abordado no tópico anterior, se um curso é aberto, significa que é relevante para a região que atende e, por conseguinte, haverá um quantitativo de pessoas interessadas em fazê-lo que justifique sua oferta. Assim, vejamos a relação entre vagas ofertadas, candidaturas e ingressantes na Tabela 4:

Área	Ano	Vagas	Candidatos Inscritos	Ingressantes
Formação de professor de Letras	2001	53.425	105.892	39.106
	2018	63.189	227.382	25.370
Formação de professores de Língua e Literatura Estrangeira moderna	2001	461	2.895	406
Formação de professores de Letras: Inglês	2018	9.010	26.838	3.535
Formação de professores de Língua e Literatura Vernácula/ Estrangeira moderna	2001	1.235	4.654	999
Formação de professores de Letras: Português e Inglês	2018	20.498	39.919	6.854

Tabela 4 – Número de vagas, candidatos e ingressantes presenciais em 2001 e 2018

Fonte: Brasil (2001, 2019)

Na Tabela 4, vemos que, embora as vagas totais dos cursos de Letras tenham se expandido em quase 20% e a quantidade de inscritos em vestibulares tenha mais que dobrado de 2001 a 2018, o número de ingressantes reduziu consideravelmente. Convertendo os dados em percentuais, se em 2001 a taxa de ocupação das vagas era de aproximadamente 73%, em 2018 caiu para aproximadamente 40%. Essa diminuição também se reflete na taxa de ocupação dos cursos de LI: os de habilitação única passaram de 88% em 2001 para 39% em 2018; os de dupla habilitação passaram de 80% em 2001 para 33% em 2018. Na EaD, ocorre o mesmo fenômeno, observável na Tabela 5:

Área	Ano	Vagas	Candidatos Inscritos	Ingressantes
Formação de professor de Letras	2001	-	-	-
	2018	320.489	90.664	36.035
Formação de professores de Língua e Literatura Estrangeira moderna	2001	-	-	-
Formação de professores de Letras: Inglês	2018	25.214	13.417	4.677
Formação de professores de Língua e Literatura Vernácula/ Estrangeira moderna	2001	-	-	-
Formação de professores de Letras: Português e Inglês	2018	79.704	23.188	9.266

Tabela 5 – Número de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos nos cursos a distância em 2001 e 2018

Fonte: Brasil (2001, 2019)

O problema da ocupação das vagas se agrava na EaD, conforme demonstrado na Tabela 5, embora seja uma modalidade educacional com maior flexibilidade de gestão, independentemente da quantidade de estudantes. Haja vista a inexistência de cursos de Letras a distância em 2001, chama a atenção a capacidade de oferta de vagas em 2018: 181 cursos, visto na Tabela 3, abriram 320.489 vagas, uma média de 1.770 vagas por curso. Entretanto, se observarmos os percentuais, apesar de a taxa de ocupação ser de aproximadamente 11%, muito menor que a da modalidade presencial, a quantidade absoluta de estudantes ingressantes supera em 42% os ingressantes presenciais. O mesmo ocorre nas habilitações de LI única, onde essa superação é pouco mais de 32%, e dupla, que ultrapassa os 35%. Outro ponto de destaque é que, em nenhuma das modalidades de oferta (presencial ou a distância), a ocupação das vagas ultrapassa os 40%.

Nesse tópico, demonstramos que a expansão dos cursos de Letras, tanto na modalidade presencial quanto via EaD, proveu um aumento significativo de vagas, as quais estão sendo cada vez menos ocupadas por

ingressantes. Nos dois próximos tópicos, analisaremos a quantidade total de estudantes matriculados e quantos conseguem concluir o curso.

TOTAL DE ESTUDANTES MATRICULADOS

A crescente hegemonia da EaD na oferta e quantidade de ingressantes de Letras pode ser mais bem averiguada quando vemos a diferença de estudantes matriculados na iniciativa privada na modalidade presencial em 2001, quando eram 69.441, caindo, em 2018, para 21.904, conforme apresentado na Tabela 6:

Área	Ano	Pública				Total
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
Formação de professor de Letras	2001	18.070	23.338	4.645	69.441	115.494
	2018	44.261	37.961	1.367	21.904	105.493
Formação de professores de Língua e Literatura Estrangeira moderna ⁶	2001	339	912	-	98	1.349
Formação de professores de Letras: Inglês	2018	4.384	5.834	188	3.382	14.238
Formação de professores de Língua e Literatura Vernácula/ Estrangeira moderna	2001	673	1.318	-	1.262	3.253
Formação de professores de Letras: Português e Inglês	2018	5.607	4.968	610	11.170	22.355

Tabela 6 – Número de matrículas em cursos presenciais em 2001 e 2018

6

Fonte: Brasil (2001, 2019)

Além do aumento de matrículas na rede pública (com exceção da municipal), devido ao incremento de cursos, faz-se necessário pontuar que, das 21.904 matrículas em Letras da iniciativa privada, 14.552 são de LI, seja habilitação única ou dupla, o que perfaz aproximadamente 66% de todos os matriculados. Esse número alto também ocorre nas instituições públicas municipais, onde 58,3% das matrículas são de LI. Logo, aparentemente, os cursos de LI ainda são, de alguma forma, lucrativos ou sustentáveis.

Por outro lado, o percentual de licenciaturas com LI na iniciativa pública são de apenas 22,5% nas federais e 28,4% nas estaduais, número que pode indicar a manutenção da diversidade de oferta de outras línguas, com destaque para Libras que, embora não tenha o amparo da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa de obrigatoriedade de oferta na EB, é obrigatória para todos os cursos de licenciatura, Fonoaudiologia e magistério de nível médio, além de ser oferecida como disciplina optativa nos demais cursos de bacharelado e educação profissional desde 2005 (BRASIL, 2005).

Ao compararmos as matrículas da rede privada presenciais com a EaD (Tabela 7), vemos que houve praticamente uma migração entre 2001 e 2018, haja vista o número muito próximo de estudantes matriculados: 69.706⁷. Além disso, há outras questões interessantes que merecem ser observadas:

Área	Ano	Pública				Total
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
Formação de professor de Letras	2001	-	-	-	-	-
	2018	12.932	4.010	29	52.735	69.706
Formação de professores de Língua e Literatura Estrangeira moderna ⁸	2001	-	-	-	-	-
	2018	1.774	448	-	7.658	9.808
Formação de professores de Letras: Inglês	2001	-	-	-	-	-
	2018	66	300	-	15.545	15.911

Tabela 7 – Número de matrículas em cursos a distância em 2001 e 2018

8

Fonte: Brasil (2001, 2019)

Na Tabela 7, verificamos que as licenciaturas únicas são mais procuradas nas instituições públicas e as duplas nas instituições privadas. Essa uma questão que mereceria ser compreendida melhor, pois pode aprofundar o perfil dos(as) estudantes, o que procuram, quais suas perspectivas em relação ao curso, algo que os dados do Inep não abrangem. Também seria interessante investigar em outra oportunidade como as licenciaturas únicas das instituições privadas conseguem ter mais do que o quádruplo de matriculados das instituições federais tendo apenas 3 cursos a mais (Tabela 3).

Também podemos observar que as instituições particulares detêm 75,6% das matrículas dos cursos de Letras via EaD. Logo, fica nítido que a iniciativa privada desistiu de investir recursos em graduações presenciais para aplicar voluptuosamente no ensino a distância. Novamente, quando fazemos o recorte nas licenciaturas de LI, quase 44% das matrículas totais são voltadas para essa habilitação, o que reforça sua condição de viabilidade econômica. Não é exagero afirmar que, em se mantendo sua expansão, a EaD superará o quantitativo de matrículas totais da modalidade presencial em médio prazo.

No caminho que fizemos até o momento, investigamos o processo de abertura de cursos, vagas, procura, ingressantes e matrículas vigentes. No próximo tópico, abordaremos a ponta do processo: a quantidade de concluintes.

QUANTIDADE DE CONCLUINTES

Esse é o parâmetro para compreendermos o quanto as instituições conseguem atender da demanda da EB, apesar de o recorte que escolhemos para esta pesquisa, a LI, tenha capilaridade de atuação em outras frentes profissionais, como as escolas que trabalham com cursos livres. De acordo com a versão preliminar do Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2019 (BRASIL, 2020, p.51), no Ensino Fundamental, para Língua Estrangeira, “apenas 36,8% são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou equivalente) na mesma área da disciplina” e, no EM, esse número é de 54%. Portanto, há uma necessidade real de formação inicial para LI. Recorremos novamente aos dados do Inep (BRASIL, 2001, 2019), organizados na Tabela 8, para compreendermos a situação dos concluintes presenciais:

Área	Ano	Pública				Total
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
Formação de professor de Letras	2001	2.158	4.006	927	10.873	17.964
	2018	5.806	4.915	298	4.577	15.596
Formação de professores de Língua e Literatura Estrangeira moderna ⁹	2001	34	39	-	-	73
Formação de professores de Letras: Inglês	2018	610	740	33	651	2.034
Formação de professores de Língua e Literatura Vernácula/ Estrangeira moderna	2001	41	161	-	278	480
Formação de professores de Letras: Português e Inglês	2018	522	574	138	2.011	3.245

Tabela 8 – Número de concluintes em cursos presenciais em 2001 e 2018

9

Fonte: Brasil (2001, 2019)

Nos cursos de Letras presenciais, observamos um aumento significativo na quantidade de concluintes das instituições federais, uma leve alta nas instituições estaduais e uma queda abrupta nas instituições municipais e particulares de 2001 a 2018, conforme demonstrado na Tabela 8. Contudo, a LI permanece em situação singular, principalmente na iniciativa privada, conforme temos verificado ao longo deste trabalho: 58% dos concluintes de cursos de Letras são de habilitação única ou dupla em LI. Nas públicas, esse percentual é de 23,7%, mas, se recortarmos somente as municipais, sobe para 57,3%. Situação praticamente análoga ocorre na EaD, como podemos ver na Tabela 9:

Área	Ano	Pública				Total
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
Formação de professor de Letras	2001	-	-	-	-	-
	2018	1.951	458	1	5.353	7.763
Formação de professores de Língua e Literatura Estrangeira moderna ¹⁰	2001	-	-	-	-	-
Formação de professores de Letras: Inglês	2018	358	100	-	371	829
Formação de professores de Língua e Literatura Vernácula/ Estrangeira moderna	2001	-	-	-	-	-
Formação de professores de Letras: Português e Inglês	2018	65	4	-	1.784	1.853

Tabela 9 – Número de concluintes em cursos a distância em 2001 e 2018

10

Fonte: Brasil (2001, 2019)

Conforme vemos na Tabela 9, na EaD, o domínio das instituições particulares é novamente notado. Percentualmente, a iniciativa privada concentrou 68,9% de todos os formandos em Letras do país e 96,2% dos concluintes de habilitação dupla em 2018. Somente os cursos de habilitação única tiveram predominância da iniciativa pública, embora a particular permaneça com o alto percentual de 44,7%.

Se forem somados os concluintes formados nas modalidades presencial e virtual, o segundo já equivale praticamente a 33% do quantitativo total. Na LI, habilitação única, esse percentual cai para 28,9%, e na habilitação dupla, sobe para 36,3%. Aliás, se considerarmos o total de concluintes de 2018 de Português/ Inglês, por meio da EaD e presencial, a iniciativa privada foi responsável pela formação de 74,4%. Logo, podemos afirmar que praticamente 2/3 dos concluintes de habilitação dupla no ano de 2018 saíram de instituições particulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou analisar um comparativo entre a situação dos cursos de Letras, com enfoque naqueles com habilitação única ou dupla de LI, no sentido de ilustrar como estavam no início do século

XXI e como chegaram no final da sua segunda década. Os parâmetros escolhidos para análise, tanto para a modalidade presencial quanto a distância, foram: oferta de cursos; oferta de vagas, procura e ingressantes; total de estudantes matriculados; total de concluintes.

A partir das análises realizadas, faremos três destaques que consideramos fundamentais. O primeiro ponto que pudemos verificar foi que houve expansão de cursos presenciais na iniciativa pública e uma migração em massa da iniciativa privada para a EaD. Contudo, o segundo ponto de destaque é que, apesar da manutenção de concorrência nos processos seletivos (isto é, ainda há mais candidatos do que vagas), a quantidade de ingressantes é baixa, sendo esta mais acentuada na modalidade a distância. Por sua vez, o terceiro ponto é que os cursos de LI, principalmente agregados à Língua Portuguesa, ainda estão entre as habilitações de Letras que possuem perspectiva de permanência em longo prazo. Nesse contexto, o que pode ser projetado para o futuro? Sem estabelecermos certezas, elencaremos alguns cenários futuros possíveis.

O primeiro é que a oferta de cursos diversos de Língua Estrangeira para a manutenção da diversidade linguística, importante a quem pesquisa na perspectiva da Linguística Aplicada, pode estar comprometida. Se, dentro de um planejamento institucional, impera a viabilidade de um projeto de curso, ou seja, sua capacidade de atrair público, longevidade e lucro (para as instituições particulares), haverá pouco espaço para a construção de propostas fora do eixo anglocêntrico. Essa condição, nas instituições públicas, demorará mais para ocorrer, mas nem tanto, haja vista a queda de investimentos governamentais em cursos de formação inicial, principalmente nas Ciências Humanas.

O segundo é testemunharmos, até o final da década de 2020, a migração plena das licenciaturas privadas presenciais para a EaD. Já é realidade o fechamento progressivo de vários cursos, inclusive em instituições tradicionais (BATISTA, 2013), portanto, não seria totalmente surpreendente caso isso ocorresse. O que será necessário fazer, já a partir de agora, é acompanhar e pesquisar as formações a distância com mais atenção, pois, afinal, boa parte dos concluintes será potencialmente licenciado por essa modalidade.

O terceiro é a pressão sobre as IPES para fecharem seus cursos presenciais e migarem para a EaD. Embora seja uma realidade aparentemente mais distante, o fortalecimento da implementação de políticas neoliberais desde o final de 2016 aponta para uma redução drástica nos investimentos públicos na ES, principalmente pelo que se percebeu a partir da nova gestão do MEC em 2019 e pelo declínio na procura pelos cursos, conforme os dados apresentados neste trabalho. Em se mantendo a linha atual de gestão governamental federal, a perspectiva de abertura de mais cursos presenciais, contratação de corpo docente e investimento em infraestrutura ficarão cada vez mais improváveis de acontecer.

Em termos de proposta de encaminhamentos, o primeiro é incluir espaços de discussão sobre gestão dos cursos em eventos científicos e nas associações. É preciso pautar constantemente entre os gestores, em especial os coordenadores de curso, o andamento das licenciaturas para sempre atualizar o estado da arte e levantar propostas para valorização do curso. Em segundo, mesmo que a contragosto de alguns (inclusive nosso), avançar em pesquisas que, além da relevância sociológica, destaquem a importância mercadológica dos cursos de Letras. A Língua Inglesa, nesse sentido, já está em uma posição confortável, mas a diversidade linguística só poderá ser conquistada se houver maior visibilidade de outras línguas a partir do discurso do mercado, como o mandarim e o árabe, provenientes de fortes parceiros comerciais do Brasil. Com relação ao avanço da EaD, não temos condições de propor algo aqui, visto que não somos pesquisadores dessa modalidade, entretanto, pelos dados apresentados, a propagação do ensino virtual se deu de forma rápida e abrangente, quase na mesma velocidade dos avanços tecnológicos. Nesse caso, é preciso compreender melhor, como já dito, de que forma a EaD está trabalhando e o perfil do egresso.

Por fim, esperamos ter contribuído para o debate sobre formação de professores por uma ótica pouco explorada, mas que necessita de mais de atenção por parte da academia. Afinal, se não nos preocuparmos agora com a progressiva e intensa queda na procura e ingresso nos cursos, poderemos não ter mais licenciaturas em Letras para pesquisar em um futuro próximo. Pode ser uma visão exagerada, mas vamos esperar para ver o que acontece?

REFERÊNCIAS

- ARANHA, A.V.S.; SOUZA, J.V.A.. As licenciaturas na atualidade: nova crise? *Educar em Revista*, Curitiba, s/v, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a06.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2020.
- BATISTA, R.. PUC-PR fecha cursos de Letras; alunos e docentes protestam. Londrina: Portal Bonde, 20 de ago. 2013. Disponível em: <https://www.bonde.com.br/educacao/ensino/pucpr-fecha-cursos-de-letras-alunos-e-docentes-protestam-286942.html> Acesso em: 5 abr. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/ CEB). 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivo/s/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2020.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm Acesso em: 03 abr. 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico. Brasília, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6798865 Acesso em: 30 mar. 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar 2013: perfil da docência no ensino médio regular. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Censo+Escolar+2013+-+Perfil+da+Doc%C3%A3o+no+Ensino+M%C3%A9dio+Regular/da035f31-ce95-4cb5-b43c-a4271ebb1cde?version=1.1> Acesso em: 3 abr. 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, DF: INEP, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmddocuments/estudoprofessor.pdf> Acesso em: 3 abr. 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sinopse da Educação Superior 2001. Brasília, DF: INEP, 2002. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/2001/Superior/Sinopse_Superior_2001.zip Acesso em: 3 abr. 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sinopse da Educação Superior 2018. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatistica/s/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2018.zip Acesso em: 31 mar. 2020.
- BRASIL. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 ago. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm Acesso em: 3 abr. 2020.
- BRASIL. Lei nº 11.709, de 19 de junho de 2008. Dispõe sobre o salário mínimo a partir de 1º de março de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 jun. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11709.htm Acesso em: 2 abr. 2020.
- BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm Acesso em: 2 abr. 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de

28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 3 abr. 2020.

BRASIL. Medida Provisória nº919, de 30 de janeiro de 2020. Dispõe sobre o valor do salário mínimo a vigorar a partir de 1º de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 jan. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/medida-provisoria-n-919-de-30-de-janeiro-de-2020-240824899> Acesso em: 2 abr. 2020.

CALVO, L. C. S. A identidade profissional de professores e professores de inglês: representações construídas por alunos do terceiro ano do Ensino Médio. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (org.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2011. p. 141-184.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO (CNTE). Saiba quais estados brasileiros não respeitam a Lei do Piso. Brasília, DF, abr. 2019. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/tabela-salarial> Acesso em: 2 abr. 2020.

CUNHA, M. I.. *O bom professor e sua prática*. 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 182 p.

GATTI, B. A. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2014. 72 p. (Série Estudos & Pesquisas Educacionais; v.1).

LOUZANO, P.; ROCHA, V.; MORICONI, G. M.; OLIVEIRA, R. P.. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae214720102463>. Acesso em: 2 abr. 2020.

MENEZES, D. MEC divulga reajuste do piso salarial de professores da educação básica para 2020. Portal do MEC. 16 jan. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-acoes-programas-e-projetos-637152388/84481-mec-divulga-reajuste-do-piso-salarial-de-professores-da-educacao-basica-para-2020> Acesso em: 2 abr. 2020.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). PISA 2018 results: snapshot of students' performance in reading, mathematics and science. Paris: OCDE, 2019a. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/PISA-results_ENGLISH.png Acesso em: 28 mar. 2020.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). Education at a glance 2019: OECD indicators. Paris: OCDE, 2019b. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>. Acesso em: 28 mar. 2020.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). Education at a glance 2019: OECD indicators - Brazil. Paris: OCDE, 2019c. Disponível em: https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_BRA.pdf Acesso em: 28 mar. 2020.

PAIVA, V. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J. (org.). *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p.53-84. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/publicacoes.html> Acesso em: 28 mar. 2020.

SILVA, D. J. A. A baixa procura pelo curso de licenciatura em Letras Inglês no Paraná: onde estamos errando? In: BROCHADO, S.M.D.; PINTO, V.M.R.; DIAS, L.A.X.; BELLINI, N.M.C. (org.). *Leitura e ensino: da pesquisa à sala de aula*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2015. p.23-44.

SILVA, D. J. A. Formação de professores de língua para a autonomia: o buraco é mais embaixo. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n 52.1, p.73-92, jan./jun. 2013a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000100005>. Acesso em: 28 mar. 2020.

SILVA, D. J. A. Inovações pedagógicas no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e seus desdobramentos na licenciatura em Linguagem e Comunicação. Revista da Anpoll, Florianópolis, n. 34, p. 159-183, jan./jun. 2013c. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/anz.v1i34.669>. Acesso em: 28 mar. 2020.

SILVA, D. J. A. O legal é “legal”: após uma década das diretrizes curriculares, que curso de Letras queremos? *Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar*, Matinhos, v.6, n.1, p.1-73, jan./jun. 2013b. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/diver.v6i1.33932>. Acesso em: 28 mar. 2020.

SILVA, D. J. A. Os cursos de Letras após a expansão da “era Lula”: mapeamento e rumos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 10., Rio de Janeiro, 2013d. [Cadernos...], Rio de Janeiro, ALAB, 2013d. p.72.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME (UNDP). Human Development Indices and Indicators: 2018 Statistical Update. New York: UNDP, 2018. Disponível em: <http://www.hdr.undp.org/en/content/human-development-indices-indicators-2018-statistical-update>. Acessado em: 28 mar. 2020.

NOTAS

- 1 Optamos por esse nível por ser o melhor salário na Educação Básica.
- 2 Embora o relatório seja de 2019, os dados são referentes ao ano de 2016.
- 3 Os demais excluídos da lista não possuem dados divulgados para comparações, como Suíça (2º colocado), Irlanda (4º colocado), Hong Kong (7º colocado) e Singapura (9º colocado).
- 4 O instrumento ainda não diferenciava os dados específicos das línguas estrangeiras ofertadas.
- 5 O instrumento ainda não diferenciava os dados específicos das línguas estrangeiras ofertadas.
- 6 O instrumento ainda não diferenciava os dados específicos das línguas estrangeiras ofertadas.
- 7 Sabemos que é apenas uma coincidência, mas também chama a atenção.
- 8 O instrumento ainda não diferenciava os dados específicos das línguas estrangeiras ofertadas.
- 9 O instrumento ainda não diferenciava os dados específicos das línguas estrangeiras ofertadas, mas partimos do pressuposto que a habilitação em Língua Inglesa seja a maior parte.
- 10 O instrumento ainda não diferenciava os dados específicos das línguas estrangeiras ofertadas, mas partimos do pressuposto que a habilitação em Língua Inglesa seja a maior parte.