

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**MARIANNE VIEIRA GUIMARÃES**

**EDUCAÇÃO NEOLIBERAL, ESCOLAS TECNICISTAS E ENSINO DE  
LÍNGUA INGLESA: CONEXÕES E TENSÕES**

**VITÓRIA  
2018**

**MARIANNE VIEIRA GUIMARÃES**

**EDUCAÇÃO NEOLIBERAL, ESCOLAS TECNICISTAS E ENSINO DE  
LÍNGUA INGLESA: CONEXÕES E TENSÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, na área de Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz

VITÓRIA

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Guimarães, Marianne Vieira, 1992-  
G963e Educação neoliberal, escolas tecnicistas e ensino de língua inglesa :  
conexões e tensões / Marianne Vieira Guimarães. – 2018.  
132 f. : il.

Orientador: Daniel de Mello Ferraz.  
Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Neoliberalismo. 2. Ensino técnico. 3. Pedagogia crítica. 4. Língua  
inglesa. I. Ferraz, Daniel. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de  
Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 80

---

Elaborado por Perla Rodrigues Lôbo – CRB-6 ES-527/O

MARIANNE VIEIRA GUIMARÃES

EDUCAÇÃO NEOLIBERAL, ESCOLAS TECNICISTAS E ENSINO DE LÍNGUA  
INGLESA: CONEXÕES E TENSÕES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos na área de Linguística Aplicada.

Aprovada em 10 de maio de 2018.

Comissão Examinadora:



---

Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientador



---

Prof. Dr. Luciano Novaes Vidon  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Membro titular interno



---

Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de  
Souza  
Universidade de São Paulo  
Membro titular externo

Com todo o amor ao aprendizado diário oriundo da vivência entre professor e aluno, dedico este trabalho àqueles que lutam todos os dias por uma educação libertadora; àqueles que mesmo com tantas dificuldades não desistem da luta em busca de brechas para ensinar o aluno a ler o mundo. Por isso, minha escrita tenta alcançar a todos: doutores, mestres, professores e alunos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por sempre me conduzir e guiar e por ser meu primeiro mestre.

À minha mãe que sempre me incentivou e me apoiou. Mesmo com tantas lutas, você, mãe, nunca mediu esforços para que eu pudesse vencer. Você ficou acordada enquanto eu estudava tantas vezes, somente para que eu não ficasse sozinha. A você, mãe, dedico este trabalho e o meu amor.

Ao meu pai, que mesmo em silêncio me disse tanto. Você, pai, acordou comigo às 5 da manhã tantas vezes para que eu pudesse sair em segurança. Você sempre cuidou da nossa família com tanto amor e garra em meio a tanta dificuldade. A você, pai, dedico este trabalho e o meu amor.

Ao meu irmão querido, que me permitiu ser professora. Você, quando ainda era jovem, trabalhou e, com seu salário tão pequeno, investiu em mim, pagou meu curso de inglês e me proporcionou o início da minha jornada. Muito obrigada por desempenhar tão carinhosamente seu papel de irmão. A você, irmão, dedico este trabalho e o meu amor.

Ao meu marido, que me ajudou com paciência e amor.

Ao meu querido orientador, Daniel Ferraz, que não me desamparou. Você, Daniel, tantas vezes me recebeu para que eu pudesse ter ânimo de continuar. Você serviu de inspiração em todo este texto. Você tantas vezes me ensinou dentro e fora de sala de aula. Sua práxis me inspira a ser uma professora melhor todos os dias. A você, mestre, dedico este trabalho e minha eterna gratidão. Obrigada pela paciência e por não desistir de mim.

Aos professores do programa de mestrado que tanto me ensinaram. Em especial à professora Edenize Ponzó Peres, que me permitiu reaprender a aprender em suas aulas na graduação. Você é incrível, professora. Obrigada por me aceitar e me mostrar que nós podemos muito por meio da nossa práxis.

Aos professores Luciano Novaes Vidon e Ana Cláudia Peters Salgado, que aceitaram o convite de participar da banca de qualificação deste trabalho e deram valiosíssimas contribuições durante o exame de qualificação. E novamente ao professor Luciano Vidon e ao professor Lynn Mario Menezes de Souza, por suas leituras e contribuições valiosas na defesa.

Às professoras do Ifes, que me receberam em suas salas de aula com tanta boa vontade, e aos alunos que prontamente aceitaram participar desta pesquisa.

Muita gratidão a todos vocês.

*Professores, há aos milhares, mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão, é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança.*

Rubem Alves

## RESUMO

À luz da pedagogia crítica e das teorias de educação crítica em línguas estrangeiras e por meio de autores como Freire (1975, 1986, 1991, 1997, 2009, 2011), Giroux (1997), Menezes de Souza (2011), Duboc (2009, 2012) e Ferraz (2012, 2013, 2015), entre outros, este estudo busca retomar reflexões quanto ao papel da escola e, mais especificamente, quanto ao entendimento de professores e alunos de um dos institutos tecnológicos federais do estado do Espírito Santo (IFES), do porquê de se ensinar e aprender Inglês em tempos nos quais a educação neoliberal se mostra condutora de imaginários que perpetuam a visão do inglês como língua franca, global e hegemônica. Outrossim, sendo um produto historicamente decorrente da Revolução Industrial, a Educação Tecnícista demonstra interesse em uma escola ideologicamente ligada às necessidades do mercado econômico, que pode estar disseminando um discurso de que o inglês é a língua que o mercado necessita, sem expor outras perspectivas que perpassam esse discurso. Através de entrevistas e observações de aulas em um *campus* do IFES, buscamos compreender conexões e tensões expostas pelos participantes e analisar os documentos institucionais a fim de problematizar supostas influências dos ideais neoliberais no ensino e aprendizagem de língua inglesa em um instituto tecnológico. Assim, buscamos responder a algumas questões: a língua inglesa é considerada um instrumento de qualificação para o mercado de trabalho ou uma língua que pode colaborar com a formação de cidadãos críticos? Poderia ser ambas as visões? De caráter qualitativo e de cunho etnográfico, por meio de observação e gravação de aulas, análise documental e rodas de conversa com discentes e docentes, esta pesquisa busca entender o papel da língua inglesa na educação tecnícista do ES.

**PALAVRAS-CHAVE:** Neoliberalismo. Educação tecnícista. Educação crítica. Língua inglesa.



## ABSTRACT

In the light of critical pedagogy and foreign language education, and through some of its authors such as Freire (1975, 1986, 1991, 1997, 2009, 2011), Giroux (1997), Menezes de Souza (2011), Duboc (2009, 2012), and Ferraz (2012, 2013, 2015), amongst others, this study aims to reflect on the role of school, more specifically on the understanding of teachers and students of one of the federal technological institutes of the state of Espírito Santo (IFES) in relation to the reasons why they teach and study English at times in which neoliberal education is conducive to an imagery that perpetuates the vision of English as a lingua franca, global and hegemonic language. Moreover, as technical education can be considered a 'product' which is historically derived from the Industrial Revolution, it shows interest in a school ideologically linked to the needs of the economic market. This fact may spread a discourse that English is the language of the market, without exposing the other perspectives that permeate this discourse. Through interviews and class observation at an IFES campus, we sought to understand the connections and tensions exposed by the participants, and to analyze the institutional documents in order to problematize supposed influences of neoliberal ideals in English language teaching and learning in this Technological Institute. Therefore, we strive to answer some questions: is the English language considered a qualification instrument for the labor market or a language that can collaborate with the education of critical citizens? Could it be both visions? Furthermore, with a qualitative and ethnographic character, and through observation and recording of classes, documental analysis and conversation with students and teachers, this research aims to understand the role of the English language in the technical education of the ES.

**KEYWORDS:** Neoliberalism. Technical Education. Critical pedagogy. English language.

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Representação de mudança de nomenclatura .....	22
Figura 2 - Layout do site onde o vídeo pode ser acessado .....	28
Figura 3 - Fluxograma da metodologia para coleta de dados .....	29
Figura 4 - Procedimentos para a análise dos dados .....	30
Figura 5- Documentos: Plano de ensino TURMA 2.....	76
Figura 6- Documentos - Plano de ensino TURMA 1.....	77

**LISTA DE SIGLAS**

BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
IFES	INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
LI	LINGUA INGLESA
LE	LINGUA ESTRANGEIRA
MP	MEDIDA PROVISÓRIA
PEC	PROPOSTA DE EMENDA CONSTITUCIONAL

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	12
2 JUSTIFICATIVA .....	18
3 CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA .....	21
3.1 Contexto de pesquisa e sujeitos pesquisados .....	21
3.2 Metodologia de pesquisa .....	26
4 TEORIZAÇÃO .....	32
4.1 Educação linguística e Letramentos críticos .....	32
4.1.1 Da denúncia à liberdade: Pedagogia crítica freiriana.....	34
4.1.2 Ensino de línguas: estrutural e/ou crítico .....	38
4.2 Neoliberalismo .....	43
4.2.1 Neoliberalismo: uma complexa doutrina .....	44
4.2.2 Neoliberalismo e Educação .....	46
4.2.3 Educação neoliberal e escolas tecnicistas.....	49
5 DISCUSSÃO DOS DADOS.....	54
5.1 Inglês e sociedade: globalização, cultura e pós-colonialidade.....	54
5.2 Inglês e sociedade: mercado de trabalho .....	66
5.3 Ensino de línguas: Educação tradicional.....	75
5.4 Educação linguística e Educação crítica.....	80
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	83
REFERENCIAL TEÓRICO .....	85
APÊNDICE .....	93
APÊNDICE A .....	93
APÊNDICE B .....	95
APÊNDICE C .....	98
APÊNDICE D .....	101
ANEXOS .....	122
ANEXO A .....	122
ANEXO B .....	125
ANEXO C .....	127

## 1 INTRODUÇÃO

### A educação tecnicista, os institutos federais e o ensino de língua inglesa

*Assim, todos juntos, continuavam a sua vida cotidiana, cada um a seu modo, com ou sem reflexão; tudo parecia seguir o seu rumo habitual, como em situações extremas, nas quais tudo está em jogo, e a vida continua como se nada acontecesse.*

Goethe, 1809.

O mundo está repleto de sensações e a sensação que hoje nos inunda é a da velocidade. Parece-nos que os dias têm sido mais curtos. Dias nos quais não conseguimos cumprir metade das tarefas impostas a nós ou por nós. Dias corridos que, segundo Goethe (1809), nos dão a impressão de que vivemos apenas por viver, sem real motivação ou reflexão. E viver sem refletir nos causa certo estranhamento, principalmente quando pensamos na figura do professor. Nessa profissão, é necessário estar atento e refletir sobre cada aspecto ligado ao ensino e à aprendizagem. As metodologias de ensino mudaram e os incentivos para que se busque o conhecimento podem ter mudado também. Muitos pesquisadores da área de educação linguística têm questionado, inclusive, as bases epistemológicas dos conceitos, metodologias e métodos imbuídos na visão de ensino e aprendizagem de línguas.

Menezes de Souza (2011) questiona a lógica linear na qual nós professores nos inserimos ao problematizar a ideia de que “eu aprendi a ensinar determinada coisa de uma determinada forma e o conhecimento desta minha matéria está no livro, o aluno deve seguir essa ordem do livro” (p. 280), questionando, assim, a crença de que

podemos, por meio da “melhor metodologia/livro didático” garantir ao aluno a aprendizagem. Segundo o autor (Ibid.), essa é uma lógica educacional tradicional, em que consideramos o que ensinamos/aprendemos como verdade absoluta e imutável, algo *self-contained*, ou seja, autossuficiente: “organizado, predeterminado, previsível e garantido” (Ibid.). Menezes de Souza nos mostra sua preocupação com a ética docente, pois uma vez que acreditamos que ao seguir essa estrutura linear e tradicional alcançaremos um processo educativo de sucesso, assumimos que podemos lecionar a mesma aula da mesma forma, na mesma sequência, com o mesmo livro, as mesmas páginas para qualquer aluno, em qualquer escola, em qualquer lugar do mundo. Dessa forma, nos esquecemos de que o processo de aprendizagem ocorre de formas diferentes, uma vez que somos indivíduos plurais, formados e vivendo em espaços plurais/comunidades distintas. Em outras palavras, o professor precisa compreender que sua metodologia deve ser contextualizada de acordo com a realidade sócio-histórica na qual seu aluno está inserido, suas identidades e subjetividades, e com o contexto cultural no qual ele está inserido (KUMARAVADIVELU, 1994). Menezes de Souza nos mostra que nossa busca por um método que se coloca em um contexto de educação descontextualizada é equívoca, uma vez que nós, professores, deveríamos entender que “eu não posso garantir nada, a única coisa que posso garantir é que sou educador, eu estou aqui para ajudar meus alunos a aprender, ensinar e criar condições para aprender” (p. 282-283). Kumaravadivelu (1994) também reconhece o potencial do professor, uma vez que este buscar como ensinar, como agir autonomamente e como refletir acerca de sua própria práxis.

Assim, entendemos que não podemos continuar com um conceito fixo e pré-moldado de ensino-aprendizagem de línguas (línguas estrangeiras, língua inglesa). Assim, o que buscamos nesta pesquisa é refletir acerca de por que ensinarmos/estudarmos inglês diante dos questionamentos aos ideais Neoliberais para com a educação, através do estudo reflexivo das teorias e conceitos de educação crítica, educação tecnicista e neoliberalismo.

Sendo historicamente resultante da Revolução Industrial, podemos afirmar que a educação tecnicista submete os objetivos educacionais (os quais deveriam estar comprometidos com a formação humana do indivíduo) aos

objetivos da produção capitalista, que idealizam a escola de acordo com a necessidade do mercado político-econômico. A esse respeito, Ferraz (2015a, p. 56-57) afirma que

Dois exemplos dessa educação neoliberal no Brasil são alguns cursos dos Institutos Federais (Ifes) e praticamente todos os cursos das Faculdades de Tecnologias (Fatecs) e das Escolas Técnicas (Etecs), responsáveis pelos ensinamentos técnicos e tecnológicos no estado de São Paulo [...]. Os discursos e as ações são praticamente os ditames do neoliberalismo. Como veremos, no caso da educação tecnológica do estado de São Paulo (investigada aqui), a mercantilização, a indústria da certificação e o desejo de uma internacionalização que vê o estrangeiro como detentor do conhecimento fazem parte, segundo minhas interpretações, de um projeto de educação extremamente cientificista, tecnológico e neoliberal.

Apple (2009, p. 242) complementa esse debate criticando a conexão intrínseca entre educação, neoliberalismo e (neo)conservadorismo, uma “onda” sendo vivenciada no mundo (por exemplo, atualmente, o presidente Trump nos Estados Unidos, presidente Temer no Brasil e o cenário político brasileiro):

Over the past decade, it has become increasingly clear that the school curriculum has become a battleground. Stimulated in large part by neo-liberal complaints about ‘economically useless’ knowledge, neo-conservative laments about the supposed loss of discipline and lack of ‘real knowledge,’ and by religious authoritarian populists’ relentless attacks on schools for their supposed loss of God-given ‘traditional’ values, discussions of what should be taught in schools and how it should be taught are now as contentious as at any time in our history.

Assim é que a escola passa a ser, em muitos contextos (por exemplo, o ensino técnico), uma empresa que deve ser bem-sucedida e de qualidade, além de modernizada de acordo com as necessidades do mercado. O neoliberalismo, através da educação tecnicista, expande seus ideais, buscando a formação de indivíduos prontos para o mercado de trabalho, mão de obra qualificada para as empresas que já estão à espera e em parceria com muitas escolas. Ferraz (2015b), em sua pesquisa, percebe essas características no ensino técnico no estado de São Paulo. Obviamente, não estamos sugerindo que educação tecnicista signifique somente foco no mercado de trabalho, mas sugerimos, como veremos nesta dissertação, que muitos dos ideais neoliberais estão no cerne desse tipo de educação. Em relação ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa, prioriza-se o desenvolvimento de habilidades e competências, negligenciando-se, muitas vezes, a produção de conhecimentos<sup>1</sup> outros pelos discentes e docentes. Isso quer dizer que, ao priorizar-se a

---

<sup>1</sup> *Meaning making*, cf. Monte Mór (2008).

instrumentalidade, focaliza-se um modelo educacional conectado às práticas tradicionais as quais se baseiam nos ideias positivistas, iluministas e neoliberais. Alternativamente, sugerimos, coadunando Ferraz (2015a, p. 67), que “as práticas pedagógicas contemporâneas exigem que conciliemos os aspectos linguísticos, tecnológicos, digitais, críticos e culturais no processo de educação em línguas estrangeiras”.

No estado do Espírito Santo, assim como em todo Brasil, encontram-se os Institutos Federais (IFs), sobre os quais dedicaremos reflexão mais aprofundada na seção 3. Os IFs promovem formação em diversas áreas ligadas à indústria, além de todos oferecerem obrigatoriamente o ensino da língua inglesa (LI). A LI é, nesses contextos, mormente vista como a língua da globalização, língua que é mais usada na comunicação entre povos, países e continentes distintos, língua presente na grande maioria de artigos acadêmicos, língua utilizada na maioria do maquinário produzido e importado, língua que é utilizada no uso, na criação e na manutenção de *hardwares*, *softwares* etc. A partir desta realidade, levantamos a hipótese de que estas instituições podem estar propagando, em suas políticas educacionais e linguísticas, bem como em seus currículos e práticas pedagógicas, os ideais neoliberais.

Sendo assim, interessados em problematizar o discurso neoliberal presente na educação tecnicista, e as suas influências no ensino e na aprendizagem de LI nas escolas técnicas, buscamos entender melhor as perspectivas dos professores e dos alunos de inglês de alguns dos Institutos Técnicos Federais, com foco nos do Espírito Santo.

Compreendemos que os ideais de liberdade, individualidade e desenvolvimento propostos pelo neoliberalismo podem ser vistos, por muitos, como algo positivo. Porém, deveríamos propiciar espaços para reflexão sobre outras perspectivas em relação a essa doxa, mormente presente em nossa sociedade e, como reforçamos, na educação em geral. O discurso neoliberal no ensino de inglês pode acarretar na simples reprodução de competências, na formação de robôs falantes de LI (por exemplo, nos ideais e metas de 100% de aproveitamento). Compreendemos que ensinar LI significa propiciar aos alunos um aprendizado de língua que possibilite a comunicação, entendimento textual e discursivo, aprendizagem dos aspectos linguísticos da LI (sintaxe, semântica, fonologia), escrita de textos em gêneros diversos etc. Além disso, por meio do Inglês, pode haver



também ensino crítico de língua atrelado ao ensino linguístico supracitado. Segundo Ferraz (2012, p. 20), a educação e a criticidade são

[...] muitas vezes, negligenciadas por educadores de línguas estrangeiras que focalizam um ensino essencialmente linguístico. Entendo que uma pedagogia que permita aos professores compreenderem os conceitos de criticidade, agência e transformação social poderia/deveria ser debatida na universidade e, certamente, com os educandos nas aulas de línguas estrangeiras.

Por entender que o neoliberalismo “veio para ficar”, esta pesquisa busca refletir acerca das brechas que podem ser encontradas para tentar diminuir o impacto desses ideais na vida escolar/social do aluno.

Defendemos, portanto, a educação de sujeitos críticos para agir no mundo por meio das línguas. Sujeitos que entendam seu papel na sociedade e que desenvolvam valores ao mesmo tempo em que aprendem habilidades linguísticas. Ensejamos uma educação que considere uma língua estrangeira, neste caso a língua inglesa, não só no tocante das habilidades orais e escritas, mas que possa nos ajudar a entender nosso espaço no mundo também.

Nossos objetivos visam à compreensão e reflexão sobre os ideais neoliberais no ensino de inglês na educação tecnicista de um dos Institutos Federais do Espírito Santo (IFES). A esse respeito, alguns objetivos se tornam premissas desta investigação:

- i) Identificar os perfis dos professores e dos alunos de inglês desse IFES e investigar a visão dos professores a respeito do ensino de inglês, dos objetivos em relação ao ensino inglês na referida instituição. Ainda, se essa visão é influenciada pelo neoliberalismo nas práticas pedagógicas docentes e nas perspectivas discentes;
- ii) Refletir acerca dos documentos que orientam o ensino de inglês do IFES; problematizar tais orientações; apresentar um breve panorama acerca do ensino-aprendizagem de inglês nos IFES de Vitória, a partir dos documentos oficiais.

Esta pesquisa propõe investigar como a educação em língua inglesa no IFES tem acontecido. Tal como discutiremos adiante, com base em Apple (1994), Ferraz (2015), Marrach (1996), Giroux (1997) e demais pesquisadores, levantamos a hipótese de que tais institutos federais tendem a seguir e a se orientar por uma visão neoliberal, ou seja, aquela que, em relação à educação, muitas vezes visa qualidade apenas relacionada ao lucro, à competitividade, ao progresso, à quantificação, aos ranqueamentos, às certificações, entre outras. Diante da ideologia neoliberal, nos

cabe questionar: A língua inglesa (LI) tem sido “enquadrada” nos ideais econômicos e capitalistas? A LI seria mais uma disciplina que atende a esses ideais apenas ou se coloca como problematizadora dos mesmos? Para isso, investigaremos como alguns documentos do IFES, os professores de língua inglesa e os alunos da instituição percebem a importância de se estudar inglês, assim como quais seriam os papéis dessa língua na sociedade contemporânea. Buscamos construir nosso entendimento e problematização a partir da hipótese de que a educação tecnicista mantém apenas o discurso de qualidade. Assim, indagamos se ela poderia abarcar também a visão de um ensino crítico e da formação de sujeito crítico.

Em suma, nos questionamos se a língua inglesa é considerada um instrumento de qualificação para o mercado de trabalho ou uma língua que pode colaborar com a formação de cidadãos críticos. Poderiam ser ambas as visões? Esse questionamento central se desdobra em outras três perguntas que tocam a problemática deste trabalho:

- i) Qual é a visão dos professores e dos alunos de inglês do IFES em relação ao ensino e aprendizagem de inglês (ou o que chamamos Educação linguística em LI ou Educação crítica em LE/LI)?
- ii) O que os documentos de Língua Inglesa do IFES dizem a respeito da importância de se aprender inglês?
- iii) A educação linguística em LI dos IFES visa a uma formação voltada para a instrumentalidade e tecnicismo, focalizada no mercado de trabalho, ou visa, além destes, à formação de cidadãos críticos?

Na busca por responder a todos os questionamentos supracitados, esta pesquisa está dividida em seis capítulos: 2. Justificativa; 3. Contextualização e Metodologia de pesquisa; 4. Teorização, subdividida em 4.1. Educação Linguística e Letramentos críticos e 4.2. Neoliberalismo; 5. Discussão os dados, subdivididos em 5.1. Inglês e sociedade: globalização, cultura e pós-colonialidade, 5.2. Inglês, sociedade e mercado de trabalho, 5.3. Ensino de línguas e Educação tradicional e 5.4. Educação linguística e educação crítica e, por fim, 6. Considerações finais.

## 2 JUSTIFICATIVA

O neoliberalismo apresenta uma característica progressista, de qualidade, voltada ao processo de globalização. Deveras, quando os ideais neoliberais adentram as salas de aula e a práxis do educador, eles modificam, muitas vezes, não somente o ensino, mas também o que ensinar, como se algo tivesse maior importância em detrimento de outros, o que pode acarretar em grandes perdas, principalmente para o educando.

É notória a formação profissional que os alunos recebem nos contextos de educação tecnológica e técnica no país, assim como é reconhecido o quão bem preparados para o mercado de trabalho eles se tornam. Porém, as teorias de educação crítica nos mostram que necessitamos de uma formação aos nossos alunos que perpassa todas as esferas da sociedade. A escola, seja técnica, privada, pública, com educação presencial, a distância ou até mesmo doméstica, deve ser agência de formação de sujeitos críticos e não apenas de mão de obra qualificada.

Araújo (2002) afirma que a qualidade é vista como mensurável e só pode ser considerada boa quando produz resultados. Ainda, segundo Araújo (2002, p. 32), no campo educacional

A Qualidade Total redefine a educação em termos de mercado. A educação, que em Althusser (1985) já é vista como aparelho regulador e de controle social, passa a ser mais voltada para o mercado de trabalho. Currículos começam a ser adaptados para suprir as necessidades das empresas e indústrias, ao mesmo tempo que os pressupostos neoliberais são incutidos na sociedade, que passa não só a aceitar essa nova perspectiva, mas também a reforçá-la, acreditando que esta seja a única alternativa válida numa sociedade moderna.

Almejar a qualidade, vai além de desenvolver habilidades profissionais. Qualidade é também saber reconhecer o seu lugar na sociedade, é ser militante no espaço que te agrega e/ou que te segrega. A qualidade que também deveria ser buscada é a formação humana do indivíduo, qual seja, uma visão crítica em relação aos nossos papéis nas várias comunidades dais quais fazemos parte, a todo o momento.

Pensar a qualidade sob um prisma social requer criticidade, que pode ser construída nas práticas de letramento crítico. A esse respeito, Duboc (2012) entende que o letramento crítico está pautado em uma crítica problematizadora enquanto postura filosófica. A autora enfatiza, também, a necessidade de mudança diante da

prática curricular, sugerindo a preparação de planos de ensino para que a disciplina de inglês também contemple um propósito educacional crítico. Isso significa que o ensino de línguas pode ir além de práticas sistemáticas, abrangendo o mundo do aluno e seu modo de enxergar o mundo, assim como almejamos neste trabalho.

Araújo (2002) examina como a estruturação de um programa de treinamento em serviço (Ensino Reflexivo) em uma instituição de ensino de inglês como língua estrangeira colabora para a manutenção das relações de poder e saber. O mesmo autor discute a constituição do discurso dos professores e a pluralidade de vozes que os constituem não apenas na docência, mas como sujeitos em sociedade. Esses discursos produzem uma série de antagonismos em seus enunciados, influenciados tanto pelos princípios pedagógicos como pelas noções e propostas neoliberais. Isso significa que há outros pesquisadores comprometidos com o desenvolver da criticidade dos alunos, que buscam também entender a interferência e influência do discurso neoliberal nas práxis de educadores.

Na mesma direção, Edmundo (2010) investiga o ensino de Língua Inglesa na educação básica sob a perspectiva do letramento crítico, analisando de que maneira os pressupostos teóricos dessa abordagem materializam-se no trabalho do professor em sala de aula.

Como ressaltamos, Ferraz (2015b) investiga em uma faculdade de tecnologia e em uma escola tecnicista de São Paulo a língua inglesa, a educação crítica e a educação tecnicista. Analisando o reflexo da relação da língua inglesa e da sociedade neoliberal, Ferraz problematiza algo que também buscamos neste trabalho, que é entender como os espaços tecnicistas podem promover o ensino crítico de língua inglesa e a formação cidadã dos alunos.

A partir da breve revisão de literatura supracitada, interessa-nos discutir de que formas o discurso neoliberal pode estar presente no discurso de professores e alunos de uma instituição, como aponta Araújo (2002). Além disso, corroboramos Duboc (2012), Edmundo (2010) e Ferraz (2012; 2015) na reflexão acerca da necessidade da língua inglesa, enquanto disciplina, ser trabalhada de forma comprometida com o âmbito crítico e reflexivo da educação.

Este estudo, portanto, se justifica na medida em que pretende contribuir para a área de formação de professores em geral ao trazer à luz a perspectiva docente em relação à práxis, proporcionando uma reflexão acerca de suas práticas pedagógicas

e, principalmente, suas epistemologias. Em relação ao ensino tecnicista e ao ensino de inglês, o estudo pretende contribuir com reflexões acerca do papel da agência escolar, a fim de suscitar percepções sobre os indivíduos desta esfera e suas necessidades.

Ainda, justificamos a pertinência do trabalho ao trazermos uma reflexão acerca do que consideramos ideal e factível. O ideal de se produzir bons profissionais para resolver problemas socioeconômicos talvez não seja a necessidade real da formação de sujeitos que necessitam de orientação para a vida. Buscamos mostrar que o ensino de inglês pode se pautar para além da prática de habilidades e para além da produção de mão de obra qualificada, devendo ser espaço de educação para uma sociedade equânime, a fim de manter os princípios de desenvolvimento democrático, como afirma Giroux (1997).

Portanto, esta pesquisa se justifica por questionar de que formas os ideais educacionais em relação à língua inglesa podem estar sendo influenciados por discursos neoliberais voltados para a formação dos educandos para o mercado de trabalho, provas, ranqueamentos, competições etc. Conforme propõe a educação libertadora freiriana, o trabalho posiciona-se de maneira crítica face a uma educação que pode estar negligenciando o desenvolvimento do pensamento crítico e a leitura de mundo de seus discentes. Outrossim, o presente estudo diferencia-se dos supracitados, pois focaliza um Instituto Federal do estado do Espírito Santo, onde há escassez de pesquisas relacionadas a esta temática, apesar da existência de investigações relacionadas a IFs e ensino de LI em outras partes do Brasil.

### 3 CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA

#### 3.1 Contexto de pesquisa e sujeitos pesquisados

Esta pesquisa foi realizada em um dos *campi* dos Institutos Federais do Espírito Santo (IFES) que compõe a rede federal de educação técnica e profissionalizante. A história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica começou em 1909, quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de aprendizes artífices que, mais tarde, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets). Considerada, no seu início, como instrumento de política educacional voltado para as 'classes desprovidas', a Rede Federal se configura hoje como importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas.

Mais tarde, na década de 1980, um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu, com o desenvolvimento de novas tecnologias, agregadas à produção e prestação de serviços. Para atender a essa demanda, as instituições de educação profissional vêm buscando diversificar programas e cursos para elevar os níveis da qualidade da oferta. Cobrindo todo o território nacional, a rede dos institutos federais presta um serviço à nação, ao dar continuidade à sua missão de qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo. Em 29 de dezembro de 2008, 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2017).

De acordo com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), nos últimos anos os IFs passam por um novo momento: o nome mudou, mais vagas foram geradas e um número elevado de instituições foram criadas em todo o país.

Nos últimos oito anos, 214 novas escolas estão sendo entregues em todas as regiões do país. A expansão coincide com o centenário da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, comemorado em setembro de 2009. Foi em 1909 que nasceram as primeiras unidades com esse perfil, na época chamadas de Escolas de Aprendizes Artífices. Desde o ano passado, o Ministério da Educação vem promovendo, em parceria com as mais de duas centenas de escolas da rede federal, uma série de atividades comemorativas e alusivas aos 100 anos da rede. Este período também é marcado pela consolidação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Criados em dezembro de 2008, a partir dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), escolas agrotécnicas federais e escolas técnicas vinculadas a universidades, os Institutos Federais estão presentes em todos os estados (BRASIL, 2010).

A imagem abaixo ilustra a mudança de nome outrora mencionada, assim como a afirmação da expansão sofrida nos últimos anos:

Figura 1 - Representação de mudança de nomenclatura

**COM NOVAS ESCOLAS E UM NOVO PADRÃO DE QUALIDADE, A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL FEDERAL MERECE UM NOVO NOME TAMBÉM.**

1909 Escola de Aprendizes Artífices

1942 Escolas Industriais e Técnicas

1937 Liceus Profissionais

1978 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets)

1959 Escolas Técnicas

2008

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.**  
**Um novo nome para um novo momento da educação profissional no Brasil.**

O que antes eram Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), escolas agrotécnicas e escolas técnicas passaram a se chamar Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Com a reformulação, metade das vagas agora é destinada a cursos técnicos de ensino médio integrado. E a outra metade a cursos superiores e engenharias, tecnologias e licenciaturas. Até 2010, o Ministério da Educação implantará 214 novas escolas de educação profissional, chegando a mais de 500 mil vagas na Rede Federal. É a maior expansão do ensino técnico em toda a história do nosso país.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br>

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia contam com 38 unidades no Brasil, presentes em todos os estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas.

O Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) foi oficializado em 23 de setembro de 1909, no governo de Nilo Peçanha, denominando-se Escola de Aprendizizes Artífices do Espírito Santo. A escola foi regulamentada pelo Decreto 9.070 de 25 de outubro de 1910, com o propósito de formar profissionais artesãos, voltados para o trabalho manual – um fator de efetivo valor social e econômico – com ensino para a vida. A partir de 1937, a instituição passou a formar profissionais voltados para a produção em série, porém com características artesanais. Em 25 de fevereiro de 1942, o Liceu Industrial foi transformado em Escola Técnica de Vitória e, em 11 de dezembro de 1942, foi inaugurado o prédio onde funciona até hoje, sendo que à época contava com internato e externato, oficinas e salas de aula para atender aos cursos de artes de couro, alfaiataria, marcenaria, serralheria, mecânica de máquinas, tipografia e encadernação. Em 3 de setembro de 1965, passou a ser denominada Escola Técnica Federal do Estado do Espírito Santo (ETFES), baseada em um modelo empresarial. Em 13 de março de 1993, foi inaugurada a primeira Unidade de Ensino Descentralizada, localizada em Colatina, norte do estado. A Escola Técnica passou a ser um Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) a partir de março de 1999, o que possibilitou novas formas de atuação e um novo paradigma de instituição pública profissionalizante. Em 12 de março de 2001, foram iniciadas as atividades letivas na Unidade de Ensino Descentralizada de Serra, oferecendo cursos técnicos em Automação Industrial e em Informática. Em 2004, o Cefetes passou a ser uma Instituição de Ensino Superior, com os decretos 5.224 e 5.225, hoje substituído pelo 5.773. Em 2005, a Unidade de Ensino Descentralizada de Cachoeiro de Itapemirim entrou em funcionamento, oferecendo o Curso Técnico em Eletromecânica e o Curso Técnico em Rochas Ornamentais, inédito no Brasil. Em 2006, duas novas Unidades iniciaram suas atividades: a Unidade de Ensino Descentralizada de São Mateus, oferecendo o Curso Técnico em Mecânica, e a Unidade de Ensino Descentralizada de Cariacica, oferecendo o Curso Técnico em Ferrovias, inédito no Brasil e fruto de uma parceria do Cefetes com a Companhia Vale do Rio Doce. Em 2008, foram inauguradas mais três unidades de ensino, em Aracruz, Linhares e Nova Venécia. Em dezembro do mesmo ano, o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 11.892/2008, que criou 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia no país. No Espírito Santo, o Cefetes e as Escolas Agrotécnicas de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa se integraram em uma estrutura única: o



Instituto Federal do Espírito Santo. Dessa forma, as unidades de ensino do Cefetes (Vitória, Colatina, Serra, Cachoeiro de Itapemirim, São Mateus, Cariacica, Aracruz, Linhares e Nova Venécia) e as Escolas Agrotécnicas de Alegre, Santa Teresa e Colatina são agora *campi* do Instituto. No Espírito Santo, a unidade conta com 22 *campi* (IFES, 2016).

O *campus* IFES investigado teve o maior desempenho nas provas objetivas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), sendo a melhor entre as escolas públicas do Brasil, em 2014. A instituição obteve média de 700.30, ficando na 22ª posição entre as instituições públicas e particulares do país e em primeiro lugar no estado.

O *campus* é o maior do estado e conta com excelente estrutura física, auditórios, setor de cópias, laboratórios de informática, laboratórios de eletrônica, laboratório de instrumentação, entre outros.

O ensino de LI no IFES (Instituto Federal do Espírito Santo) é oferecido no curso técnico integrado com o ensino médio, que tem quatro anos de extensão e abrange a disciplina de LI como parte do currículo escolar com carga horária total de 120 horas (60 horas em cada ano) nos dois primeiros anos. No curso do Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), essa oferta se dá nos dois últimos anos.

Duas turmas foram selecionadas para a pesquisa e todos os participantes aqui citados têm nomes fictícios:

- A turma 1 cursa edificações no período noturno, no formato do Proeja. O programa tem o objetivo de oferecer oportunidade da conclusão da educação básica, juntamente com a formação profissional àqueles que não tiveram acesso ao ensino médio na idade regular. As aulas aconteceram nas segundas-feiras das 18:00 às 20:00, em uma sala equipada com ar-condicionado, projetor, quadro branco e carteiras de madeira. Os alunos da turma, participantes da pesquisa, são homens e mulheres com idades entre 21 e 53 anos, que moram na região da Grande Vitória, em municípios como Vitória, Vila Velha, Viana e Cariacica e que se transportam de ônibus para a escola. São indivíduos que moram, em grande maioria, com a família – entre 3 a 5 pessoas, das quais apenas de 1 a 3 pessoas trabalham, com casos até de todos

os moradores estarem desempregados – e afirmaram que os pais cursaram, sem concluir, apenas o ensino fundamental. Além disso, obtêm de 1 a 3 salários mínimos, possuem casa própria, computador, celular e internet. As atividades de lazer dos participantes são ir à praia, jogar futebol, dançar forró, consertar o próprio carro, viajar e assistir a filmes. Os participantes têm contato com a LI fora da escola entre nunca e poucas vezes. Quando acontece, o contato se dá por meio de música, séries, filmes e redes sociais. Esses alunos avaliam como “péssimo” e/ou “regular” seu desempenho com a língua inglesa.

Durante as aulas observadas na turma 1, a baixa autoestima dos participantes diante da língua inglesa foi notória. A professora mantinha sempre a aula em inglês, enquanto os alunos, mesmo compreendendo tudo o que era dito não se manifestavam em inglês, mantendo suas falas, escritas e apresentações em português, em constante afirmação sobre não terem tempo para dedicação ou sobre a falta de domínio do inglês. Esse panorama será fundamental para as análises de dados e para as comparações com a segunda turma, cujo perfil pode ser resumido da seguinte forma:

- A turma 2 cursa edificações no turno matutino no formato regular. As aulas aconteceram nas quartas-feiras de 08:00 às 10:00, na mesma sala em que a turma 1 estudava. Os alunos da turma, participantes da pesquisa, são adolescentes de, em média, 16 anos, que moram na região da Grande Vitória, em grande maioria, em bairros nobres e que vão de carro e/ou ônibus para a escola. São indivíduos que moram, em grande maioria, com a família – entre 2 a 4 pessoas, das quais pelo menos 2 pessoas trabalham – e afirmaram que os pais cursaram o ensino médio e superior completo. Além disso, obtêm entre 3 e 5 salários mínimos, e que possuem casa própria, carro, computador, celular e internet. As atividades de lazer dos participantes são: ler, desenhar, tocar violão e assistir a filmes e séries de TV. Os participantes têm contato com a LI fora da escola frequentemente, por meio de música, séries, filmes, redes sociais, livros e cursos particulares. Interessantemente, um dos discentes afirmou que fala sozinho em

Inglês. Essa turma avalia como “regular” e “muito bom” seu desempenho com a língua inglesa.

Durante as aulas observadas na turma 2, os alunos e a professora mantinham a aula completamente em inglês. Brincadeiras, afirmações e opiniões eram todas feitas em LI.

Há, ainda, mais algumas informações relevantes sobre a coleta de dados:

- A professora da turma 1, Eliza, é graduada em Letras Inglês e mestra em Educação, sendo as duas titulações pela Universidade Federal do Espírito Santo. Eliza leciona há 30 anos, sendo há 7 no IFES investigado.
- A professora da turma 2, Helena, é graduada em Letras Inglês, mestra em Educação e doutoranda em Linguística, sendo as titulações e o curso em andamento pela Universidade Federal do Espírito Santo, e faz parte do corpo docente da instituição desde setembro de 2010.

### **3.2 Metodologia de pesquisa**

Gil (2002) caracteriza a pesquisa científica como advinda de diversos métodos, técnicas e procedimentos, que visam proporcionar respostas às problemáticas a serem investigadas. Para Creswell (2010, p. 206), “a investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação de dados”. Portanto, esse tipo de pesquisa pode vir a explorar situações da vida cotidiana, descrever a situação de um determinado contexto e formular hipóteses diante de determinada situação.

Ainda, tendo sua base teórica fundamentada em discurso e ideologia, este estudo se insere no paradigma das pesquisas qualitativas, uma vez que, de acordo com Neville (2007), uma pesquisa qualitativa envolve os aspectos menos tangíveis de uma pesquisa, como valores, atitudes e percepções. Ademais, a metodologia qualitativa tem sido a escolha de pesquisas que buscam um viés menos quantificador, binário e ‘detentor’ de verdades absolutas. Dessa forma, buscamos uma abordagem subjetiva, reflexiva e interpretativista dos dados coletados, em que a tessitura entre dados (questionários escritos, observações de aulas, estudos de caso, entrevistas e documentos oficiais) e teorizações (educação linguística, educação crítica em LI,

estudos filosóficos sobre neoliberalismo e educação neoliberal tecnicista) buscam responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- i) Qual é a visão dos professores e alunos de inglês do IFES em relação ao ensino e à aprendizagem de inglês (ou o que chamamos Educação linguística em LI ou Educação crítica em LE/LI)?
- ii) O que os documentos de língua Inglesa do IFES dizem a respeito da importância de se aprender inglês?
- iii) A educação linguística em LI dos IFES visa a uma formação voltada para a instrumentalidade e tecnicismo, focalizada no mercado de trabalho, ou visa, além destes, à formação de cidadãos críticos?

Dessa forma, esta pesquisa, que se caracteriza como qualitativa e interpretativista, é composta de dois eixos principais, que são: 1. Eixo baseado em um estudo de caso resultante de uma intervenção em dois grupos de estudantes (NEVILLE, 2007); 2. Eixo de coletas de dados de forma escrita, em áudio e em vídeo, observações de cunho etnográfico (por exemplo, a etnografia da prática escolar nos preceitos de André (2008)).

Este estudo se interessa pela reflexão acerca da cultura escolar, das identidades discentes e docentes em contextos de educação linguística em língua inglesa. Não há interesse em medir, quantificar ou totalizar dados para encontrar provas de verdade ou conhecimento. Procuramos explorar o entendimento dos sujeitos desta pesquisa levando em conta o próprio sujeito, seu ambiente, seu pensar e sua visão a respeito de o ideal neoliberal estar presente ou não, influenciar ou não, o ensino/aprendizagem da língua inglesa. Nesse sentido, segundo Ferraz (2015), “se pensarmos que é por meio das línguas estrangeiras que podemos debater e vivenciar identidades outras, os conceitos de cidadania e direitos humanos tornam-se essenciais” (p.118).

Entender o mundo e ler o mundo através de uma língua estrangeira é possível, assim como obter certificados que garantem sua qualidade profissional por meio de língua estrangeira também é. Todavia, importa indagar como o ensino/aprendizagem de LI, considerada a língua da globalização ou a língua franca do mundo, é entendido por quem a aprende, por quem a ensina e por aqueles que afirmam que ela deve ser única no currículo.

Segundo Gil (2002, p. 54, apud YIN, 2001), um estudo de caso “é encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real”. Assim, o estudo de caso foi possível devido à aplicação das seguintes etapas:

- PARTE 1: Os alunos responderam a um questionário de perfil, que foi usado para suscitar informações a respeito dos lócus de enunciação dos alunos, conforme Apêndice A;

- PARTE 2: Os alunos analisaram nossa pesquisa e foram convidados a discuti-la. Assim, escreveram suas opiniões e posicionamentos a respeito da pesquisa, conforme Apêndice B;

- PARTE 3: Os alunos assistiram à reportagem feita pelo telejornal Jornal Hoje, da rede Globo de televisão, intitulado “A importância do Inglês para o mercado de trabalho”. Em seguida, observaram a imagem de uma mão controlando pessoas que estão lendo um jornal, conforme Apêndice (C) deste trabalho;

Figura 2 - Layout do site onde o vídeo pode ser acessado



Fonte: [www.youtube.com](http://www.youtube.com)

- PARTE 4: após assistirem ao vídeo e observarem a imagem, os alunos se dividiram em grupos e conversaram, sem intervenções, a respeito dos temas: Inglês e sociedade; Inglês e o mercado de trabalho; Inglês no IFES; Inglês e vida (temas que foram colocados no quadro branco). As conversas (rodas de conversa) foram gravadas em aparelhos de celulares e aparelhos de áudio por cada grupo de trabalho; Segundo André (2008, p. 41), na etnografia escolar e “por meio de técnicas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-

documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar”. Ainda, segunda a autora (Ibid.),

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de cominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo.

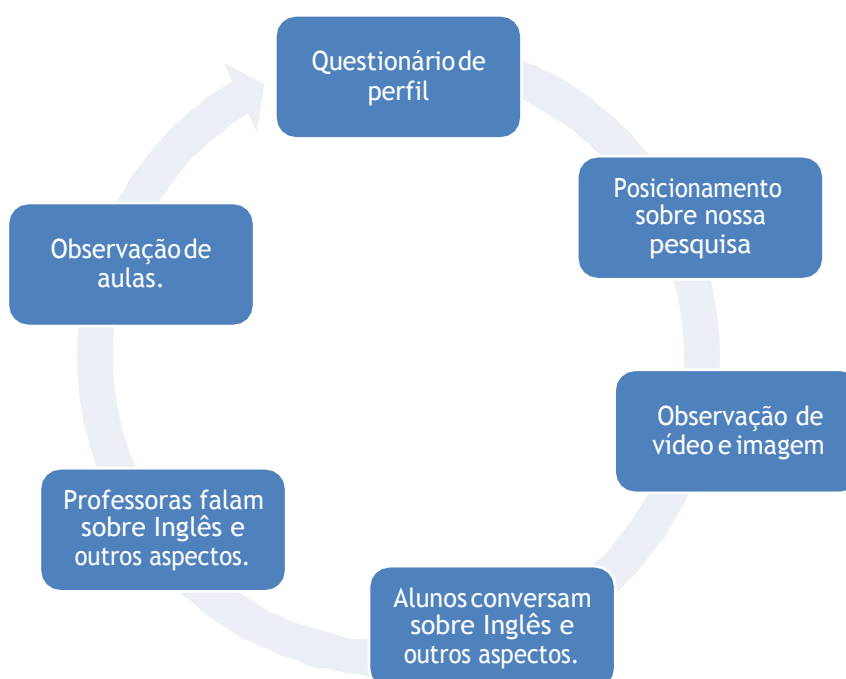
Assim, as partes seguintes da nossa coleta de dados envolveram as seguintes ações:

- PARTE 5: as professoras foram entrevistadas e se posicionaram a respeito de Inglês e sociedade; Inglês e o mercado de trabalho; Inglês no IFES; Inglês e vida. As falas de ambas as professoras foram gravadas em áudio por meio de aparelho celular.

- PARTE 6: as aulas de inglês de ambos os contextos foram observadas (Apêndice D) e gravadas. O total de aulas na turma 1 (turno noturno) foi de 6 aulas, totalizando 12 horas de observação e 4 de gravação. Na turma 2 (turno matutino), foram 5 aulas, totalizando 10 horas de observação e 3 de gravação.

A figura abaixo ilustra os momentos da coleta de dados no IFES:

Figura 3 - Fluxograma da metodologia para coleta de dados

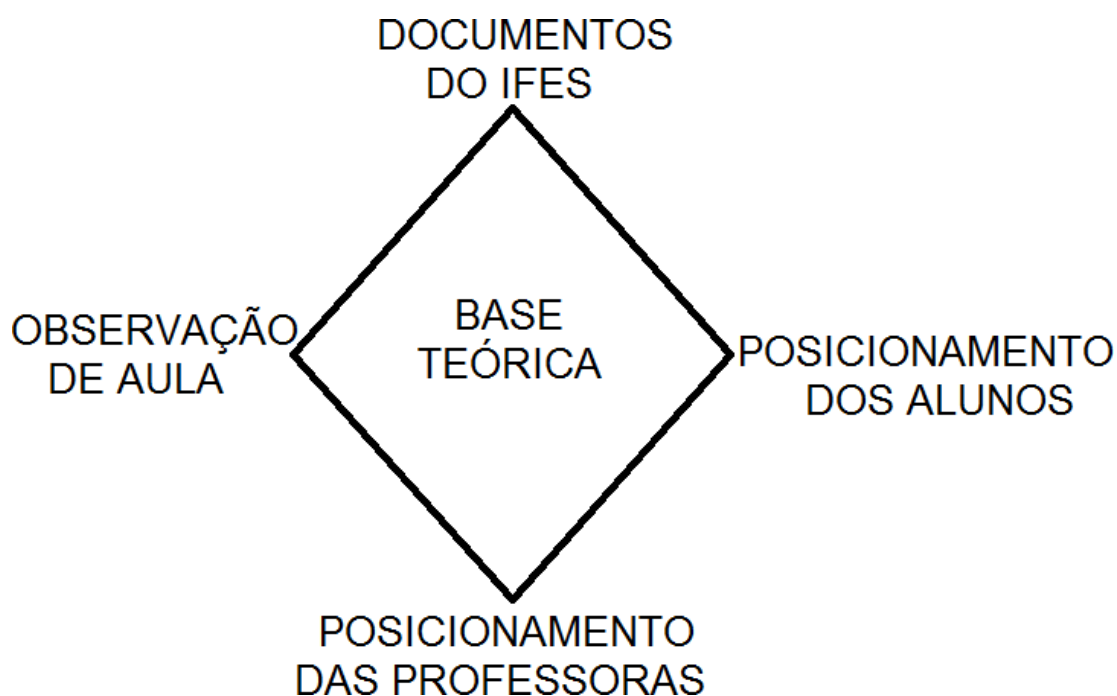


Fonte: Quadro desenvolvido pela autora.

Outrossim, à coleta de dados desta pesquisa foram incluídas a seleção dos documentos educacionais oficiais dos IFs (em geral) e, especificamente, do IFES investigado. Assim, além do *corpus* produzido durante o processo de coleta, dispomos da documentação retirada dos arquivos digitais e físicos nos Institutos Federais do Espírito Santo (IFES).

Assim, para que uma triangulação dos dados fosse possível, as análises dos documentos dialogaram com os apontamentos dos alunos e professores, com as observações de aula e com os autores da revisão de literatura. Dessa forma, ressaltamos que um *corpus* extenso e complexo foi composto, como podemos observar abaixo:

Figura 4 - Procedimentos para a análise dos dados



Fonte: Desenvolvido pela autora.

Destarte, após a obtenção de dados, tendo em vista os assuntos perpassados pelos discursos dos participantes e dos documentos oficiais, este trabalho apresenta três capítulos teóricos referentes à Educação crítica de línguas, Neoliberalismo e Educação Tecnocista. Após a teorização, apresentamos quatro capítulos de análise. No primeiro capítulo, discutimos a globalização ligada ao ensino

e à aprendizagem da língua inglesa. No segundo, tratamos do ensino de língua inglesa ligado ao discurso neoliberal. No terceiro capítulo, discorreremos sobre o ensino tradicional e, por fim, no quarto capítulo sobre educação crítica.



## 4 TEORIZAÇÃO

### 4.1 Educação linguística e Letramentos críticos

*Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque ele se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. Os excessos do sistema de competição e especialização prematura, sob o falacioso pretexto de eficácia, assassinam o espírito, impossibilitam qualquer vida cultural e chegam a suprimir os progressos nas ciências do futuro. É preciso, enfim, tendo em vista a realização de uma educação perfeita, desenvolver o espírito crítico na inteligência do jovem (...) A compreensão de outrem somente progredirá com a partilha de alegrias e sofrimentos. A atividade moral implica a educação destas impulsões profundas.*

Albert Einstein, *Como vejo o mundo*.

Perspectivas pós-estruturais e pós-coloniais que busquem a quebra de paradigmas tradicionais racionalistas têm sido propostas dos autores Menezes de Souza (2011), Monte Mór (2009) e Pennycook (1994). Elucidando esses paradigmas tradicionais, temos o destacado por Einstein (1981) quando este nos leva a repensar que uma especialidade ensinada não é suficiente, e que tratar o homem como uma máquina utilizável também não é. Einstein, na passagem supracitada, questiona a visão de ensino voltada simplesmente para a especialização e destaca a necessidade de desenvolver no educando o espírito crítico.

Neste capítulo, buscamos problematizar o processo de ensino de línguas em nosso contexto local, o estado do Espírito Santo, na região da Grande Vitória, mais especificamente. Em nossa visão, o processo de ensino e aprendizagem de LI no contexto do ES é, em muitos contextos, um caminho trilhado pelos binarismos, no qual há sempre algo certo e errado, apenas uma verdade, sem ter contextos e sujeitos

analisados, envolvidos e levados em consideração. Além disso, trata-se de um caminho trilhado pela educação bancária que, de acordo com Freire (2005), apenas percebe o aluno enquanto receptor de conhecimento e não enquanto construtor e sujeito completamente envolvido no processo de ensino-aprendizagem, e estrutural, advinda de uma perspectiva linguístico-teórica que mostra uma visão de que a sociedade é formada pela valorização de estruturas e modelos pré-estabelecidos ditos como ideais. Assim, indagamos: esses modelos nos remetem a um ensino baseado em uma língua ideal, não considerando o sujeito e sua trajetória sócio histórica? São modelos relacionados ao desenvolvimento do espírito crítico dos jovens?

Esses questionamentos nos remetem a Bagno (2005), que nos convida a reconhecer a crise inegável da educação linguística no Brasil. O autor notabiliza a necessidade de criarmos condições para que o indivíduo possa participar efetivamente da sociedade por meio da linguagem, assim como no ensino de línguas estrangeiras, o qual, de acordo com Monte Mór (2009), não pode ser excluído do processo educacional, porém deveria ser revisitado. Afinal, o que entendemos por educação linguística, por ensino/aprendizagem de gramática, por prática de habilidades como leitura e escrita e interpretação de textos?

Nesse sentido, Menezes de Souza (2011) coaduna com Monte Mór e nos pergunta sobre os papéis da LI, bem como seu ensino na contemporaneidade. O autor desvela a importância de entendermos do que se trata o letramento crítico. De acordo com o autor, o “letramento crítico consiste em não apenas ler, mas ler se lendo, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo significado” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 296). À vista disso, não podemos entender a leitura como um processo claro de ideias transparentes, como se “o que eu leio é o que está escrito” (Ibid.). Logo, o letramento crítico e a LI podem ensejar um caminho para que os alunos reflitam sobre como eles entendem o texto, sobre o porquê de o terem compreendido de tal forma, pois, segundo Menezes de Souza (Ibid.) o aluno deve entender que suas interpretações e valores podem ser divergentes das do outro, principalmente por saber que o outro é diferente de mim e que tenho que respeitá-lo.

Menezes de Souza (2011) nos alerta sobre a importância de ensinarmos o que está no mundo, a língua e suas variantes, seus gêneros e seus contextos. Há a linguagem que usaremos na internet, em cartas, em um currículo. Para ilustrar o que

foi dito, o autor faz uma comparação com a vestimenta, dizendo que nós nos vestimos de acordo com o contexto, pois “você não vai para uma sala de aula de biquíni” (p. 301). Assim é o que acontece com a linguagem: nós a adaptamos para os contextos em que estamos inseridos e para os objetivos que queremos alcançar. Conforme o autor, “o importante é ensinar que tudo não é heterogêneo e sim múltiplo” (p. 301), ou seja, temos várias possibilidades e é isso que precisamos ensinar aos nossos alunos: as múltiplas possibilidades da linguagem e como escolhê-las em cada contexto.

Ainda segundo Menezes de Souza (2011), não há salas de aula nas quais não haja divergência de pensamentos. De acordo com o autor, o professor de LI deve ter consciência dos diversos contextos para lidar com essa questão. O autor diz que devemos “escutar, depois refletir” (p. 302), e assim não precisaremos concordar ou discordar, mas sim fazer com que o aluno reflita de onde vem aquela opinião, se ela é relevante ou não, corroborando com a perspectiva freiriana. Em outras palavras, não devemos julgar ou conceituar, mas sim refletir, problematizar. Ouvir sempre.

Menezes de Souza (2011) destaca a necessidade de entendermos que não há linearidade nos contextos das salas de aula e que trabalhar com uma forma pós-método, isto é, com uma forma não linear, pode nos ajudar a melhor dialogar com os alunos, especialmente adolescentes em contexto de indisciplina.

#### **4.1.1 Da denúncia à liberdade: Pedagogia crítica freiriana**

*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.*

Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*.

Como ponto de partida desta reflexão, faz-se indispensável reconhecer a força motriz de todo este processo de ressignificação da nossa prática: o aluno. Admiti-lo como indivíduo único, híbrido (formado e em formação por diferentes ideologias e pensamentos) e não apenas como uma caixa vazia, sentado à frente do professor pronto para receber o conhecimento (FREIRE, 2011) é indispensável também. Esse reconhecimento dos educandos enquanto plurais, que nos leva a repensar e reconhecer a(s) identidade(s) dos sujeitos, parte de outros momentos da história na esfera social.

De acordo com Hall (1999), o período da modernidade instaurou a ideia da identidade como algo fixo do sujeito. No mesmo sentido, a modernidade de certa forma propõe sistemas excludentes e separatistas que não consideram o sujeito e suas histórias, suas vozes, suas ideologias e verdades. Os sujeitos deveriam ser vistos como únicos, diferentes. Adiante, a pós-modernidade fragmenta essas identidades fixas, tradicionais, definidas por sistemas excludentes que não estão abertos às pluralidades de ações e atitudes do sujeito. Surgem os movimentos sociais (SILVA, 2000) questionando o pensamento opressor que segrega os pensamentos contrários ao modelo ideal de sociedade. A pós-modernidade questiona a razão, quais sejam, os ideais positivistas que eram vistos como a salvação humana. Silva (2000) fala de dois movimentos no processo de construção da identidade moderna, ou seja, o de fixar e de estabilizar, e da identidade pós-moderna, que são o de subverter e de desestabilizar:

O processo de produção de identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. É um processo semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e linguísticos nos quais se sustenta a produção da identidade. Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade (p. 84).

É desse sujeito trazido por Silva de quem falamos, qual seja, um sujeito individual, ideológico, híbrido; um sujeito que entende seu lugar na sociedade diante de todos os discursos e das influências que o perpassam; um sujeito transcultural, formado por todos os processos sócio históricos vivenciados, pelas influências dos grupos dos quais pertence e de onde ele realmente é, do que ele realmente fala e do que ele realmente pensa. Esse pode ser o sujeito (estudante) almejado pela educação linguística ou educação crítica em LI: um sujeito pós-moderno, consciente de suas identidades (religiosas, educacionais, políticas, socioeconômicas, raciais, sexuais etc.), as quais podem ser vivenciadas por meio da LI.

Uma educação para esse indivíduo não deveria se basear apenas em reprodução de habilidades, ou na ideia de que o professor é detentor de conhecimento e que os alunos estão à espera do conhecimento ser-lhes transferido. Assim é que a

educação linguística ou a educação crítica em LE/LI assume um papel fundamental.

De acordo com Ferraz (2012, p. 22),

A pedagogia crítica freiriana, apesar de ser hoje em dia criticada por alguns teóricos, deve ser lembrada e referenciada como o início de questionamentos sobre uma educação predominantemente bancária, reprodutivista e iluminista. Ela contribuiu com o início de processos educacionais, tais como, a “conscientização crítica”, o empoderamento por parte dos oprimidos e do diálogo.

Desse modo, corroboramos Ferraz no que diz respeito ao resgate das teorias freirianas não somente na educação em geral, mas na educação linguística em LE/LI. Esse resgate de Freire tem gerado discussões (por exemplo, a tentativa de vários representantes governamentais de impugnar o reconhecimento mundial de Freire como um de nossos maiores educadores) em tempos nos quais a necessidade de reflexão tem sido minada, em que a voz do povo não tem sido ouvida, e nos quais as minorias (não quantitativas) têm sido silenciadas, uma educação libertadora se faz necessária. Freire (1986) evidencia sua preocupação com uma pedagogia crítica e destaca que a escola pode ser vista como um instrumento de domínio do Estado, onde um pensamento ideológico é mantido e perpetuado. A problematização de uma educação bancária, superficial e insuficiente está presente nas reflexões de Freire, para quem

[...] o domínio escolar das palavras só quer que os alunos descrevam as coisas, não que as compreendam. Assim, quanto mais se distingue descrição de compreensão, mais se controla a consciência dos alunos. [...]. Esse tipo de consciência crítica dos alunos seria um desafio ideológico à classe dominante. Quanto mais essa dicotomia entre ler palavras e ler realidade se exerce na escola, mais nos convencemos de que nossa tarefa, na escola ou na faculdade, é apenas trabalhar com conceitos, apenas trabalhar com textos que falam sobre conceitos. Porém, na medida em que estamos sendo treinados numa vigorosa dicotomia entre o mundo das palavras e o mundo real, trabalhar com conceitos escritos num texto significa obrigatoriamente dicotomizar o texto do contexto (FREIRE, 1986, p. 85).

Freire expõe a distinção entre descrição e leitura das palavras e do mundo, afirmando que no domínio escolar nossa busca não deve ser para que o aluno consiga apenas descrever as palavras e decodificar códigos (como na alfabetização), mas sim propiciar ao aluno a possibilidade de compreensão das palavras, textos e do mundo para que sua consciência crítica seja desenvolvida. Uma vez desenvolvida, a consciência crítica libertaria o aluno dos pensamentos ideais das classes dominantes. O professor pode ser, então, uma ponte para essa compreensão, pois tem em mãos

um instrumento de **denúncia**, de resignificação de mundo, de militância e de **libertação**: sua práxis. O tratamento que será dado ao conhecimento que será construído pode transformar a ingenuidade (descrição) em criticidade (compreensão), pois

O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa, ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade. Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente, por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas (FREIRE, 2009, p. 110).

Freire reconhece os sujeitos híbridos que somos e as inter-relações que estabelecemos concomitantemente com o meio, com a sociedade, com nossas ideologias. Um educador crítico, de acordo com Freire, é coerente e reflexivo com sua própria prática. Nas palavras de Freire, “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade” (1975, p. 30). Segundo nossa perspectiva, a pedagogia crítica requer uma vontade de ir além das palavras e começar a ler as entrelinhas; é tentar junto ao aluno ler o contexto, as palavras, as intenções, as conexões e as vozes que perpassam a sociedade, os discursos, os ideais, os textos, o conhecimento, o mundo; é um compromisso com a quebra de paradigmas, com o questionamento das verdades absolutas, com o questionamento de injustiças e preconceitos e com a transformação da realidade.

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos (FREIRE, 1991, p. 126).

A educação crítica (pedagogia crítica) proposta por Freire foi pensada para a língua portuguesa, porém ela tem sido resignificada por muitos na área de ensino e aprendizagem de LE/LI, o que alguns teóricos (MONTE MÓR, 2009; MENEZES DE SOUZA, 2011; FERRAZ, 2015; DUBOC, 2015) vêm chamando de Educação crítica em LI ou educação linguística em LE/LI. Ressaltamos ainda que, embora muitos

critiquem Freire nas questões de empoderamento do sujeito e de sua libertação, parece-nos que, em tempos midiáticos tão influenciadores de diversas práticas sociais, o empoderamento, a criticidade e a liberdade de expressão devem estar – novamente e cada vez mais – nas pautas educacionais das formações de professores. Nesse sentido, Duboc e Ferraz (2018), apoiados em Menezes de Souza (2011), afirmam que

Para Freire (1996, p. 89), não podemos pensar pelos outros ou sem outros, nem os outros podem pensar por nós. Assim, pensar com os outros e consigo mesmo pode constituir um processo em que a mudança é proporcionada para que consolide a própria ideia de diálogo<sup>2</sup> (tradução nossa).

Assim é que as teorias de Freire, como tem apontado Menezes de Souza, Ferraz e demais pesquisadores, têm sido uma das bases epistemológicas para diversos movimentos educacionais que repensam o papel da língua/linguagem (e seu ensino) na sociedade. Esses movimentos (letramento(s) crítico(s), multiletramentos, novos letramentos ou letramentos) trazem diversas perspectivas e orientações.

#### **4.1.2 Ensino de línguas: estrutural e/ou crítico**

O que significa ensinar uma língua? O que significa ensinar uma língua estrangeira? Significa ensinar o aluno a ler o mundo por meio dos letramentos? Significa ensinar a decodificar a língua e, assim, estar apto a se comunicar em outros países? Perguntas complexas! Segundo nossas visões, as teorias de educação crítica de línguas (FERRAZ 2015b; MONTE-MÓR, 2009) nos propõem reflexões e autorreflexões acerca de tais perguntas.

A visão de língua enquanto estrutura e enquanto ferramenta tem dado lugar, em muitos contextos de formação de professores de LE/LI em nosso país, a uma visão de língua enquanto prática social.

Gee (2008) discorre acerca do pensamento popular e comum de que as palavras têm significado fixo, pronto, e que, se assim o fosse, bastaria entregar aos aprendizes uma lista, como em um dicionário, para que eles as memorizassem. O

---

<sup>2</sup> For Freire (1996, p. 89), we cannot think for others or without others, nor can others think for us. Thus, thinking with others and with oneself might constitute a process in which change is provided for it consolidates the very idea of dialogue.

autor confronta o pensamento popular e afirma que há uma forma diferente de olharmos para os significados. Se olharmos dessa forma, veremos culturas em contato produzindo sentidos, ou seja, duas pessoas podem não partilhar da mesma cultura e mesmo assim estarão aptas a comunicar-se; o que acontece é que na interação social haverá a negociação de sentidos, daí a importância da LI e também do translinguismo.

Durante a negociação de sentido, há o perigo das verdades criadas através das palavras. Por exemplo, em relação ao que muitos entendem por cultura (e seus estereótipos), o baiano pode vir a ser sinônimo de alguém preguiçoso, uma vez que essa atribuição de significado – errônea, pensando em milhares de baianos que trabalham duro para sustentar suas famílias – foi feita por alguém. O mesmo ocorre ao se relacionar um muçulmano ao terrorismo, a partir de uma negociação de sentido envolvendo relações perigosas de cultura e poder. Em outras palavras, alguém quer que enxerguemos os israelitas como terroristas e então a palavra é dita. A esse respeito, Ferraz (2013, p. 245),

I believe that culture can also be seen in traditional ways and through critical eyes. Each vision of culture will bring consequences to our students' education, also to society. For example, culture as a representation of the nation states can be a very dangerous concept. Let us try to answer these questions: What comes to our mind when we think of French culture? *Souvenirs*, Paris, *la musique*, *le cinema*, the romantic French language. Are these aspects positive or negative? Now, when we think about the Iraqi culture (or the Arabs, Afghans, the Pakistani), what comes to our minds? War, fight, bombs, death, suicide men, ugly Arabic language. Are these positive or negative aspects of the Arabic world? Obviously not every French person is romantic or "cult" just like not every Iraqi is a terrorist. And certainly French language may be beautiful to some as well as Arabic may be beautiful to many (Ibid.).

Segundo Gee (2008, p. 15), "as palavras provocam consequências, elas importam e são casadas com o mundo". A língua não é livre de valores ou apolítica (CANAGARAJAH, 2013), pois ela carrega ideologias, discursos e vozes que percorrem várias intenções, pensamentos e posicionamentos. De acordo com Bhabha (2003), até o mesmo símbolo pode ser apropriado, traduzido, re-historicizado e lido de outras novas formas. Assim, entende-se que a linguagem perpassa todas as esferas sociais e é construída em diferentes contextos, por diferentes sujeitos de diferentes identidades, que não são fixas (HALL, 1999).

Mattos e Valério (2010, p. 139) afirmam que no processo de letramento crítico, já mencionado neste trabalho, a língua é um recurso dinâmico no processo de



produção de sentido, que tem carácter libertador, pois será utilizada “para transformar a si mesmo e a sociedade, se assim lhe convier [...] a língua é um instrumento de socialização; e para o letramento crítico (LC), ela é, em última análise, um instrumento de poder e de transformação social”.

Uma vez que a língua deixa de ser vista apenas como estrutura, mas sim como conectada intrinsecamente com a(s) cultura(s), o ensino de línguas deve sofrer também tais reflexões. O ensino de línguas tem se pautado em prática de habilidades e em uma visão de reprodução de conhecimento. A esse respeito, Ferraz (2015b, p. 41) destaca que “a reprodução de conhecimento parece ser ainda o objetivo educacional não somente no ensino de línguas estrangeiras, mas em diversas disciplinas”. Giroux (1997, p. 162) complementa que não se pode entender o ensino apenas desta forma, pois

Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas.

Giroux (Ibid.) defende a necessidade de um engajamento de uma classe intelectual que reconheça que o ensino não se resume à prática de habilidades como a escrita ou a fala. Monte Mór (2009, p. 7) participa do debate afirmando que “a maioria das preocupações centra-se na prática, como se ela existisse isoladamente da pedagogia e filosofia”. A preocupação, portanto, da educação linguística deveria estar pautada em ir além das habilidades práticas e deveria buscar a formação crítico-cidadã dos sujeitos.

Monte Mór (2009) afirma ainda que, ao revisitarmos o ensino de línguas estrangeiras, devemos pensar na redefinição dos objetivos de um ensino com foco exclusivamente linguístico. A autora destaca, ainda, a redefinição do significado de cidadania que deveria ser adotado nas escolas e universidades, pois o conceito de cidadania deveria pautar-se no desenvolvimento de cidadãos que vivem em sociedades em constante mudança, para que tenham acesso às perspectivas plurais em relação ao que é “cívico”, e não apenas a um padrão tradicional predominante durante longas décadas. Portanto, corroborando Monte Mór, depreendemos um

ensino que busque a formação crítico-cidadã do sujeito, assim como uma educação que questione os sentidos e valores contidos no que se diz ser cívico ou não.

Assim, compreendemos o valor de se poder propiciar aos alunos aprendizado de língua, possibilitando comunicação, entendimento textual e escrita de textos de gêneros diversos, por exemplo. Porém, através da língua estrangeira, pode haver também o ensino crítico de língua atrelado a todos os outros benefícios mencionados. Retomando Ferraz (2012, p. 20), reforçamos que a educação linguística e a criticidade são

[...] muitas vezes, negligenciadas por educadores de línguas estrangeiras que focalizam um ensino essencialmente linguístico. Entendo que uma pedagogia que permita aos professores compreenderem os conceitos de criticidade, agência e transformação social poderia/deveria ser debatida na universidade e, certamente, com os educandos nas aulas de línguas estrangeiras.

Busca-se, portanto, sujeitos críticos que saibam usar a língua e entender os objetivos que buscam ao estudá-la (por exemplo, percebemos, em muitos casos, alunos que nem reconhecem o multilinguismo, haja vista a hegemonia dos discursos em relação à LI). Almeja-se sujeitos que entendam seu papel na sociedade, que desenvolvam valores além de habilidades e que considerem que uma língua estrangeira, neste caso a língua inglesa, vai além de habilidades orais e escritas, pois uma língua estrangeira pode nos ajudar a entender nosso espaço e papel no mundo.

Ferraz (2015b, p. 39), inspirado pela perspectiva freiriana, afirma que os educadores críticos entendem a relação entre conhecimento e educação como conscientização crítica, empoderamento e emancipação. O educando poderá se sentir livre para compreender verdades, desconstruí-las e reconstruí-las. De acordo com Giroux (2009), o conhecimento mostra ao oprimido sua situação, seu contexto de dominação. Língua é libertação. Ainda, segundo o autor, a criticidade refere-se a uma teoria autoconsciente e à necessidade de que um discurso de transformação social e de emancipação seja desenvolvido.

Portanto, compreende-se que um ensino essencialmente linguístico, que tenha seu alvo na reprodução gramatical, que acredita que o conhecimento é passado do professor para o aluno e que se entenda enquanto decodificação tem sido o objetivo do ensino de língua inglesa em muitos contextos (escola regular ou não) em nosso país, há algumas décadas. Entretanto, expandir essa visão, incluindo outras perspectivas (por exemplo, a da educação crítica em língua inglesa e a da

transdisciplinaridade) se faz necessário se desejamos que o ensino de língua inglesa (ou o que Ferraz (2010) vem chamando de *EELT – Education through English language Teaching*) seja visto como uma disciplina formativa, capaz de formar cidadãos críticos, questionadores e empoderados. Assim, deve-se buscar a autorreflexão para que a educação bancária dê lugar a uma educação emancipatória, de quebra de paradigmas e de binarismos por meio da construção de conhecimento pela língua para além dos muros da escola, como destaca Duboc (2014, p. 21):

Ao articular conhecimentos linguísticos e discursivos com um objetivo educacional mais amplo, a sala de aula de línguas estrangeiras transforma-se num espaço complexo e, portanto, mais significativo ao aluno, cuja produção de sentidos fora dos muros da escola já se realiza de forma mais adversa, complexa e interessante.

Não há uma receita no processo de ensino-aprendizagem e não há um modelo pronto de como ele deve ser realizado. Contudo, há pensamentos motrizes de libertação, de criticidade e de abandono de doutrinas bancárias e omissas que, de acordo com Duboc (2014), poderiam transformar a sala de aula em um espaço significativo e de produção de sentidos que ultrapasse os muros da escola. O professor deve empenhar-se e engajar-se na busca pela árdua tarefa de pensar e repensar sua prática, percebendo seus alunos e suas singularidades, as questões que os rodeiam e, assim, tentar encontrar uma brecha para proporcionar esses processos de ruptura (DUBOC, 2012) para um ensino híbrido e libertador.

Portanto, o ensino de Inglês pode ir além das fronteiras de um ensino passivelmente linguístico. Ferraz (2012, p. 23) nos convida a perceber que

Há algumas décadas, o ensino de língua inglesa, por exemplo, era focado quase exclusivamente no aspecto linguístico, ou seja, aprendizagem de estruturas gramaticais, memorização de vocabulário e um ensino, muitas vezes, descontextualizado. Hoje em dia, seja pelas transformações na sociedade que demandam outras habilidades, seja pela educação de língua estrangeira que se revisita, o ensino de inglês se volta para os aspectos, linguístico (aprendizagem de língua) e sociocultural (reflexão crítica do porquê e para quê se aprende línguas e de como através delas é possível debater-se sociedade, cidadania e educação). Tenho me referido a esse processo utilizando o acrônimo EELT - Education through English Language Teaching (FERRAZ, 2010), ou seja, um movimento educacional que se coloca como um desafio para os educadores de línguas estrangeiras: além de ensinarmos língua, podemos discutir questões sociais através da língua.

Ferraz defende que questões como as mídias de massa, a sociedade, a cidadania e as suas relações com o inglês deveriam ser inseridas nos currículos de ensino de língua inglesa. Mesmo enfatizando a característica desafiadora de o

professor se propor a tal empreitada, Ferraz, ancorado em Monte Mór e Menezes de Souza (2006), vislumbra a possibilidade de o ensino de LI pode abarcar a aprendizagem linguística estrutural, mas também crítica.

De acordo com Monte Mór (2009), os alunos certamente continuarão a estudar línguas estrangeiras, no entanto, esse aprendizado poderá aproximá-los da vida social. Essa visão de educação linguística pode ainda ser uma alternativa para desconstruir a ideia de que as LE/LI estão soltas no currículo (sem conexão com as demais disciplinas e, por conseguinte, uma disciplina fracassada e desvalorizada), permitindo que a escola realize uma proposta educacional significativa para estudantes que podem ressignificar a LI em suas vidas.

## 4.2 Neoliberalismo

*Ideologia pode ser adequadamente descrita como interpretação a serviço do poder.*

Thompson, 1990

Ao pensar, questionar ou mesmo tentar entender a doxa neoliberal, uma das palavras que conseqüentemente terá destaque é “ideologia”. De acordo com Thompson (1990), ideologia é a forma como alguém ou um grupo interpreta algo e utiliza do seu posicionamento a respeito daquilo a serviço do poder.

Ao assumir e impor uma interpretação ou ideologia às classes sociais, há, conseqüentemente, uma deterioração de outras formas de pensamento existentes, como as das classes com menos privilégios, pois

Quando uma classe consegue impor-se sobre outras classes debilitadas ou historicamente ultrapassadas, ela destrói as formas econômicas, as relações sociais, civis, jurídicas, as visões de mundo e o regime político, substituindo-os por outros, condizentes com seus interesses e seu domínio (QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2002, p. 57).

Qual seria, então, a ideologia do neoliberalismo? Springer, Birch e MacLeavy (2016) afirmam que, ao pensarmos o neoliberalismo, estamos geralmente fazendo menção aos novos arranjos políticos, econômicos e sociais na sociedade e sua relação com o mercado, com a atribuição do papel do Estado e com a responsabilidade individual de cada cidadão de um estado-nação.

O neoliberalismo pode ser visto como uma extensão do mercado em todas as áreas da vida (BOURDIEU, 1998), assim como o último espírito da história do capitalismo (PIERCE, 2016). George Monbiot (2016) assevera que a filosofia neoliberal emergiu como uma tentativa consciente de remodelar a vida humana e deslocar os locais do poder. Além disso, o mesmo autor afirma que o neoliberalismo vê a competição como a característica que define as relações humanas. Ele define cidadãos como consumidores, cujas escolhas democráticas são melhor exercidas ao comprar e vender, em um processo que premia o mérito e pune a ineficiência. Também sustenta a ideia de que o “mercado” proporciona benefícios que nunca seriam alcançados por meio de planejamento.

O acoplamento entre cidadãos e consumidores pode ser observado no andamento da história do capitalismo, pois, ao deter o poder do comércio e do trabalho, a burguesia fez com que muitos camponeses deixassem seus lares e partissem em direção à cidade em busca de fábricas onde pudessem trabalhar. A revolução do mundo trabalhista aconteceu por meio da Revolução Industrial. Iniciou-se, portanto, a segmentação da sociedade ao se criar escalas postas hierarquicamente, e que são presentes até hoje (SCANDELA, 2010). Surgiu a sobreposição de classes em detrimento de outras; surgiram ideais ressaltados e supervalorizados em detrimento de outros; surgiu a supervalorização do capital. O capital tornou-se importante ao ponto de ter o valor de uma vida, pois, no referido momento, a mão de obra era o único bem do trabalhador, e trocá-la por um salário seria a única forma de sobrevivência. Esse caminho nos levou ao neoliberalismo.

Neste capítulo, discutimos a complexa doutrina neoliberal para, em seguida, conectarmos neoliberalismo e educação. Por fim, afunilamos a discussão para a educação neoliberal e as escolas tecnicistas.

#### **4.2.1 Neoliberalismo: uma complexa doutrina**

*Neoliberalism is in the first instance a theory of political economic practices that proposes that human well-being can best be advanced by liberating individual entrepreneurial freedoms and skills within an institutional framework characterized by Strong private property rights, free markets and free trade.*

David Harvey apud David Block, *Social class in Applied Linguistics*.

Friedrich Hayek (1944), em *O caminho da servidão*, constrói a uma severa crítica a quaisquer limitações de mercado por parte do Estado que possam se colocar como ameaça à liberdade econômica e política (ANDERSON, 1995). Essas limitações que podiam ameaçar a economia, pretendiam responder a uma crise no Estado nacional, à “interligação crescente das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias” (GHIRADELLI, 1996, p. 42).

De acordo com Córdias e Oliveira (2006), houve uma emergência por uma nova divisão internacional do trabalho baseada nas empresas internacionais, gerando uma economia mundial. A respeito dessas transformações, Araújo (2002) afirma que o neoliberalismo entende o Estado como burocrático e ineficiente. Ademais, Santos (2005, p. 36) destaca a perda do controle por parte do Estado, afirmando que “o estado-nação parece ter perdido sua centralidade tradicional enquanto unidade privilegiada de iniciativa econômica, social e política”. Ou seja, sem a modernização das esferas sociais e políticas não seria possível chegar ao patamar de excelência necessário no mundo globalizado (ARAÚJO, 2002).

Os neoliberais entendem que a partir desses questionamentos da excelência do Estado que o mesmo já não possui a capacidade para controlar bens, ideais e pessoas, como possuía outrora. O bem comum é obtido por indivíduos cada vez mais utilitaristas, sem interferência do Estado (CÁRDIAS; OLIVEIRA, 2006). É uma medida que faz do mundo um mercado ditado por relações de lucro e consumo.

As consequências de uma ideologia/filosofia/práxis como essa podem vir a ser irreversíveis, pois agora não apenas os mercados das indústrias e serviços lidam com mercadorias e lucros, mas a sociedade passa a ser vista como um (grande) mercado.

Assim como no capitalismo, em que a referência de valor é a produção em troca do dinheiro, o ser humano é também visto no sistema neoliberal como mercadoria. O indivíduo só terá valor se produzir, se trabalhar, se pagar seus impostos, se for número, se for parte de *rankings*. A esse respeito, Quintaneiro, Barbosa e Oliveira (2002, p. 52) dizem que “o trabalhador e suas propriedades humanas só existem para o capital. Se ele não tem trabalho, não tem salário, não tem existência”. Ser visto como um número, mão de obra ou mercadoria faz parte não apenas do setor econômico da sociedade, mas também de muitos contextos do âmbito educacional.

De acordo com Santos (2005, p. 49), “no domínio cultural o consenso neoliberal é muito seletivo. Os fenômenos culturais só lhe interessam na medida em que se tornam mercadorias que como tal devem seguir o trilho da globalização econômica”. Podemos afirmar que o neoliberalismo é complexo e pode ser visto sob muitos vieses, quais sejam, filosóficos, econômicos, educacionais e, ainda, seus impactos no conceito de cultura(s). Poderíamos, inclusive, pensar o termo no plural, pois, assim como não há uma globalização e, sim, globalizações (Sousa Santos, 2007), há muitos neoliberalismos impactando diferentemente os estados-nações e as comunidades locais dentro de cada estado-nação. Como ressaltado na introdução, quando pensamos na educação neoliberal, percebemos que alguns estados-nações, como é o caso do Brasil, têm fomentado e reproduzido modelos educacionais em que educação, tecnologia, qualidade, profissionalização, mercado de trabalho, certificação e internacionalização se interconectam, fomentam e valorizam uma educação tecnicista/tecnológica (por exemplo, os IFES e CEFETS, em nível nacional; as escolas técnicas e faculdades de tecnológica, no estado de São Paulo).

#### 4.2.2 Neoliberalismo e Educação

*The main reason why social scientists are returning to social class as a useful construct is the collective realization that we are living in times – neoliberal times – in which societies are becoming more socioeconomically stratified instead of less so.*

David Block, Social Class in Applied Linguistics.

Atrelar os ideais neoliberais, que no setor econômico já causa grandes perdas e nos leva a tantos questionamentos, à educação, significa enxergar os educandos, também, como mão de obra. Essa comparação entre o trabalhador e o educando deve ser problematizada, pois um educando não pode ser valorizado apenas por ter aprendido determinadas habilidades para exercer uma profissão no mercado de trabalho (como apenas fazer contas, falar inglês para ter melhores salários etc.), tampouco deve-se abster o aluno de pensar criticamente, apenas o treinando para reproduzir convenções sociais. A esse respeito, Ferraz (2015b, p. 52) assevera que as propostas neoliberais para a educação podem estar atreladas, como é o caso da

educação tecnológica do estado de São Paulo, ao mercado de trabalho e à produção. Para o autor (Ibid.), “Se o capitalismo acelerado (fast capitalism) é a lei do mercado e o neoliberalismo o fundamenta, a educação sofrerá influências marcantes desse discurso/contexto”.

A escola/universidade não deveria atribuir ao educando a responsabilidade de apenas competir no mercado por ascensão social ou por um salário melhor. Esta deveria, ao contrário, propiciar ao educando um lugar de questionamentos, de criticidade, de transculturalidade, de se perceber no mundo. Ferraz (2015b) afirma que a educação sofrerá influências marcantes do discurso neoliberal, uma vez que o capitalismo acelerado é a lei do mercado. Dessas influências sofridas na educação, Marrach (1996, p. 43-44) enfatiza três objetivos do neoliberalismo em relação à educação, que são

- 1) Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa [...]
- 2) Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
- 3) Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que aliás é coerente com a ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado.

A educação neoliberal possivelmente assegurará, também, que a escola se adeque às necessidades simbólicas do mundo, por meio da reprodução da ideologia neoliberal e da produção de mão de obra “qualificada” para o mercado. Esquece-se, talvez, da formação crítica de indivíduos que deveriam receber mais do que preparação para o mercado de trabalho. Eles necessitam pensar, questionar e se enxergarem em seus múltiplos espaços na sociedade. A esse respeito, Marrach (apud SILVA, 1996) ressalta que a regressão causada pelo neoliberalismo na educação deve ser discutida pelos educadores, pois

Enquanto o liberalismo político clássico colocou a educação entre os direitos do homem e do cidadão, o neoliberalismo, segundo Tomás Tadeu da Silva, promove uma regressão da esfera pública, na medida em que aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-o pelos direitos do consumidor. É como consumidores que o neoliberalismo vê alunos e pais de alunos (1996, p. 43-44).

Nesse contexto de regressão, que enxerga os envolvidos no processo educacional como consumidores, destaca-se, também, a idealização da qualidade e



da excelência de escolas que priorizam o ideal neoliberal. Mas, de qual tipo de qualidade estamos falando: qualitativa ou quantitativamente?

A educação seria, portanto, um produto pelo qual pagamos. Nesse sentido, após analisarem as escolas influenciadas pelas lógicas do mercado, Libâneo e Oliveira (1998, p. 604) nos apresentam algumas características da educação neoliberal:

- adoção de mecanismos de flexibilização e diversificação dos sistemas de ensino nas escolas;
- atenção à eficiência, à qualidade, ao desempenho e às necessidades básicas de aprendizagem;
- avaliação constante dos resultados/desempenho obtidos pelos alunos que comprovam a atuação eficaz e de qualidade do trabalho desenvolvida na escola;
- o estabelecimento de rankings dos sistemas de ensino e das escolas públicas ou privadas que são classificadas ou desclassificadas;
- criação de condições para que se possa aumentar a competição entre as escolas e encorajar os pais a participarem da vida escolar e fazer escolha entre escolas;
- ênfase na gestão e na organização escolar mediante a adoção de programas gerenciais de qualidade total;
- valorização de algumas disciplinas: matemática e ciências naturais, devido à competitividade tecnológica mundial que tende a privilegiar tais disciplinas;
- estabelecimento de formas “inovadoras” de treinamento de professores como, por exemplo, educação à distância;
- descentralização administrativa e do financiamento, bem como do repasse de recursos em conformidade com a avaliação do desempenho;
- valorização da iniciativa privada e do estabelecimento de parcerias com o empresariado;
- o repasse de funções do Estado para a comunidade (pais) e para as empresas.

Quando afirmamos que a escola se torna um grande atrativo para o setor de serviços e para as indústrias, queremos evidenciar que essa busca neoliberal por indivíduos que dominam habilidades básicas para o mercado de trabalho e que participam de competições e de ranqueamentos, gera um mercado de instituições de ensino que competem entre si para os melhores resultados. Além disso, como ressaltado por Libâneo e Oliveira (Ibid.) acima, valorizar certas disciplinas em detrimento de outras, principalmente se essas disciplinas valorizadas estiverem ligadas às ciências exatas, nos mostra uma grande preocupação com os conhecimentos necessários para a rápida inserção no mercado de trabalho. Essas escolhas demonstram inegável e implícita valorização das ciências exatas e a desvalorização das Humanidades que são áreas do conhecimento alicerçadas na reflexão social. A esse respeito, estamos vivenciando no Brasil a aprovação de

diversas políticas educacionais que vão ao encontro de uma educação neoliberal e de valorização do currículo duro (e conseqüente exclusão tácita de disciplinas como Filosofia, Artes etc.). São elas a MPV 746/2016 (Medidas Provisória), a PEC 241 (Proposta de Emenda Constitucional), e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que enfatizam, segundo nossa leitura, que o pensamento crítico (ensejado por disciplinas como a filosofia e sociologia) não precisa ser desenvolvido e que apenas aquilo que faz parte de um currículo técnico-científico deve ser valorizado.

Assim, indagamos: serviria a LI ensinada nas escolas apenas para que os alunos possam participar de certas competições, tais como as provas de proficiência ou concursos internacionais? Outrossim, deveria o ensino de LI promover programas com bolsas internacionais para ganhar a confiança de investidores estrangeiros?

Qual seria a função de se saber uma língua se, conhecer as histórias dos povos, entender sobre política, filosofia e desenvolver criticidade e emancipação epistemológica não fazem parte dos novos objetivos educacionais promovidos pelas medidas provisórias e propostas educacionais? Segundo Dos Reis (2010, p.1), “cidadania não pode ser discutida separadamente de direitos humanos, igualdade, liberdade, democracia, Estado e educação”.

Há, portanto, um recorrente questionamento de todo o ideal neoliberal em relação à educação. O que se espera da educação e da educação linguística? Seria a formação de indivíduos apenas para o mercado do trabalho ou também de indivíduos que conseguem ler além do que é dito nos discursos e nos manuais de instrução dos maquinários? Segundo Dos Reis (2010, p. 2),

A escola, enquanto espaço inserido em um meio social, político e econômico possui a função de preparar as pessoas com ensino formal, a cultura erudita acumulada historicamente, o conhecimento científico e cultural de sua sociedade e também do mundo, para se tornarem cidadãos críticos, promover a inclusão destes no espaço público como forma de participação política, atuantes na sociedade e preparados para o mundo do trabalho.

#### **4.2.3 Educação neoliberal e escolas tecnicistas**

Sendo um produto historicamente decorrente da Revolução Industrial – processo que nos levou ao neoliberalismo –, a educação tecnicista tende a submeter os objetivos educacionais, os quais deveriam estar comprometidos com a formação humana do indivíduo, aos objetivos da produção capitalista, que idealizam a escola de acordo

com a necessidade do mercado político-econômico, como fora abordado previamente. Bastos (1998) mostra o entendimento do ensino das instituições técnicas federais com a qualidade de ensino voltada para o progresso econômico, quando diz que

Estudantes, docentes e pesquisadores são trabalhadores do conhecimento que irão desempenhar em conjunto papel importante na transformação técnica do trabalho e da produção. As parcerias, frutos das experiências de verticalização, desabrocham numa melhor compreensão da educação e qualificação, da ciência e tecnologia, do trabalho e produção, constituindo processos interdependentes na construção do progresso social (BASTOS, 1998, p.120).

De acordo com Baldino e Lima (2011), o mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que enseja novas formas de organização e produção, reproduz o desemprego e intensifica a precarização nas formas e condições de trabalho, empregos e salários. Neste contexto contraditório e sempre desafiador, ganham relevância as modalidades de educação profissional e tecnológica, pelo fato de serem focadas na formação para o trabalho das camadas sociais de caráter mais popular. A esse respeito, a escola técnica passa a ser uma empresa que deve ser bem-sucedida e de qualidade, devendo ser modernizada de acordo com as necessidades dos setores da indústria, comércio e serviços para que essas camadas populacionais possam movimentar a economia do país.

O neoliberalismo, através da educação tecnicista, pode estar expandindo seus ideais, ao buscar a formação de indivíduos prontos para o mercado de trabalho, mão de obra qualificada para as empresas que já estão à espera e em parceria com muitas escolas. Segundo Bastos (1998), os centros tecnológicos terão que interagir com os segmentos produtivos, pois será uma aprendizagem mútua. Dessa forma, a interação não será passiva, não prepara o indivíduo apenas para o mercado de trabalho, uma vez que o indivíduo também será preparado para enfrentar novos desafios, servindo de mediadores entre os centros tecnológicos e os segmentos produtivos. Bastos (Ibid., p. 85) afirma ainda que esse processo será chamado de pedagogia da técnica, que “se caracteriza pelo deslocamento do centro da gravidade dos atos específicos de trabalho para o entendimento mais global das atividades”.

No Brasil, exemplos de escolas consideradas de qualidade são as escolas técnicas federais. As escolas técnicas, no ano de 1992, com a criação da Secretaria

Nacional de Educação Tecnológica (SENETE), passaram por um processo de ressignificação conceitual, sobre o qual o Ministério da Educação afirmou que

A educação tecnológica guarda compromisso prioritário com o futuro, no qual o conhecimento vem se transformando no principal recurso gerador de riquezas, seu verdadeiro capital e exigindo, por sua vez, uma renovação da escola, para que se assuma seu papel de transformadora da realidade econômica e social do país (BRASIL, 1991, p. 57).

As escolas técnicas, como eram chamadas, hoje denominadas Institutos Federais (IFs), retomam a definição de educação tecnológica enquanto prática pedagógica, ressaltando seu caráter econômico e seu papel de transformadora da realidade econômica e social dos educandos. Esses discursos demonstram o entrelaçamento da educação tecnicista com a doxa neoliberal, colocando, ainda, em destaque a educação de qualidade. Corroborando Gentili (1999), Jucá et al questionam o conceito de qualidade, dizendo que

De acordo com Gentili (1999), o conceito de qualidade no campo educacional deve ser compreendido não como empregado por neoconservadores e neoliberais – visão mercadológica, que acaba servindo aos setores hegemônicos, às “minorias satisfeitas”, como mecanismo de dualização social e diferenciação. Para o autor não existe qualidade se há discriminação e desigualdade. Dessa forma, qualidade para poucos não é qualidade, mas privilégio. Assim sendo, acreditamos, como mostra o autor, que se faz necessária uma ruptura desta “retórica da qualidade mercadológica” – na qual a educação acaba sendo tratada e abordada como qualquer mercadoria, o que estabelece uma distribuição seletiva e acesso diferenciado – de maneira a conquistar e impor novos sentidos, “um sentido que leve a qualidade ao status de direito inalienável que corresponde à cidadania, sem nenhum tipo de restrição ou segmentação de caráter mercantil” (op.cit.:172), possibilitando às maiorias excluídas da sociedade o direito “a uma educação radicalmente democrática” (op.cit.:177) (JUCÁ et al, 2011, p.121).

Torna-se interessante destacar a contestação de Jucá et al de que essa qualidade seja apenas privilégio de poucos e não a realidade de todos. Os autores questionam ainda o compromisso de uma educação de qualidade e transformadora da realidade econômica, uma vez que essa se cumpre para poucos, pois, ao invés de proporcionar a todos uma educação que promova a criticidade e o “ser” cidadão ativo e participativo, ela acaba por excluir algumas classes do acesso à educação, algo que é direito da sociedade democrática e que deveria ser inegável e priorizado em todas as esferas da sociedade. Como já é previsto na Constituição,

Art. 205: 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).

De acordo com o antropólogo brasileiro Ortiz (2004, p. 5), a “globalização se declina preferencialmente em inglês”. As escolas técnicas oferecem a língua inglesa como parte obrigatória de seu currículo. O inglês é visto como parte importante para o melhor desenvolvimento do nosso trabalho. É a língua que usaremos, na maior parte do tempo, para termos contato com o mundo, com os textos. A visão defendida por muitos é de que é a língua mais usada na comunicação entre povos, países e continentes distintos; a língua em que está escrito a grande maioria de artigos acadêmicos; a língua utilizada na maioria do maquinário produzido e importado; a língua que é utilizada no uso, criação e manutenção de *hardwares* e *softwares* etc. Assim é que a utilidade do ensino-aprendizagem da LI passa a ser o ideal de qualidade. Porém, isso não se dá qualitativamente, mas sim quantitativamente (por meio de números), uma vez que um de seus fins são, mormente, a certificação e o ranqueamento internacionais em que a LI é peça chave. As escolas consideradas de qualidade são as que muitas vezes obtêm maior número de aprovação em vestibulares e em provas de proficiência, por exemplo. Guimarães (2016), ao analisar o *website* do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), afirma que o interesse do Ifes quanto ao programa de intercâmbio do Governo, chamado “Ciências sem Fronteiras”, é o

[...] de produzir mão de obra qualificada, sujeitos que estejam aptos a se colocar sobressalentes no mercado de trabalho. Como se o aluno fosse um produto, um artefato, que fosse ao exterior se “vender”, se promover apenas. Além disso, entendem o aluno como isca para trazer ao Brasil parceiros para as empresas. Como se a oportunidade de um programa como esse fosse dada para que um dia, o aluno seja parte de uma estatística em um ranking que qualifique o Brasil como parte desses sistemas educacionais competitivos. Como se o aluno agradecesse a instituição o ensino de qualidade recebido ao trazer para o Brasil investidores, empresas e levar para o exterior o nome do país como sinônimo de qualidade, manipulando o aluno no ideal neoliberal (GUIMARÃES, 2016, p.170).

Guimarães (2016) corrobora, assim, a hipótese de que os IFs propagam os ideais neoliberais, pois até mesmo em um programa que pode proporcionar vivências e aprendizados diversos, transculturalidade e aprimoramento linguístico, o discurso propagado é o que o aluno servirá de ponte entre o Brasil e as empresas estrangeiras. Mais uma vez, conecta-se a educação com o mercado de trabalho.

Diante de um sistema de ensino voltado ao mercado de trabalho, é possível que o professor não consiga exercer seu papel de intelectual transformador. Ele passa a ser simples treinador de habilidades, apenas alguém que prepara indivíduos para o uso da língua. Ainda, segundo Guimarães (2016), o discurso neoliberal promove o pensamento de que ele veio para trazer objetividade e qualidade para o ensino. Entretanto, qualidade vai além de habilidades profissionais. Qualidade é saber reconhecer o seu lugar na sociedade, é ser militante no espaço que te agrega e/ou que te segrega. A qualidade que deveria ser buscada é a formação humana do indivíduo, a criticidade no olhar e no pensar de nossas vidas e nossos papéis nas várias comunidades de que fazemos parte a todo o momento e ao mesmo tempo. A educação deve ensinar especialidades quando umas das especialidades for a formação de sujeitos críticos, pensantes, construtores e desconstrutores de suas verdades, de suas culturas, transculturalidades e de seus ideais. Isso pode e deve acontecer, muitas vezes por meio de brechas também nas aulas de inglês.

## 5 DISCUSSÃO DOS DADOS

### 5.1 Inglês e sociedade: globalização, cultura e pós-colonialidade

Segundo o dicionário online *Aurélio*, globalização é o fenômeno ou processo mundial de integração ou partilha de informações, de culturas e de mercados. Compreendemos, assim, que uma sociedade marcada pelo acesso à informação, internet e veículos de comunicação, em geral, se torna globalizada, uma vez que consegue se chegar às informações e cultura(s) do outro, ou seja,

uma série multidimensional de processos sociais que criam, multiplicam, alargam e intensificam interdependências e trocas sociais no nível mundial, ao passo que, ao mesmo tempo, desenvolve nas pessoas uma consciência crescente das conexões profundas entre o local e o distante (STEGGER, 2003, p.13).

Steger (2003), por sua vez, define a globalização como um processo mais complexo de reconhecimento, ressignificação e trocas sociais de cultura(s) e pensamentos do outro em si próprio, obtendo um acoplamento desmedido entre nossas verdades tão distantes pela distância física, que são acalentadas pelo acesso. De acordo com Kumaravadivelu (2006a, p. 131), na fase atual “as vidas econômicas e culturais das pessoas do mundo todo estão mais intensas e imediatamente interligadas, de um modo que nunca ocorreu antes”. Compreendemos que demarcações territoriais, pautadas no discurso de exclusão do diferente, do que vem do outro e do que não faz parte da minha sapiência, têm sido diluídas em um deslocamento de conhecimento e culturas que promove a valorização local e o reconhecimento multicultural de alcance global.

É provável que, ao pensar nesse movimento dialógico e pluricultural (KUMARAVADIVELU, 2006a), a internet seja reconhecida como o veículo que mais colabora para que isso aconteça. Porém, outro mecanismo que facilitou a interconexão entre povos foi a LI. Segundo Pavan e Oger (2009, p. 4) a LI é a “principal língua utilizada nos meios de comunicação agrupados pela Internet”. Mencionamos outrora Ortiz (2004, p. 5) que afirmou que a “globalização se declina preferencialmente em inglês”. Ora, a escolha de se ensinar a LI não é ingênua. Pavan e Oger (2009, p. 5) advogam que alguns autores já afirmaram que “existem grandes interesses

comerciais na indústria do ensino global da LI, uma vez que é considerada a língua comercial global”. Essa supervalorização da LI se mostrou em muitos discursos nos dados desta pesquisa. Novamente apoiados em Ferraz (2018, no prelo), os discursos sobre globalização e, sobretudo as práticas decorrentes deles, devem ser problematizados, haja vista a conexão quase direta que se estabelece entre globalização e a língua inglesa. Expandindo as visões hegemônicas e populares (*grassroots*) em relação à globalização sustentadas por Kumaravadivelu (2008), Ferraz assevera que a

1. Globalization is a top-down approach, a hegemonic process, a global idea of omnipresence, such as the illusion of globalness perceived when people work with global markets, buy global brands, watch global movies, or support the MacDonalidization, Coke-lization of the world. This echoes in our students’ perception of English as a Lingua Franca/International language. What is left for our students is to come to terms with this hegemonic perspective and rush to learn the language: “I have to get there! I will speak perfect English, with no accent and no mistakes. If I do that, I’ll get a better job.”

2. Globalization is a down-up, grassroots approach, that is, there are many (worldly) localities that get together and foment a sense of globalness. The movement is from bottom – up, such as what happens with non-governmental organizations spread and connected through the internet, social movements, etc. In the case of English, this perspective eschews the idea that there is only one desirable language. On the contrary, local Englishes are as relevant as their so-called ‘superior’ varieties. In this sense, our students might not only have a chance to recognize other Englishes, but also come to terms with their own Brazilian-English: “I am okay with the way I communicate in English, and I am aware that my identity will always be there.”

3. Globalization is both a top-down and down-up process, a paradoxical hegemonic/homogeneous and heterogeneous process, such as the internet examples of Youtube: it can be at the same time a global internet company uploading a sponsored campaign (top-down) and a website that allows down-up movements, such as videos published by local people somewhere in the globe that go viral within minutes. In relation to languages and language education, students are able to critically perceive the tensions and overlaps in relation to the roles the English language play in their lives by asking some questions: “Why am I learning English? How do I see this language? What views of English are presented to me? Are they hegemonic views? Grassroots? Could I opt for other languages to be learnt?” (FERRAZ, 2018, p. 8, no prelo).

Essas visões multifacetadas sobre globalização são essenciais para compreendermos os discursos que seguem. Em sua maior parte, percebemos a primeira visão colocada por Ferraz acima predomina em tais discursos, qual seja, a relação entre globalização e LI se dá de forma *top down*, na qual o inglês é hegemônico, omnipresente e incontestável. Retomando o autor, essa visão ecoa na percepção dos alunos que veem a LI como uma língua franca e internacional. Assim,



“o que resta aos alunos é se submeteram a essa perspectiva hegemônica e se apressarem para aprender a língua: ‘Eu tenho que chegar lá! Falarei um inglês perfeito, sem sotaques ou erros. Se eu assim fizer, vou conseguir um emprego’” (Ibid., tradução nossa). A esse respeito, a professora da turma I, Eliza, e o aluno da turma II, Marcos, afirmaram que

Eliza: O inglês no IFES é fundamental, assim como em qualquer outra escola. Se ele tá aprendendo, ele tem que aprender uma segunda língua.

Marcos: Há muito interesse de aprender Inglês pelo fato que pela compra de muitas mercadorias internacionais que são importadas para o Brasil para lermos as informações e pelo desenho de AutoCAD, as empresas dão prioridade da tradução em inglês.

Depreendemos destas falas a apreciação da LI em detrimento de outras línguas. A professora destaca que o inglês no IFES ou em qualquer outra escola é fundamental, pois ele precisa aprender uma segunda língua, assim como o aluno destaca a prioridade dada pelas empresas para as traduções em LI. Entretanto, o que indagamos é: por que essa segunda língua, essas traduções, no nosso caso, essa língua estrangeira, não pode ser outra? Por que ela precisa ser a LI? Por que o aluno não pode escolher a língua estrangeira de que gostaria?

Uma das grandes tentativas do ideal neoliberal em relação à educação é tentar tornar a LI uma língua franca, global, do futuro. Mastrella (2010) ressalta, por exemplo, que há uma crescente discussão do status do inglês enquanto língua internacional. Já Pennycook (1994) não reconhece o discurso de um inglês mundial como natural e ressalta que essa naturalidade se deu por meio de uma força global, na qual agem interesses colonialistas e neocolonialistas e nos quais a principal intenção seria a expansão não somente da língua, mas de ideais que promovam o inglês dentro dos parâmetros ocidentais e modernos, que incluem o progresso, o capitalismo e o liberalismo.

Ao registrarem as suas opiniões a respeito da relação entre o inglês e da sociedade, a afirmação mais recorrente dos alunos, exemplificada pelas falas de Lúcia e de Bob é a de que

Lúcia: As escolas técnicas visam o preparo de jovens para o mercado de trabalho, logo, considerando a globalização nos dias atuais, o ensino de línguas estrangeiras é fundamental. Mesmo que o objetivo seja formar profissionais qualificados, acredito que o ensino de Inglês contribui com a formação de cidadãos.

Bob: A língua inglesa que antes era um grande diferencial, atualmente já é um requisito mínimo, por isso acho importante aprender esta língua, não só para ter alguma chance no mercado de trabalho mas como também a utilidade que o Inglês tem no cotidiano, tendo em vista a influência que o Inglês tem atualmente.

Deprendemos das falas acima que a LI é obrigatória, principalmente se pensada em relação ao mercado de trabalho e como veículo da globalização. Assim, como temos discutido ao longo deste texto, além de parecerem discursos memorizados sobre a LI, por exemplo, na fala de Lúcia, relacionando esta língua às esferas do mercado de trabalho e da globalização, são geradas consequências não somente para as visões em torno do inglês em si (língua franca, língua mundial, língua global), mas também para o ensino de línguas de maneira geral (discurso da necessidade, da obrigatoriedade e da hegemonia) como influenciador, como destaca Bob. Diante disso, é possível inferir que Lúcia e Bob talvez não entendam como e nem o porquê de a LI estar onde e como está.

A fala dos alunos nos mostra que o ideal de hegemonia da LI perpassa seus discursos, apesar de não ser possível notar uma compreensão clara acerca de onde surgiram as vozes que ditaram que a LI deva ter primazia em músicas, rádios, filmes, novelas e seriados, nem como foi decidido e implantado que a LI seria a língua mais utilizada no mercado de trabalho. Paradoxalmente, nossa interpretação da fala de Lúcia mostra que a aluna, quando afirma que “mesmo que o objetivo seja formar profissionais qualificados, acredito que o ensino de inglês contribui com a formação de cidadãos”, revela uma criticidade, ou seja, uma visão de ensino de inglês para além do mercado, da qualificação e, talvez, do ensino meramente linguístico.

Nos sentidos apontados, percebemos que, mesmo em tempos contemporâneos, estudamos e ensinamos a língua do colonizador. No excerto abaixo, o aluno Jhonatas complementa a discussão, ao afirmar que

Jhonatas: Eu acho que inglês na sociedade é extremamente importante porque a maioria dos objetos culturais que a gente tem na rádio, na televisão, na música, grande, grande parte delas são em inglês. As músicas famosas, a maioria delas são dos EUA e Inglaterra. Tudo é dos EUA e Inglaterra. Tem uma desvalorização muito grande da nossa cultura em relação à cultura americana e britânica. [sic]

Jhonatas destaca a característica imperialista da LI. Anjo (2016) comenta a preocupação de alguns países, como o Brasil, em reforçar o ensino de inglês em

busca de estarem prontos para os novos desafios globais atravessados pela influência da LI nos âmbitos pessoais e profissionais. Tal reforço demarca a fundamentação global da LI enquanto imperialista e colonizadora. Anjo (Ibid.) afirma que “para Rajagopalan (2003, p. 99), essa questão do imperialismo linguístico é um fator que tem afetado diretamente o ensino e a aprendizagem de línguas, já que este provocou um efeito avassalador nas sociedades”.

O participante Jhonatas acentua em sua fala um dos problemas enfrentados com o imperialismo linguístico na LI é o esquecimento dos processos sócio históricos vividos pelo falante, transformando culturas ao redor do mundo em culturas norte-americanas (RAJAGOPALAN, 2003). Porém, segundo Anjo (2016) na contemporaneidade surge um novo modelo de inglês que não se baseia em americano x britânico. Assim, faz-se necessário destacar aspectos de outros falantes da LI para desenraizá-la dos Estados Unidos e da Inglaterra, pois percebe-se que muitos educadores têm seus discursos marcados por aspectos coloniais, assim como nos livros didáticos, visto que

Neles os discursos desempenham papel central para a consolidação e disseminação de ideologias, sobretudo aquelas assentadas nas culturas europeia e norte americana, as quais quase sempre são exibidas com exclusividade e, como resultado, acabam fomentando desigualdades culturais entre o inglês falado nesses territórios e outras línguas/culturas (ANJO, 2016, p.104).

Anjo (Ibid.) dialoga com Kumaravadivelu (2005), que defende a descolonização da língua inglesa, afirmando que, se tomarmos tal atitude, com o tempo conseguiremos desmistificar a ideia de que tudo aqui é inferior.

Com o uso decorrente da LI em várias partes do mundo, múltiplas variações de uso e novas teorias surgiram, trazendo questionamentos quanto a esse binarismo. Para Mott-Fernandez e Fogaça (2009, p. 195), a LI

Está sendo denominada por alguns como língua internacional e, por outros, como língua franca. Mais relevante do que a denominação é o que ela significa. Canagarajah (2005) destaca que a língua inglesa é mais utilizada hoje em contextos multilíngues, onde a interação acontece principalmente entre falantes não-nativos em sua terra natal. Isso representa, de acordo com o autor, que a língua inglesa já não mais pertence a um povo específico (por exemplo, nativos dos Estados Unidos e Grã-Bretanha), mas que ela é propriedade de todos os que a utilizam.

Prosseguindo a discussão proposta por Mott-Fernandez e Fogaça (2009), Kachru (1985) afirma que existem três círculos que podem explicar a expansão da LI pelo mundo: 1) o *inner circle*, que representa os países onde a LI é materna (EUA, Reino Unido, Austrália e Canadá); 2) o *outer circle*, que são os países que têm a língua inglesa como segunda língua (Singapura, Índia, Filipinas e Nigéria, por exemplo); 3) o *expanding circle*, que seriam os países onde a língua inglesa é ensinada como língua estrangeira (Japão, China e Brasil, por exemplo). Uma vez que está em uso, a LI passa por ressignificações e transformações através de seus usuários com suas culturas e línguas maternas. A visão do *inner circle* como dominante perde força, pois quando a LI se expande e passa a ser utilizada no *outer circle* e no *expanding circle* trocas entre línguas, povos e culturas acontecem. Dessa forma, não há mais um pertencimento geográfico para a LI. Ela pertencerá àqueles que a utilizam, não sendo mais como acredita Jhonatas, ao dizer que “tudo é dos EUA e Inglaterra”.

Jhonatas menciona o quanto somos colonizados e de como somos colonizados em relação às nossas visões da LI. Em relação ao colonialismo, entendemos que ele pode carregar sentidos de opressão militar, econômica e cultural de um país sobre o outro, o que nos é alertado por Bhabha (1992) a respeito dos efeitos perigosos da acomodação forçada.

De acordo com o dicionário *Michaelis*, colonizar significa estabelecer colônia em; habitar como colono; promover a colonização de; migrar para um território e nele se estabelecer, especialmente como seus primeiros ou principais habitantes, por exemplo: *Os ingleses colonizaram a Austrália.*

Segundo Fonseca e Ferraz (2016), compreende-se por período colonial os anos entre os séculos XVI e XIX nos quais houve conquistas e expansões europeias territoriais. De acordo com os autores, dessa forma, muitas culturas e povos foram silenciados e apagados, tendo suas histórias contadas pela visão ocidental do outro, pelo olhar do outro e, conseqüentemente, modificadas pelo outro. Já o pós-moderno não é visto pelos autores como um período de tempo, mas sim como uma atitude, uma postura. Uma postura de crítica, de negação às grandes narrativas, às verdades absolutas que não eram questionadas, revelando, assim, o subalterno e o marginalizado.

Ainda segundo Fonseca e Ferraz (Ibid.), muitos de nós professores, inseridos no projeto iluminista e positivista de mundo, constantemente repetimos e perpetuamos

tal atitude/ideologia nos espaços de sala de aula, ao nos entendermos como detentores do saber ao não termos o cuidado/responsabilidade/atitude antes de falar sobre determinados temas em sala de aula, deixando de acolher o que o aluno tem a dizer, como ele entende e a temática trazida à aula se perpetua em seu lócus de enunciação ou não.

Enquanto educadores, não podemos ignorar os sujeitos sócio históricos e plurais, fazendo com que eles entendam o mundo pela visão do outro, ou seja, não podemos impor a cultura do outro e apagar a nossa. De acordo com Ferraz (2013), o problema está quando apenas uma visão de cultura representa certos interesses e apaga outros. Quando há o estabelecimento de uma colônia e apropriação de um território há também o apagamento e a devastação de culturas milenares que são substituídas por uma cultura geralmente eurocêntrica e cristã. Said (2007, p. 31) afirma que a construção de uma cultura é feita pelo homem, por sua intervenção e diz que

[...] o Oriente não é um fato inerte da natureza. Ele não está meramente ali, assim como o próprio Ocidente tampouco está apenas ali. Devemos levar a sério a grande observação de Vico de que os homens fazem a sua história, de que só podem conhecer o que eles mesmos fizeram, e estendê-la à geografia: como entidades geográficas e culturais – para não falar de entidades históricas–, tais lugares, regiões, setores geográficos, como o “Oriente” e o “Ocidente” são criados pelo homem.

A pós-colonialidade defende a ideia de deixarmos de ser sujeitos colonizados, de erradicarmos a dicotomia, o binarismo colonizado *versus* colonizador, no qual não há fusão, mas apenas imposição absoluta. Para Hall (1999), a identidade do sujeito está sempre sendo formada. Somos sujeitos ideológicos em completa ruptura diária. As identidades do sujeito pós-colonial buscam a desterritorialização e a não-definição, construídas na diferença, como mostra Woodward (2000, p. 39), ao dizer que

[...] os processos históricos que, aparentemente, sustentavam a fixação de certas identidades estão entrando em colapso e novas identidades estão sendo forjadas, muitas vezes por meio da luta e da contestação política. As dimensões políticas da identidade tais como se expressam, por exemplo, nos conflitos nacionais e étnicos e no crescimento dos “novos movimentos sociais”, estão fortemente baseadas na construção da diferença.

Bakhtin (1979) defende a relação dialógica, na qual é possível perceber através do discurso como a identidade não é fixa, pois a tensão dos discursos é um elemento constitutivo da cultura, da ideologia, da pluralidade e do discurso de cada sujeito. Ou seja, somos compostos por nossas vozes e vozes de outros.

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (...) estão repletos de palavras **dos outros**. (Elas) introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (...) Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, (...) descobriremos as palavras do outro ocultas ou semiocultas, e com graus diferentes de alteridade. (BAKHTIN, 1979, p. 314-318).

Faraco (2009) corrobora a ideia de Bakhtin e afirma que nas relações dialógicas há um movimento contínuo entre as verdades. Por sua vez, as verdades não são somente de quem as fala, mas também de quem as escuta.

Brambila e Vidon (2014), baseando-se em Bakhtin (1997), afirmam que podemos entender o ambiente escolar como “um ninho de discursos em formação” (p. 33). Os autores indagam acerca do que temos feito enquanto educadores para contribuir com a autonomia do sujeito existente em cada estudante, como Jhonatas, que pode não se reconhecer nas músicas das rádios, nos filmes da televisão, mas que pode se apropriar e confrontar diversas vozes oriundas de grupos diversos, inclusive esses nos quais ele não se reconhece. Ainda segundo Brambila e Vidon (Ibid., p. 33-34), “o estudante inserido no ambiente escolar passa por um processo peculiar de sua formação discursiva ao construir, teoricamente, sua base para desenvolver-se como sujeito enunciativo de maneira mais plena e eficiente.” Ou seja, entende-se que ao ter acesso a diferentes discursos e gêneros textuais de forma teórica e efetiva, nosso aluno poderá se desenvolver enquanto sujeito empoderado de discursos e vozes e que saberá utilizá-los com eficiência. De acordo com Brambila (2016), a linguagem não pode ser encarada como um elemento limitador da subjetividade, mas sim como constitutivamente dialógica e que dispõe de vias pelas quais o sujeito age responsiva e responsavelmente na interação social. Assim, Jhonatas talvez ainda não tenha percebido, mas em seu discurso em muito se pode ver um confronto dialógico às vozes coloniais.

O aluno Jhonatas fala dessa relação dialógica ao dizer que “a maioria dos objetos culturais que a gente tem na rádio, na televisão, na música, grande, grande parte delas são em inglês”. Inferimos que o aluno corrobora em sua fala a visão de

que somos colonizados com a língua do colonizador por meio dos veículos de comunicação. Jhonatas entende a supervalorização da LI em detrimento do português. A esse respeito, retomando a relação dialógica, ressaltamos que por meio do processo de colonização e de apagamento de culturas há a imposição de verdades (do outro), como destaca Faraco (2009). Leffa (2006, p. 11) mostra-se preocupado com esse aspecto e diz que

os professores são colonizadores da mente de seus alunos. Essa colonização mental é feita quando a cultura da língua estrangeira é apresentada aos alunos de uma perspectiva extremamente favorável, como uma "ilha da fantasia", uma sociedade sem conflito e artificialmente feliz. Tudo é melhor no país estrangeiro. As casas são mais bonitas, as ruas mais limpas, os automóveis andam mais rápido, os filmes têm efeitos especiais mais dramáticos, etc. Escolas, fábricas, rodovias, tudo é melhor lá. Mesmo o Big-Mac do Macdonald é considerado por alguns mais saboroso lá do que aqui.

Uma vez que a LI é escolhida, há vozes de outros que perpassarão essa escolha e com justificativas que não chegam muitas vezes à sociedade, às salas de aulas e aos alunos, como Jhonatas, que entendem o que acontece, mas não conseguem ler nas entrelinhas os porquês da assunção de tais perspectivas. A esse respeito, Arndt (2017, p. 7) discute o conceito de inferioridade atribuído a nós, brasileiros:

In one of the chronicles of the well-known Brazilian writer Nelson Rodrigues, a name was given to a feeling which is not hard to identify in the hearts of the Brazilian population: the feeling of inferiority. This feeling was analogized by stray-dogs, which are not usually pedigree, live poorly on the streets and fight for scraps of leftover meals. That definitely does not sound like a good life to live. Yet, it is important to take into consideration the word "voluntarily" used to explain the complex. According to the definition of "stray-dog complex", Brazilians would *voluntarily* place themselves as inferior, as worse, as not the ideal, as a poor stray-dog. However, is there really a choice of feeling?

Jhonatas percebe, ainda, que há a supervalorização da LI e que pode ser vista no discurso das mídias, das conversas, do cotidiano e na sala de aula. Portanto, nos deparamos com o questionamento do que tem sido feito para que questões como essas possam ser exploradas. Professores não podem ser agentes colonizadores, mas construtores de um ambiente favorável para a discussão, partindo de diversas teorias e pensamentos, para que assim o educando possa escolher com qual(is) vertentes sua história e suas visões de mundo dialogarão. Nosso papel é proporcionar, quando possível, espaços para a criticidade e a formação humana, quer seja nas aulas de LI, nas de História, Ciências etc.

Cabe, por outro lado também defendermos que, mesmo com todos os benefícios que podemos obter por meio da educação linguística em LI, é necessário que entendamos a necessidade de políticas públicas que lutem pelo ensino e pela valorização de outras línguas, como as diversas línguas indígenas, Libras e diversas outras que fazem parte da história dos indivíduos brasileiros, pois a interação social em nosso país também acontece por meio destas. Em um país com tamanha diversidade, devemos nos interessar pela comunicação com nativos, estrangeiros, surdos, indígenas etc. Faraco (2002) lembra que são precárias e reduzidas as discussões das questões linguísticas em nosso país. Essas questões deveriam estar no centro das discussões educacionais, mas também nas casas. A esse respeito, Faraco (2002, p.14) diz que não há a valorização dessas questões “porque, apesar de sua dimensão e relevância social, elas não são ainda questões para a sociedade brasileira, isto é, elas não se apresentam como um problema de natureza política para o conjunto da sociedade, como algo que mereça controvérsia e debate”. Dispomos abaixo um trecho que descreve uma das aulas observadas na turma I, para darmos prosseguimento ao debate:

Em uma das aulas na turma I: Nesta aula, cujo tema era a reforma do ensino médio a professora Eliza pergunta: “Para vocês quais são as disciplinas essenciais para o ensino médio? Aquela disciplina que você pense assim “Poxa, não podia deixar de ter feito?” Os alunos responderam português e matemática. Um deles ainda acrescentou que naquele dia ele havia derrubado um muro de 10 metros, e que estava exausto. Mas, só porque Inglês era obrigatório ele tinha que estar ali. A pesquisadora intervém: Por que as escolas têm a preferência de Inglês em detrimento de espanhol ou outras línguas? Qual o motivo dessa escolha? Os alunos respondem: Globalização, mercado de trabalho. Um deles ainda diz que pensando nisso, tem gente que não quer saber de inglês e vai ser artista plástico, então ele acha que as matérias deveriam ser opcionais.

Durante as apresentações em grupo, os alunos responsáveis pela apresentação naquele dia de observação falavam sobre escolas no Japão. Os alunos salientaram que os estudantes no Japão limpam os banheiros para aprender a valorizar o patrimônio. Eles ainda destacaram que há contrastes entre os países Cuba, Brasil e Japão, mostrando diferenças em relação à obrigatoriedade de ir à escola, índices de suicídio etc. Os alunos criticaram os brasileiros por acharem que o professor é ruim. O aluno Junior disse que o Inglês no Japão é obrigatório, criticou o ensino de inglês no Brasil e disse que ele deveria ser em curso gratuito fora da escola e não na grade regular. Ainda, para esses alunos a LI não deveria ser obrigatória. Eles



acreditam que uma língua estrangeira é para quem quer. Portanto, um curso de idiomas fora da escola seria ideal para que a língua seja estudada apenas por aqueles que querem. Fez-se notório durante as aulas de inglês na turma I (turno noturno) que os alunos estavam exaustos e que a obrigatoriedade os fazia reféns.

Ao mesmo tempo em que os alunos reconhecem a mundialmente admirada educação japonesa por seus ensinamentos de valores, como nos exemplos da limpeza do patrimônio, da busca pelos melhores resultados e do ensino obrigatório de inglês, os mesmos alunos entram em contradição. Ora, se algo é admirável, entende-se que muitas vezes seja algo desejável. Os alunos declaradamente assumiram que não gostariam de estar estudando inglês e que a língua não deveria ser obrigatória no Brasil, apesar de acreditarem que um país como o Japão é admirável pelo ensino da língua, por todos terem acesso à LI. Os alunos rechaçaram os brasileiros por criticarem os professores, mas ao exporem que não gostariam de estar ali naquele momento, naquela aula, simplesmente desvalorizam todo o trabalho da professora. Ainda, ao afirmarem que deveria haver cursos extraescolares para quem quisesse, os alunos assumem uma grande crítica às aulas da professora. Em suma, notamos as conexões (conexão e interesse com a aula, conexão com a discussão) e tensões (as contradições apontadas) presentes nessas falas.

Entendemos que talvez falte um diálogo sobre essas questões de LI dentro da sala de aula. Valorizar a educação do outro e não valorizar a própria educação nos gera um enorme espanto. Assim, questionamos o porquê dos alunos afirmarem em suas respostas aos questionários que a LI é de extrema importância para a ascensão social, para o mercado de trabalho, mas que não gostariam de estudar a língua no instituto de educação profissional.

De acordo com Menezes de Souza (2004), uma sociedade colonizada viveu sob a existência de dois eixos: o conjunto de valores da cultura colonizadora e o conjunto de valores da cultura colonizada. Pezzodipane (2013) relembra as marcas deixadas pela colonização como a perda de identidade, o preconceito racial, a tortura, a banalização da vida, dentre tantas outras. Entendemos que isso pode vir a gerar muitas vezes o pensamento de inferioridade em relação aos nativos, assim como a visão dos alunos quando comparam a educação brasileira com a de outros países, qual seja, isso pode nos mostrar rastros deixados por essa identidade colonizada. Pezzodipane (2013, p. 88) nos lembra que a maior contribuição dos estudos pós-

coloniais é a ruptura com a história única (do outro) e que essas histórias “legitimaram as ideologias do processo de colonização, naturalizando a dominação do homem pelo homem, a partir das diferenças raciais hierarquizadas como justificativa para o ‘processo civilizatório’”.

Segundo Campbell (2008), o problema de hegemonia linguística da LI é reflexo da dependência econômica, política e cultural. A autora retoma o momento de entrada da LI no Brasil e afirma que há uma ligação estreita entre as classes mais privilegiadas no Brasil e a hegemonia norte-americana, ou seja, houve o interesse de um certo grupo dentro do povo brasileiro diante da cultura norte-americana “e o compartilhamento de interesses e motivos deste grupo com os interesses do governo norte-americano” (p. 21). A autora afirma ainda que no Brasil várias línguas indígenas foram similarmente dominadas pelo português. O caso da LI é complexo, uma vez que o status hegemônico da língua

É apoiado por estruturas institucionais (por exemplo, no requisito de provas de língua inglesa na prova de vestibular em certas áreas de estudo) e através da ideologia (por exemplo na percepção de que a língua inglesa outorga mais status social). Também percebemos um avanço do inglês na mídia através de músicas, programas de televisão, filmes nos cinemas e locadores de vídeos, apoiado, pelo menos inicialmente, por agências do governo dos EUA. (Ibid., p. 30).

Campbell (2008, p. 31), ao referir-se ao trabalho de Phillipson (1992), assevera que “as escolas contribuem para o modo de produção distribuindo e produzindo conhecimento que é de utilidade no mercado. Assim a educação apoia o estado através de três funções: econômica-reprodutiva, ideológica e repressiva.” Os alunos, portanto, falam de uma obrigatoriedade de estudo da LI que não começou na sala de aula deles, mas que é historicamente explicada e imposta a uma sociedade que continua a sofrer as influências de mercado de um grupo econômico específico, uma classe dominante que acordou em ser norte-americanizada. Esses alunos entendem que a LI os trará ascensão social e bons empregos, mas não compreendem que o ensino da LI pode ir muito além disso.

Diante do ensino de LI percebemos que há uma urgente necessidade de uma abordagem crítica e resgatadora do ensino fundamentado no *meaning-making*, na leitura de mundo e na tentativa de fazer com que o aluno se veja e se entenda por meio do ensino. Assim, também nos perguntamos: se o ensino fosse mais pautado na

pedagogia crítica, esses alunos ainda pensariam dessa forma? Segundo Kumaravadivelu (2006a),

a criação de estratégias efetivas que deem conta do desafio da globalização cultural, ele estimula os educadores a buscarem todas as alternativas possíveis para preparar nossas disciplinas acadêmicas, assim como nossos alunos, a enfrentarem o mundo globalizado (p.134-135).

Cabe a nós (se não a quem?), como destaca Kumaravadivelu, buscar possibilidades para que nossos alunos entendam o que é a globalização e como ela os afeta, a fim de perceberem que o ensinar/aprender inglês vai além da chamada obrigatoriedade, fazendo com que esse ensino seja significativo, vivo e que faça diferença na sociedade.

Como vimos, os discursos relacionados à globalização e cultura vêm acoplados às perspectivas coloniais (geograficamente, pois o inglês está lá fora, nos EUA e na Inglaterra; epistemologicamente, pois a LI não nos pertence, não a aprendemos etc.). Assim, concluímos que as discussões advindas das teorias pós-coloniais (aqui apresentadas de forma tímida) devem fazer parte do ensino da LI, uma vez que sendo educadores podemos preparar um terreno dialógico para que a herança colonial não nos cegue nem esteja presente em nosso discurso. Há, dentre os motivos de se estudar a LI, a visão inegável do colonizador, que reforça que o aprendizado da língua nos trará melhores oportunidades, uma vez que várias esferas da sociedade e da economia, como as próprias instituições de ensino e exames dentro e fora do nosso país exigem a proficiência mínima na LI. O que não podemos nos esquecer é de que através do(a) Letramento Crítico/educação linguística podemos ensinar/estudar a LI por nós mesmos e por nossa própria visão de mundo, como veremos na próxima sessão da análise.

## **5.2 Inglês e sociedade: mercado de trabalho**

Temos enfatizado neste trabalho a necessidade de uma educação que seja libertadora (cf. FREIRE, 2005), isto é, uma prática emancipatória que seja feita não apenas em espaços como aulas de Língua Portuguesa, ou por meio de discussão de textos apenas. Almejamos uma educação crítica que atravesse outras disciplinas, em salas de aula variadas, nas brechas do currículo (DUBOC, 2015). Isso não deveria ser

diferente nas aulas de língua estrangeira, mais precisamente nas aulas de LI.

Reconhecer a língua como prática social demanda mudanças no ensino.

Tradicionalmente, o ensino de LI tem sido justificado pelo apelo do mercado de trabalho para desenvolvimento econômico, para a ascensão social. Por conta disso, muitas vezes negligenciamos a construção de outros conhecimentos, nos abstermos de nos envolver e conhecer a história local dos alunos, das lutas e questões que os cercam e nos cercam, privilegiando um ensino pautado na prática de habilidades estritamente linguísticas e estruturais e, como vimos anteriormente, ainda bastante colonizadoras.

Por conseguinte, nossas aulas e nossos planos de aula têm sido desenhados, muitas vezes, pensando nas leis de mercado. Acreditamos que o neoliberalismo tem influenciado as leis de mercado, assim como tem adentrado a educação por meio de ideais de qualidade, de preparação para a indústria, de mão de obra pronta para as empresas parceiras. Ao fazê-lo, o neoliberalismo atrela o ensino de LI ao desenvolvimento econômico do país, ignorando a necessidade de desenvolvimento de cidadãos críticos e capazes de entender o mundo a sua volta, através de seus papéis na sociedade, algo que tem sido enfatizado nos estudos de letramento crítico.

Monte Mór (2009) reconhece que nas últimas décadas houve uma mudança social inegável. Mudanças que, segundo a autora, podem ser vistas por meio da escrita e da mídia eletrônica, mudanças que refletem intrinsecamente na relação aluno-professor em relação a língua, comunicação e conhecimento. Em relação às mudanças, Monte Mór (Ibid.) enfatiza que descobrir o ponto de partida para tais mudanças se torna irrelevante, uma vez que o que transforma também é transformado, e que assim as relações entre “sujeito-objeto, conhecedor-não conhecer, sociedade-tecnologia estão fundidas” (p.180). Portanto, ao mesmo tempo em que a sociedade muda a língua, a comunicação e as formas de comunicação e de construção de conhecimento, essas mudanças são dialogicamente transformadas por essas mudanças, ou seja, por essas novas línguas, por essas novas formas de comunicação. Com tantas mudanças, torna-se necessário revermos, por meio de novas pedagogias e filosofias de ensino, nossas práticas.

As novas práticas, diante de um embasamento pedagógico-filosófico, abordam uma perspectiva crítica e preocupada com a sociedade em que vivemos (MONTE MÓR, 2009). Conforme Monte Mór (2009), pretende-se através do processo de

ensino-aprendizagem que os sujeitos estejam aptos a interagir e a tomar decisões com mais consciência em meio a sociedade. Assim sendo, segundo a autora, o ensino de línguas estrangeiras não pode limitar-se a uma prática meramente instrumental e sim, precisam ser entendidos enquanto um compromisso para com a educação, com a sociedade. Outrossim, o ensino de línguas estrangeiras deve ser revisitado para que haja expansão do foco linguístico, para também abarcar o humanitário, o social, o cultural, o comunitário por meio de práticas dialógicas que propiciem o olhar sobre visões de mundo, cultura, ideologias, discursos e posicionamentos, assim sendo, “a adoção de um conceito da linguagem e da cultura também locais e não apenas globalizada e universalizada, a expansão de conceitos culturais que promovam a pluralidade e a diversidade” (Ibid.,p.186).

Em relação aos letramentos críticos, Menezes de Souza (2011) afirma que se faz necessário preparar os alunos para enfrentamentos de toda espécie e, assim, destaca o papel político e ético dos letramentos críticos na Educação. Em concordância com Freire (2005), Menezes de Souza (2011) enfatiza que através do letramento crítico o aluno deve perceber não apenas como o texto faz parte do mundo, mas sim como a leitura e a percepção do texto estão interligadas ao mundo. A leitura crítica envolve, para o autor, muito mais o ato de ouvir o que está escrito e o que está sendo lido, e ainda escutar “as próprias leituras de textos e palavras” (2011, p. 3). Segundo nosso entendimento, o processo de perceber e reconhecer a leitura do outro é significativo para o provimento de outras leituras e visões de mundo; para o provimento do conflito entre diferenças.

Diante desta perspectiva, destacamos a necessidade de percebermos como certos significados são produzidos, com atenção especial ao seu contexto social e histórico. Ou seja,

Nossos significados e valores têm origem nas coletividades/comunidades às quais pertencemos. Portanto, uma análise pós-crítica é aquela que focaliza a *genealogia* ou origem histórica dos significados que atribuímos a textos e das leituras que produzimos, enquanto autores e leitores de textos (Ibid., p. 3).

Menezes de Souza (2011) afirma que essa é a visão Pós-crítica do Letramento Crítico: ouvir-se escutando. Em outras palavras, na prática de Letramento crítico o leitor/autor deve perceber a conexão entre si e o mundo, uma vez que a leitura e a autoria são construídas sócio historicamente.

Ainda segundo Menezes de Souza (2011), durante a produção de significado uma determinada leitura pode ser correta para um grupo social, uma comunidade específica e para outra não. Diante dos temas como religião, política, aborto, por exemplo, percebemos múltiplas construções de significados e diferentes níveis de “aceitação” e/ou respeito por cada comunidade. Assim, a multiplicidade de leituras faz parte do Letramento Crítico e tenta excluir o binarismo de leitura “certa ou errada”.

Duboc e Ferraz (2011) reiteram a perspectiva de LI como ferramenta crítica e participativa e coadunam com a necessidade de repensarmos a formação docente. De acordo com os autores, o processo de letramento é convencionalmente entendido como “a habilidade de ler e de escrever um código linguístico, enquanto que os novos letramentos constituem uma expansão daquela acepção de forma a considerar os aspectos sócio ideológicos inerentes às práticas de leitura” (Ibid., p. 21), isto é, como vimos ressaltando nesta pesquisa, não basta ensinar ao aluno a decifrar códigos linguísticos, pois, como educadores, precisamos pensar em um processo de educação linguística que permeie os aspectos linguísticos e educacionais.

Duboc e Ferraz (2011) ainda acrescentam que trabalhos no Brasil têm mostrado a importância do letramento crítico como uma prática de leitura que abre possibilidades para diferentes visões de mundo para o aluno em um processo contínuo de construção de sentido (p. 22-23).

Ainda, de acordo com Takaki (2012, p. 974), o letramento crítico refere-se

a uma prática social de linguagem, na qual os interlocutores utilizam formas de linguagem de diversas fontes e recursos para construir e negociar significados com uma variedade de interlocutores. Questões de raça, etnia, sexualidade, gênero e diversidade cultural, intensificam a luta por interesses próprios num jogo de linguagem que mescla ideologias, paradoxos e relações dinâmicas de poder.

Entendemos o letramento crítico como prática pedagógica de educadores que utilizam recursos diversos em busca da construção e ressignificação de verdades absolutas, binarismos, preconceitos e opressão de classes, raças, povos, assim como suas ideologias. Takaki (2012), inspirada pela perspectiva freiriana, salienta o poder da transformação social por meio da leitura do mundo, pois assim o aluno verá o mundo por suas próprias lentes e não pelas lentes do outro. Ainda, segundo Takaki (2012, p. 975), o letramento crítico entende “linguagem, identidade, conhecimento, cultura, poder, ensino-aprendizagem e realidade como noções que se modificam e se apresentam ideologicamente porosas, motivo pelo qual estão sujeitas às constantes

reinterpretações”. Devemos proporcionar um ambiente para que essas reinterpretações aconteçam nas nossas salas de aula, incluindo as de LI.

Em relação às questões já expostas neste trabalho, trazemos também para a discussão o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período 2014/2 – 2019/1, apresentado ao Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica a que a unidade do Espírito Santo do Instituto Federal está submetida nos termos do art. 5 da lei Federal nº 11.892/2008, elaborado de acordo com as disposições do art. 16 do Decreto Federal nº 5.773/2006. No item 3.1, intitulado CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO, o documento diz que

Uma vez que a atribuição precípua do Ifes é a educação profissional, científica e tecnológica e esta não se separa da ciência e da formação humana, consideramos uma concepção de educação que traz inclusa a educação profissional. Sendo assim, o Ifes deve cumprir seu papel social de contribuir para uma sociedade **sem pobreza socioeconômica e sem degradação ambiental**, mais **autônoma e solidária**, principalmente em virtude das **transformações e diversidades do mundo contemporâneo**. Considerando essa premissa, a educação profissional não prescinde do conhecimento reflexivo, ao contrário, deve desenvolver-se em um contexto envolto de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida. Dessa forma, as políticas para a educação profissional, científica e tecnológica **se baseiam em integração e articulação entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho e no desenvolvimento da capacidade de investigação científica**, elementos essenciais para as vertentes educação e trabalho em busca de novas políticas de inclusão e transformação social, desenvolvimento socioeconômico e sua sustentabilidade, pelos quais se elimine a pobreza socioeconômica sistêmica e se garanta a preservação da natureza. **Nesta perspectiva, entende-se a educação em uma dimensão mais ampla, a qual conduz à formação de um cidadão, consciente de seus deveres e direitos; que compreenda a realidade e seja capaz de ultrapassar os obstáculos** que ela apresenta; que seja capaz de pensar e intervir na perspectiva de possibilitar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais do meio em que vive. Ou seja, **uma educação potencializadora do ser humano**, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, e **na perspectiva de sua emancipação, tendo em vista a crítica à exploração socioambiental**. Assim, esta se constitui uma educação com permanente qualidade, que considera atendimento das características dos sujeitos, bem como a incessante busca de conviver e de aprender juntos, cujo olhar deve voltar-se para uma formação humana, nas dimensões: social, política e produtiva, tudo isso inserido no contexto das relações sociais. (BRASIL, 2014, p. 40-41, grifos nossos).

O excerto apresenta um texto “lindo” que contempla uma ideia de uma educação diferente e de qualidade, coerente com as práticas sociais e com o desenvolvimento do pensamento humano. O emparelhamento da educação profissional e tecnológica à formação social, cultural e reflexiva é deveras enfatizado

ao longo do texto. Ademais, ressalta-se a importância do conhecimento e da reflexão, isto é, da necessidade de o ambiente estar envolto de criticidade. Assim, o aluno deve estar qualificado a ler nas entrelinhas dos textos, o que nos leva a questionar: Quais valores, pensamentos humanos e formação cidadã a educação tecnológica e profissional reconhece?

Dentre tantas possibilidades de leitura de mundo, de formação cidadã e de educação humana, esse recorte do PDI nos mostra que há sempre uma preocupação com a economia do país, e essa preocupação muitas vezes se mostra mascarada no texto. Para nós, a preocupação exposta com a formação humana nesse documento é na verdade uma preocupação enrustida com uma doutrinação de profissionais para o mercado de trabalho, pois um documento que afirma que o resultado dessa educação seria uma sociedade “sem pobreza socioeconômica e sem degradação ambiental, mais autônoma e solidária” (op. cit.) nos parece deveras utópico em tempos de crise política e econômica; em tempos cada vez mais binários e de falta de diálogo. Após as conversas com os alunos e observações de aulas, desconfiamos que a preocupação da educação profissional e tecnológica é realmente formar profissionais no sentido literal da palavra, ou seja, unicamente torná-los aptos para trabalhar.

Segundo Trelha e Oliveira (2012), o homem passou décadas pensando apenas em desenvolvimento econômico e não se preocupou com os impactos que causaria. Porém, com o crescimento econômico e pelo processo de globalização, as proporções das consequências foram inimagináveis, atingindo os setores social, econômico e também o ambiental. Por conta dessa preocupação, o desenvolvimento “levou a sociedade internacional, numa tomada de conscientização mundial, a avançar nas discussões acerca da problemática ambiental elevando as questões a nível internacional” (Ibid., p. 445). De acordo com os autores, em 1960 houve muita preocupação com questões envolvendo o meio ambiente, inclusive com sua preservação, o que resultou na Conferência Internacional sobre o Meio Ambiente. Outro marco importante para a comunidade internacional com relação ao meio ambiente foi o “relatório elaborado pelo Clube de Roma, intitulado de “Os limites do Crescimento”, publicado em 1971, que aponta para a inviabilidade do crescimento econômico contínuo” (Ibid., p. 447). Já em 1972, por iniciativa da Organização das Nações Unidas (ONU), houve a conferência de Estocolmo. Segundo Trelha e Oliveira (2012), a partir desse momento as questões ambientais passam a ganhar visibilidade



e surge “a necessidade de conciliar desenvolvimento econômico e preservação ambiental, duas questões que antes eram tratadas separadamente” (p. 447). Portanto, sabemos que as questões ambientais são pauta importante nas discussões globais, discussões a níveis econômicos e ambientais. Além disso, no site do Ministério do Meio Ambiente (MME), no setor de notícias, há um pequeno artigo, escrito por Rafael Imolene, em que se afirma que há “um incremento de aproximadamente 20% na programação de reuniões do Ministério do Meio Ambiente com organismos e governos de outros países evidencia uma crescente preocupação internacional com os temas relacionados à preservação ambiental” (2018). Esses países preocupados com questões ambientais são nossos possíveis investidores internacionais que muito se preocupam com as questões ambientais do Brasil. Sabemos<sup>3</sup>, portanto, que o desmatamento, a extração de recursos naturais não renováveis e o aquecimento global são pautas nos países que são potências mundiais e potenciais investidores econômicos.

Com base no interesse internacional econômico e ambiental, o modelo de educação trazido pelo documento oficial citado anteriormente defende uma formação voltada para práticas que levem os alunos a obter empregos e, conseqüentemente, para que o país saia da pobreza, desenvolva projetos de proteção ambiental e para auxiliar a indústria a buscar novos recursos (sem destruir a natureza). Em outras palavras, notamos o interesse de se formar o profissional que vença obstáculos e dificuldades financeiras para se tornar autônomo, um microempreendedor.

Portanto, ao focalizarmos apenas o inglês como importante para o mercado de trabalho evidenciaremos o ensino de LI por meio dos ideais neoliberais já tratados neste trabalho. Segundo Marrach (1996, p. 1),

Qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, nova vocacionalização, incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, abertura da universidade aos financiamentos empresariais, pesquisas práticas, utilitárias, produtividade, essas são as palavras de ordem do discurso neoliberal para a educação.

Os ideais neoliberais em relação à educação podem ser perigosos. Não há dúvidas de que há a busca por melhorias nas instituições, nas infraestruturas e no

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www.mma.gov.br/informma/item/3832-agenda-internacional-revela-crescente-interesse-pelo-meio-ambiente> [Accessed 17 Feb. 2018].

acesso à informação internacional, porém esses ideais de qualidade estão geralmente relacionados à qualidade de formação volta ao mercado de trabalho; uma formação atrelada aos ranqueamentos e pelas competições. Todavia, não se fala dos alunos que precisam discutir gênero, sexualidade, política, classe social, economia e demais temas que os cercam em casa, na comunidade e no mercado de trabalho. Os alunos não entendem o porquê de uma língua estrangeira para além dos muros da escola, como pode ser visto nas falas abaixo, extraídas da roda de conversa:

Marcos: Há muito interesse de aprender Inglês pelo fato que pela compra de muitas mercadorias internacionais que são importadas para o Brasil para lermos as informações e pelo desenho de AutoCAD que as empresas dão prioridade da tradução em inglês. [sic]

Carlos: O inglês é muito importante para nós que estamos formando em técnico vamos depender muito desta língua, acho que toda pesquisa é válida para melhorar o ensino da matéria. [sic]

Lara: Penso que o ensino do English é sim importante para uma melhor qualificação e colocação no mercado de trabalho. Eu gosto do inglês para usar e não para o mercado de trabalho e sim por gostar. Só preciso de tempo para me dedicar ao aprendizado. [sic]

Mônica: A língua inglesa é muito importante pois a gente nunca sabe do futuro, caso precise fazer viagens, empregos. [sic]

Caio: Independente de reais interesses, a economia de mercado (pois o neoliberalismo é um termo errôneo), traz benefícios para a sociedade. Uma matéria de escola NÃO deve ter como objetivo a formação de senso crítico, o objetivo de estudo de inglês deve ser ENSINAR e não EDUCAR. [sic]

Rafael: Acredito que a educação precisa ser voltada para o mercado de trabalho, tudo gira ao redor da economia, querendo ou não. Porém, é de responsabilidade do educador (seja escola ou pais) formar boas pessoas para a vida, de modo que possam ser bons trabalhadores. [sic]

Edgar: Penso que o inglês é importante nas escolas apenas porque é um instrumento de qualificação para o mercado de trabalho. [sic]

O aluno Marcos ressalta a importância da LI para a manutenção e utilização de *softwares* que geralmente são desenvolvidos em LI. O aluno Carlos destaca que nossa pesquisa é interessante uma vez que ela poderá ajudar a melhorar o ensino da LI, sem perceber que não tratamos aqui de prática de habilidades apenas. Os alunos Lara, Edgar e Mara expõem suas preocupações com o mercado de trabalho que exigirá deles o conhecimento de LI. Caio destaca que o neoliberalismo deveria ser chamado de economia de mercado, demonstrando que talvez não tenha tido discussões suficientes para que entendesse outras perspectivas em relação ao neoliberalismo. Ele destaca que o objetivo de qualquer disciplina não deveria ser o de educar e sim de ensinar. Caio parece não entender a manipulação e as vozes que perpassam os discursos dos quais ele defende.

Assim, indagamos: de onde vem esse pensamento do Caio? Se analisarmos todos os discursos mostrados acima veremos em cada um deles os ideais de qualidade, formação para o mercado de trabalho, melhoria da economia do país, até mesmo aqueles, como o de Rafael, que acreditam que formar uma boa pessoa é formar um bom trabalhador, como se os valores necessários para ser uma boa pessoa fossem baseados em torná-lo “apto a trabalhar”. Não somente Rafael, mas o próprio PDI (2014, P. 42) afirma que

O Ifes entende o trabalho como dimensão potencializadora do ser humano, na perspectiva de sua emancipação. Neste sentido, o entendimento do trabalho como princípio educativo deve orientar os processos formativos em todos os níveis e modalidades de ensino, para que estejamos centrados na perspectiva do trabalho humano que articule, além das atividades materiais e produtivas, aspectos que agreguem os conhecimentos da ciência, da arte, da cultura, da técnica e da tecnologia.

Questionamos esses discursos dos alunos e do PDI, e nos perguntamos de onde vieram essas vozes que perpassam esses discursos. Defendemos que o neoliberalismo deveriam ser inclusive um dos temas do letramento crítico. Nossos alunos precisam perceber quem está formando suas opiniões e falas, assim como precisam entender de onde e por que essas proposições vêm para depois decidirem se pensarão da mesma forma ou não. Nesse sentido, Ferraz (2015b, p. 67) conclui que

[...] a doxa neoliberal influencia e determina nossas relações sociais, econômicas e educacionais de forma mercadológica/capitalista (progresso, desenvolvimento, liberação dos mercados, fortalecimento das individualidades e possibilidade de ascensão econômica), porém, ao mesmo tempo, como nos lembra Said (2007, p. 90), tal doxa escamoteia as desigualdades, as degradações do meio ambiente e a “pauperização das grandes porções da Ásia, África e América Latina”. O capitalismo atual (*fast capitalism*) é o grande representante do neoliberalismo na sociedade contemporânea ocidental moderna e influencia enormemente a educação. Como vimos, nas Fatecs e Etecs, segundo os discursos dos alunos e dos professores, o mercado é o objetivo da aprendizagem de LI. Além disso, os alunos do ensino médio e superior de tecnologia apresentam, em sua maioria, discursos neoliberais quando indagados sobre a relação entre sociedade e língua inglesa, uma vez que aprender inglês significa a conquista de melhores empregos e salários.

Marrach (1996, p. 5) afirma que a escola se tornou um meio de transmissão dos princípios doutrinários do neoliberalismo e que o que está em questão agora é a adequação da escola à essa ideologia dominante, pois “em nossa sociedade a função

de construir a realidade simbólica é, em grande parte, preenchida pelos meios de comunicação de massa, mas a escola tem um papel importante na difusão da ideologia oficial”. A educação, nas mãos da minoria que detém o poder, não consegue sozinha deixar de difundir as ideologias oficiais dessa minoria poderosa.

### **5.3 Ensino de línguas: Educação tradicional**

Ao longo deste trabalho, exploramos as constatações de alguns autores, como Freire (1975, 1986, 1991, 1996, 1997, 2005, 2009, 2011), Giroux (1997, 2009), Monte Mór (1991, 1998, 2009), Menezes de Souza (2004, 2011), Ferraz (2010, 2012, 2013, 2015, 2016), Takaki (2012), Duboc (2009, 2011, 2012, 2014, 2015, 2018), entre outros, acerca do modo que o ensino de línguas tem acontecido e entendido, principalmente por seus principais agentes: escola, professor e aluno.

A este respeito, Duboc (2012) explora o processo histórico do ensino de inglês no Brasil ao afirmar que durante o período de Brasil imperial o ensino de inglês estava nas mãos de nativos, em grande maioria oriundos da Inglaterra, que eram trazidos ao Brasil. Esses nativos, sem nenhuma preparação pedagógica deram início ao pensamento de que “para ensinar, basta falar a língua” (Ibid., p. 8).

Não mais no Brasil imperial, mas no Brasil contemporâneo, Marques e Margonari (2009 apud DUBOC, 2012) identificaram outro discurso binário, agora nos cursos de formação de professores: a teoria x prática. Há, assim, teorias que tratam de conteúdos e aulas que falarão da pedagogia. Como o professor em formação, dessa forma, estará apto para fazer a junção das mesmas em sala de aula? Segundo Cummins e Davison (2007, p. 964 apud DUBOC, 2012, p. 22), “A relação entre teoria e prática é de mão-dupla e contínua: a prática gera teoria, a qual, por sua vez, age como um catalisador para novas direções na prática, a qual então informa a teoria, e assim por diante. Teoria e prática encontram-se imbricadas”.

A respeito da prática e teoria, por conseguinte, Freire (1997) critica o ensino no qual o aluno é visto como uma conta bancária e os professores como aqueles que irão depositar o conhecimento. De acordo com Freire (1996, p.47), “ensinar não é transferir conhecimento”. Freire pondera o quanto os professores são atores secundários no processo de aprendizagem, uma vez que o ator principal será o alunado, que construirá o conhecimento através das possibilidades que o professor criar junto a ele.

Haverá um ciclo de significação, de criação de sentido e de identidade, ao invés do acatamento de verdades absolutas.

Outrossim, Ferraz (2012) afirma que há algumas décadas o ensino de língua inglesa era focado exclusivamente no aspecto linguístico. Dessa forma, o ensino era voltado para estruturas gramaticais, memorização de vocabulário, o que muitas vezes era feito de forma descontextualizada.

Duboc (2012), Marques e Margonari (2009), Freire (1997) e Ferraz (2012) nos mostram o caminho que o ensino de línguas, em especial o de línguas estrangeiras, cursou e ainda pode estar cursando no Brasil. Estamos falando de um ensino essencialmente linguístico, que muitas vezes não condensa a teoria na prática e a prática na teoria, e que pode ser desacreditado enquanto prática pedagógica, uma vez que os agentes podem não entender seus papéis enquanto mediadores no processo de aprendizagem. Estamos falando de o inglês continuar sendo visto apenas como instrumento de comunicação global (DUBOC, 2012).

Por meio dos dados obtidos durante as observações de aula e a percepção da pesquisadora, neste capítulo buscamos refletir acerca do que os dados nos dizem quanto a esse ensino tradicional que foi discutido.

Abaixo, temos a imagem do documento *Plano de ensino*, utilizado na docência das aulas da turma II.

Figura 5- Documentos: Plano de ensino TURMA 2

Curso: Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio
Unidade Curricular: Inglês II
Professor(es):
Período Letivo: 2º ano - Intermediate B CH : 60 h
Habilidades:
<p>Desenvolver os conhecimentos das estruturas gramaticais básicas da língua inglesa de forma integrada;</p> <p>Desenvolver o vocabulário ativo e passivo por meio de lições temáticas, de prefixos e sufixos e o uso de palavras-chave e expressões idiomáticas contextualizadas em textos e discussões desenvolvidas em sala de aula;</p> <p>Empregar <i>quantifiers</i> de acordo com o contexto – contável e não contável;</p> <p>Empregar os artigos definidos e indefinidos na Língua Inglesa;</p> <p>Usar de forma apropriada verbos como objeto direto;</p> <p>Discursar, de forma indireta, por meio de afirmações, perguntas e ordens;</p> <p>Comunicar-se utilizando a voz passiva;</p> <p>Usar adequadamente os pronomes relativos;</p> <p>Formular hipóteses na Língua Inglesa utilizando orações condicionais;</p> <p>Confirmar informações recebidas utilizando <i>questions tags</i>;</p> <p>Utilizar perguntas indiretas em contextos formais;</p> <p>Ampliar o vocabulário por meio de <i>phrasal verbs</i>;</p> <p>Familiarizar-se com a linguagem autêntica usada por falantes nativos e internacionais;</p> <p>Usar linguagem funcional;</p> <p>Expressar-se adequadamente em diferentes situações sociais;</p> <p>Reconhecer símbolos fonéticos para interpretá-los em dicionários;</p> <p>Interpretar textos variados, reconhecendo seu valor comunicativo, informativo e estrutural;</p> <p>Produzir uma carta formal, um <i>curriculum vitae</i> e uma sinopse de filme.</p> <p>Produzir um artigo para uma revista;</p> <p>Ler e interpretar textos específicos de Edificações no nível de inglês correspondente.</p>

Fonte: Fornecido pelo professor da disciplina.

Percebemos no documento perspectivas extremamente voltadas para a prática de habilidades de escuta, fala, escrita e leitura. Todas as habilidades listadas no documento se mostram estritamente estruturais, sem nenhum panorama de desenvolvimento crítico do aluno. Como já exploramos neste trabalho, os muros que prendem o professor às práticas essencialmente linguísticas e tradicionais têm sido questionados, uma vez que hoje entendemos língua não apenas como veículo de comunicação, mas também como elemento de construção social e identitário. Por meio de um olhar reflexivo para com o processo de ensino-aprendizagem, como destaca Takaki (2012), podemos ensejar que o ensino de língua inglesa ou de outra língua promova a transformação social e a formação do aluno como cidadão que participa da vida política. Ou seja, o linguístico é importante, mas o extralinguístico também é.

No *Plano de ensino* da turma I o mesmo pode ser observado:

Figura 6- Documentos - Plano de ensino TURMA 1

Unidade Curricular: LINGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)	
Professor(es):	
Período Letivo: 3º	Carga Horária: 54h/ 02 aulas semanais
OBJETIVOS	
<b>Geral:</b>	
Ler e interpretar textos escritos, escrever diálogos, responder questões de interpretação de texto e exercícios de gramática.	
<b>Específicos:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisar, praticar e ampliar os conhecimentos das estruturas gramaticais básicas da língua inglesa de forma integrada;</li> <li>• Expandir o vocabulário ativo e passivo por meio de lições temáticas, de prefixos e sufixos e a prática sistemática de palavras-chaves e expressões idiomáticas contextualizadas em textos e discussões desenvolvidas em sala de aula;</li> <li>• Familiarizar-se com a linguagem autêntica usada por falantes nativos e internacionais;</li> <li>• Comunicar-se oral e por escrito utilizando os tempos verbais básicos da língua inglesa e os graus de adjetivo;</li> <li>• Aplicar os verbos modais em função de situações diversas;</li> <li>• Formular hipóteses na língua inglesa;</li> <li>• Comunicar-se usando adequadamente os advérbios de tempo futuro;</li> <li>• Descrever rotinas e hábitos do passado fazendo uso do <i>usually</i> e <i>used to</i>;</li> <li>• Consolidar e ampliar o conhecimento de linguagem funcional;</li> <li>• Expressar-se adequadamente em diferentes situações sociais;</li> <li>• Familiarizar-se com símbolos fonéticos, sendo capaz de interpretá-los em dicionários;</li> <li>• Interpretar textos variados, reconhecendo seu valor comunicativo, informativo e estrutural;</li> <li>• Desenvolver a fluência na conversação, na escrita e na compreensão oral e de textos;</li> <li>• Ler e interpretar textos específicos da Mecânica no nível de inglês correspondente</li> </ul>	
<b>EMENTA</b>	
Trabalhar leitura, interpretação e escrita da Língua Inglesa, empregando adequadamente os recursos necessários para manter uma conversa e compreender mensagens de um diálogo (escrito e oral).	

Fonte: Fornecido pelo professor da disciplina.

Em nenhum momento os *Planos de ensino* das turmas I e II apresentaram quaisquer visões críticas de ensino de línguas ou de formação humana, tampouco as preocupações com a economia trazidas pelo PDI. Essa visão instrumental de LI reforça a preocupação de um ensino voltado para a formação de mão de obra qualificada geradora de movimentação do capital econômico do país.

Uma vez que o processo de ensino não é reconhecido nos documentos como algo além do ensino tradicional com foco na prática de habilidades, foi possível perceber que esse pensamento de inglês enquanto privilégio para alcançar o mundo (PENNYCOOK, 1994) pode ser tomado como verdade pelos alunos, uma vez que esta é a forma de ensino a qual ele está exposto, como podemos ver a seguir:

João: Eu acho que o inglês na sociedade para você se comunicar com os outros povos, de outros países, você precisa do inglês, é língua normal.

Kátia: e se você vai para Disney? Como pede um café, um quarto? Você tem que ter o mínimo, o mínimo. Ele devia ser obrigatório, aliás.

Os alunos João e Kátia valorizam o ensino de LI para fins de comunicação, como pôde ser visto em suas falas. Isso pode se dar por meio do que eles têm vivenciado nas aulas de línguas durante o processo educacional, assim como afirma Giroux (2009), quando este reforça que o conhecimento mostra ao oprimido sua situação. Ou seja, se o aluno tiver conhecimento de que LI pode ir além de gramática e do vocabulário, ele poderá entender o papel da LI na busca por uma educação libertadora.

Logo abaixo, temos a fala da professora Eliza da turma I que durante a gravação esteve livre para expor seus pensamentos quanto a LI:

Eliza: Materiais para eles, para as áreas técnica, eles arranjam muita coisa em língua inglesa, porque nós temos sempre oportunidades de intercâmbios, vem alunos de fora. No mercado de trabalho sim, porque tem material na parte de informática, de aplicativo. Muitos falam da necessidade porque os filhos já sabem, e assim eles se sentem participantes. Trabalho com outros públicos, jovens de 16 anos autodidatas, que são até um desafio para mim, porque para eles se interessarem eu tenho que trabalhar junto. Muitas vezes minhas aulas são programadas, mas muitas vezes quem programa é o aluno.

A professora demonstra em sua fala uma preocupação linguística de aprendizagem. Quando ela diz que não precisa de muito para mostrar o quanto o

inglês é importante no trabalho deles, fica evidenciada a aceitação da supremacia do ensino de LI enquanto prática de habilidades. Assim, entendemos que a preocupação com a formação humana pode não estar chegando à sala de aula nem aos alunos, conseqüentemente. A esse respeito, Edmundo (2010) nos esclarece que

Sob tal postura, é possível conferir ao inglês o status de uma commodity, dito de outro modo, o 'desejo' ou a 'necessidade' de dominá-lo o promove à condição de um objeto de consumo. E, a posse desse 'bem', reconhecidamente valorizado socialmente, poderá permitir aos sujeitos e às instituições (empresas de um modo geral, ONGs, fundações, associações, por exemplo) desfrutarem de uma posição de proeminência frente a um determinado campo social, independente de seu uso efetivo na prática. (p. 40).

Entendemos ser comum o sentimento de aprendizagem palpável, desejável, necessária. Ainda, de acordo com Ferraz (2015b) o problema está em haver a aula de inglês somente para isso. Ou seja, o problema não está em ensinar gramática, vocabulário ou a pronúncia, por exemplo. O questionamento se dá quando a aula é feita apenas disso. Edmundo (2010) fala sobre a preocupação do professor em buscar aspectos sociopolíticos relativos ao mundo, para trazê-los para a sala de aula, dizendo que

Os estudos de Moita Lopes (2003; 2008), Jordão (2008; 2009) e Pennycook (2003) também fazem críticas semelhantes ao destacar o papel da LI em seu caráter de língua franca, língua global ou língua internacional no mundo globalizado, em seus trabalhos. Os autores ressaltam em seus artigos a pertinência de o professor de inglês se preocupar com aspectos sociopolíticos relativos ao mundo em que vive, tendo em vista o fato de que trabalhamos com linguagem e, portanto, estamos centralmente envolvidos com a vida política e social. Sobre esse aspecto, acredito que a distribuição de conhecimento e de poder numa sociedade se dá pela linguagem, via leitura. E, conforme o desenvolvimento de leitura que se faz, resulta no desenvolvimento de um leitor (p. 42).

Como trabalhar a visão humana se apenas o linguístico for trabalhado, se o que é considerado importante for a comunicação para viagens para fora do país, melhores salários e o domínio do inglês básico para o mercado de trabalho, por exemplo? Há realmente muitos materiais, aplicativos e instrumentos de trabalho em LI, porém um ensino voltado apenas para isso pode continuar alienando uma classe à qual certas desconstruções têm sido negadas, como o próprio entendimento do que é e para que serve a LI. Assim, o papel do professor deve promover o inverso, criando espaço de reflexão para o aluno, pois, de acordo com Takaki (2012, p. 976),



Os letramentos críticos requerem um professor que crie espaço para diálogos em que a voz do aluno e sua criatividade sejam valorizadas tanto quanto o desenvolvimento linguístico. A última pergunta caracteriza os letramentos críticos como sendo uma oportunidade para que o aluno reflita a respeito das consequências locais e globais complexas de se posicionar de uma forma ou de outra, num dado momento de sua construção crítica de conhecimento.

#### **5.4 Educação linguística e Educação crítica**

Anteriormente, percebemos como o ensino tradicional ainda faz parte da realidade de alguns alunos. Observamos a visão gramatical e tradicional dos documentos de ensino e reiteramos o papel do professor nessa luta diária por momentos nos quais possamos agir pelas brechas, dependendo da atitude docente diante do currículo (DUBOC, 2012).

Segundo Duboc (2012, p.96), “cabe ao professor praticar essa atitude/postura problematizadora nas brechas de sua prática docente”. A autora afirma, ainda, que essa intervenção pode ser feita quando o professor julgar cabível e necessário. Duboc nos mostra como a atitude curricular crítica acontece em um movimento circular, de forma que as problematizações sejam feitas sobre os valores e conceitos dentro da criticidade e ao mesmo tempo abram caminho para que os alunos continuem no movimento de desconstrução por meio da criticidade. É necessário compreender que estamos tratando de uma postura crítica, de pedagogia libertadora (FREIRE, 2005), que alcança os alunos e pode ser feita de maneiras diversas: assim entendemos o agir pelas brechas (DUBOC, 2015).

Portanto, precisamos contar com educadores comprometidos com o não apagamento de vozes no discurso escolar, que encontrem brechas para lutar contra a maré que relaciona o aluno a mão de obra, para que assim tenhamos um currículo negro, indígena, surdo, de todos os gêneros, de todas as classes em um só e para que os alunos consigam desconstruir e construir suas verdades, suas histórias e seus próprios valores. A professora Helena da turma II, a esse respeito, diz que

Helena: No grupo 1 (básico) minha preocupação é maior no linguístico. Eu penso em trazer a formação cidadã, mas eu peço porque eu penso poxa eles não sabem inglês, as vezes é como o linguístico se sobrepôs. E quando eu vou pro grupo 2, pro avançado, eles já têm o inglês, eles já sabem o linguístico, então como que eu a gente pode fazer para que se torne significativo, aí sim a formação cidadã que eu tento trabalhar no grupo 1, mas trabalho menos até por questão de tempo, o que é ruim porque eu deveria conseguir equilibrar. Aí eu acho que eu tenho esse erro, eu sei que os dois tem que ser trabalhados em igual, tanto o linguístico quanto a formação. O grupo 2 a gente faz debates, quantitativamente é maior.

No início da fala da professora percebemos uma preocupação que parece ser compartilhada por muitos professores de LI: e a língua em si? Não vou mais ensiná-la? Entretanto, percebemos, nas falas da professora acima, que sua preocupação é linguística ao mesmo tempo em que se preocupa com a formação cidadã. A professora mostra, segundo nossa visão, que está praticando uma educação linguística por meio das LE/LI. Ao observarmos sua prática pedagógica, presenciamos debates em LI, todos com temas relevantes e trazidos pela turma (grupo 2) e, no grupo 1, apesar do “nível inferior”, observamos a postura crítica da professora o tempo todo.

Outrossim, a professora Helena percebeu que o ensino deve ir além. Helena reconhece as limitações que possui, num processo de autocritica fundamental para as teorias de educação crítica, pedagogia crítica e/ou letramento crítico.

Há limitações que encontramos em nossas salas de aula que muitas vezes podem nos fazer pensar que uma educação crítica não é possível. Quando falamos de ensino público muitas vezes atribuímos a ideia de que certas coisas não são possíveis, pois os alunos têm dificuldade, não dominam a língua, a escola não tem infraestrutura, entre tantos outros apontamentos que são feitos. Todavia, não podemos desistir. Corroborando Helena, precisamos trabalhar tanto o linguístico quanto a formação. E, mesmo que todos os alunos não percebam ainda a importância de o ensino de LI, devemos ultrapassar o teor linguístico. Pode parecer mais simples aos olhos da professora Helena promover um ambiente seguro para prática crítica na turma 2, por esta já dominar o código linguístico em detrimento de outras turmas que a professora tem, com as quais ela precisa se preocupar principalmente com o linguístico que falta aos alunos. Compreendemos que as limitações de turmas que não dominam a língua parecem ser empecilhos para que o ensino seja essencialmente estrutural, mas nas brechas encontradas pela professora Helena, parece ter sido essencial (e gratificante) almejar mais que o trabalho essencialmente linguístico. Portanto, pode-se ensinar sem focar apenas o linguístico, utilizando as brechas encontradas para prática de letramento crítico.

Acreditamos que, passo a passo, dia após dia, encontramos e encontraremos oportunidades em nossas práxis para proporcionarmos a oportunidade de os alunos refletirem e questionarem acerca do mundo, das opressões, de suas próprias vivências.

Como exemplo à reflexão proposta, em uma das aulas observadas, a professora Helena estava aguardando outros alunos chegarem para dar início à aula, e, enquanto isso, permitiu que seus alunos assistissem a alguns episódios do seriado *Black Mirror*. Um deles, em que uma moça era morta da mesma forma que permitiu que uma criança morresse, levou a um desconforto dos alunos. A professora indagou os alunos em relação à punição que a personagem recebeu. A discussão foi muito interessante. Alunos realmente interagiram dizendo suas opiniões. Questões relacionadas à vida pública, vida *online*, preconceito, punição, maldade, egoísmo e senso de justiça tomaram conta do debate. Ao final, quando a professora disse o quanto gostou da discussão, uma aluna ainda a indagou sobre um ator negro, perguntando à professora sua opinião sobre o preconceito racial em Hollywood e assim uma nova conversa se iniciou. Takaki (2012, p. 983) deixa claro que “ler o mundo e as palavras com outros olhos é o que Freire (2005) tem recomendado para que esses cidadãos transformem a própria condição social, em direção a menor desigualdade no mundo e, portanto, maior inclusão social com ética”. A tentativa nunca será em vão. Nossos alunos sairão transformados, nem que seja um pouco, por essa troca de possibilidades de reinterpretações e ressignificação do mundo.

A professora Helena nos mostrou que mesmo com pouco, é possível começar um caminho que não terminará em sala de aula, mas sim será levado para outros momentos da construção histórica e social dos alunos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto trabalhava em cursinhos particulares de LI, não percebia a diferença entre instrutores, professores e educadores. Era glorioso assistir a um aluno falar inglês com fluência e pronúncia impecável. O problema é que essa era minha única preocupação.

Após adentrar as aulas do programa de pós-graduação em Linguística, ainda enquanto aluna especial, passei por momentos de desconstrução total. Muitas vezes, ao assistir aos debates e ler os autores que trazemos aqui, me senti envergonhada. Envergonhada por nunca ter percebido que diante de mim havia várias Marias, Pedros, Marianas, sendo cada um deles completamente diferente do outro, e que, ao mesmo tempo, conseguiam visitar os outros por meio das vivências. Ressalto a importância dos cursos e Programas de Pós-Graduação das áreas da linguagem/educação (Linguística, Linguística Aplicada, Educação etc) espalhados pelo país, em especial o curso o PPG da UFES (o único público do ES): são cursos que ressignificam nossas teorizações e práticas, deveras engessadas na graduação; são cursos que nos transformam e nos tornam melhores professores/educadores.

Imaginem uma professora que venerava a abordagem comunicativa, agora sendo completamente desconstruída por meio da criticidade na disciplina de educação crítica. Ter acesso à educação crítica e à pedagogia libertadora me libertou enquanto professora. Entender meu aluno enquanto sujeito me fez perceber o quão pouco eu dei a eles durante anos. Eu realmente achava que era uma boa professora por conseguir produzir, junto aos meus alunos, boas práticas das habilidades, como ler em voz alta. Giroux (1997) é certo em afirmar que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treino de habilidades, mas que ele é um dos princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas. Simples treinamento de habilidades era só o que eu conseguia pensar. Como pude não pensar no quanto eu poderia ter feito por meus alunos no decorrer desses anos e o quanto eu posso tentar contribuir para que o produzimos em sala possa mudar as ações dos mesmos na sociedade e em suas ações no futuro? Percebi naquele momento que não bastava ser professora, eu deveria repensar minhas práticas como Intelectual transformadora que deveria ser.

Este trabalho é um reflexo desse momento de desconstrução que vivo diariamente. Em nenhum momento busquei julgar ou mensurar atitudes e

pensamentos dos alunos e professores participantes desta pesquisa. Busquei, em contrapartida, compreender como o processo de ensino-aprendizagem tem acontecido nesse contexto apresentado na pesquisa desenvolvida.

Percebi que os documentos pouco falam de uma prática educacional crítica. Muitos se mostram apenas como diretrizes a serem seguidas. Não pude perceber nesses documentos preocupação com a atitude docente diante do currículo escolar. Tampouco pude observar no plano de ensino a preocupação com a formação cidadã dos alunos e com a prática docente.

Durante as observações de aula, em alguns momentos percebi a consideração da educação crítica no processo de ensino-aprendizagem, mas em sua grande maioria, as aulas se ativeram à prática de habilidades.

Nas falas dos alunos, foi confirmada a visão de inglês enquanto meio de ascensão social, adquirida por meio do mercado de trabalho.

Entendo, portanto, que a educação crítica de LI deve fazer parte da formação docente e do currículo. Outrossim, entendo o processo educacional crítico como um movimento circular: ele deve sair da universidade, adentrar os documentos escolares, orientar os docentes, criar ambientes de desconstrução dos alunos e, assim, chegar à sociedade.

Enquanto não alcançarmos esse movimento, o professor não terá condições de ser um intermediador entre escola e sociedade. É de suma importância que o professor tenha acesso aos conhecimentos produzidos na academia e que a academia se faça chegar ao âmbito educacional, onde se encontram milhões de professores que não cursaram mestrados, doutorados ou formação continuada. Ressalto, com isso, que os programas de formação de professores deveriam contemplar os estudos contemporâneos de ensino.

Professores e instituições poderiam estar em processos de construção, reconstrução e desconstrução de si mesmos, para que problematizações atuais possam, principalmente, ajudar os alunos a lerem o outro, a lerem o mundo e a lerem a si mesmos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

ALVES, R. Conversas com quem gosta de ensinar. In: *Coleção polêmicas do nosso tempo*. Cortez Editora, Editora autores e associados, 1980.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: EMIR, S.; GENTILI, P. G. (Org.). *Pós-neoliberalismo: As políticas Sociais e o Estado Democrático*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. A Trama do Neoliberalismo. In: EMIR, Sader; GENTILI, Pablo Gentil (Org.). *Pós-neoliberalismo: As políticas Sociais e o Estado Democrático*. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. A. *A etnografia da prática escolar*. 14ª ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2008.

ANJOS, F. A. O inglês como língua franca global da contemporaneidade: em defesa de uma pedagogia pela sua desestrangeirização e descolonização. In: *Revista Letra Capital*, v. 1, n. 2, jul./dez. 2016, p.95-117.

APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. Some ideas on interrupting the right: on doing critical educational work in conservative times. In: *Education, citizenship and social justice*, vol. 4 (2), p. 87-101, 2009.

ARAÚJO, C. E. B. *Ensino reflexivo e discurso Neoliberal: Análise de uma experiência*. Dissertação de Mestrado - Curso de Línguas e Literaturas Inglesa e Norte-americana, Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ARNDT, J. R. *Cultural and linguistic imperialism and their effects on EFL learning: a call for critical language education*. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras-Inglês). Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

BAGNO, M. Tarefas da educação linguística no Brasil. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucite, 1979.

BALDINO, J. M., LIMA, V.C. Habitus professoral da docência tecnológica. In: *Revista Rehutec*, v. 1, n. 1, 2011.

BASTOS, J. A. S. L. A. O papel dos centros tecnológicos. In: *Revista Educação & Tecnologia*, v.1, UTFPR, Curitiba, 1998.

BHABHA, H. A questão do "outro": diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: HOLLANDA, H. B. *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

\_\_\_\_\_. *O Local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BLOCK, D. *Social class in Applied Linguistics*. London and New York: Routledge, 2104.

BOURDIEU, P. *Contre-feux: Propos pour servir à la résistance contre l'invasion néo-libérale*. Paris: Éditions Liber, 1998.

BRAMBILA, G.; VIDON, L. N. A condução do estudante para a construção da subjetividade: a perspectiva bakhtiniana dentro e fora do ambiente escolar. In: *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. XVIII, n. 03 – Ensino de língua e literatura. Rio de Janeiro: CiFEFiL, p. 32-43, 2014.

BRAMBILA, G. O gênero discursivo dentro da escola: dialogia, avaliação e subjetividade. *Revista PERcursos Linguísticos*. Vitória, v. 6, n. 12, 2016.

BRASIL. O Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Brasília, 1991.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação profissional: reconstruindo a institucionalidade da educação profissional no Brasil. Brasília:SEFOR/FAT, 1998.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 18.ed. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. PORTAL MEC. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/folheto\\_setec.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/folheto_setec.pdf)> Acessado em 20 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. PORTAL MEC. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>> Acessado em 20 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. Folheto Setec. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/folheto\\_setec.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/folheto_setec.pdf)> Acessado em: 10 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Rede Federal de Ensino. Disponível em <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>> Acessado em: 10 set. 2017.

CANAGARAJAH, S. Navigating language politics: a story of critical praxis. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

\_\_\_\_\_. *Reconstructing Local Knowledge, Reconfiguring Language Studies. Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

CÁRDIAS, S. M.; OLIVEIRA, O.S. *As influências da doutrina neoliberal e da globalização no âmbito educacional*. Paraná: PUCPR, 2006.

CAMPBELL, C. J. *Imperialismo Linguístico: A história do ensino de inglês no Recife 1946-1971*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

CRESSWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUMMINS, J.; DAVISON, C. Research and Teacher Education in ELT: meeting new challenges. In: CUMMINS, J.; DAVISON, C. (Eds.) *International Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer, 2007.

DICIONÁRIO AURÉLIO. Disponível em <https://dicionarioaurelio.com/globalizacao>. Acesso em: 08 Jul. 2017.

DOS REIS, M. P. A Escola no processo de construção da cidadania. In: XIII Mostra de Iniciação Científica e VIII Mostra de Extensão UNICRUZ – Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão, Cruz Alta, Rio Grande do Sul, 2010.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Reading ourselves: placing critical literacies in contemporary language education. *RBLA*, special edition (in press), 2018.

\_\_\_\_\_. Letramentos Críticos e Formação de Professores de Inglês: Currículos e Perspectivas em Expansão. In: *Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas*. Revista X, vol.1, 2011.

\_\_\_\_\_. Language assessment and the new literacy studies. In: *Lenguaje*, Colômbia, v. 36, n. 2, p. 159-178, 2009.

\_\_\_\_\_. *Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês*. Tese de Doutorado - Curso de Estudos Linguístico e Literários em Inglês, Línguas Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2014.

\_\_\_\_\_. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 2 ed. São Paulo: Ponte, 2015.

EDMUNDO, E. S. G. *O ensino de inglês na escola pública sob a perspectiva do letramento crítico*. Tese de Doutorado - Curso de Letras, Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.



EINSTEIN, A. *Como vejo o mundo*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

FARACO, C. A. Questões de política de língua no Brasil: problemas e implicações. *Educar em Revista*, n. 20, 2002.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e diálogo: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRAZ, D. M. EELT – Education through English Language Teaching in a Brazilian Technical School. In: *Revista de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês*. Revista CROP, n. 15, 2010.

\_\_\_\_\_. *Educação de língua inglesa e novos letramentos: espaços de mudanças por ensinamentos técnicos e tecnológicos*. Tese de Doutorado - Curso de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_. Language and Culture Fostering Peace: The contributions of critical education. In: *Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura*. Faculdade de Tecnologia de Bauru, vol.3, n.1, 2013.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo e educação em línguas estrangeiras. In: *Revista Contextos Linguísticos*, vol. 9, 2015a, p. 55-71.

\_\_\_\_\_. *Educação Crítica em Língua Inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos*. Curitiba: Editora CRV, 2015b.

\_\_\_\_\_. English (mis)education as a alternative to challenge English hegemony: a geopolitical debate. In: GUILHERME, M.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. *Glocal languages and Intercultural critical awereness: The South answers back*. London and New York: Routledge, 2018, no prelo.

FERRAZ, D. M.; COTRIM, A. Língua e Cultura em Babel: problematizando o Outro. In: FERRAZ, D. M.; TOMAZI, M. M. (Orgs.). *Línguas, c(C)ulturas e educação linguística*. Curitiba: Editora CRV, 2016.

FERRAZ, D. M.; FONSECA, C. O. Os pensamentos pós-colonial e pós-moderno: Um exercício de construção de sentidos essencializados. In: TOMAZI, M. M.; ROCHA, L. H. P.; FERRAZ, D. M. (Org.). *Estudos linguísticos: descrição, texto, discurso e ensino*. Vitória: UFES/PPGEL, 2016.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed. 2009.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42.ª edição, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. *Medo e Ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GEE, J. P. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in discourses*. 3rd. ed. 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN: Routledge, 2008.

GENTILI, P. A. A. O discurso da 'qualidade' como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILE, P. A. A.; SILVA, T. T (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1999.

GHIRARDELLI, J. P. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: GHIRARDELLI J. P. (Org.). *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez. 1996.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. *Hard Lessons: Neoliberalism, Education and the Politics of Education*," *Policy Futures in Education* 7:5, 2009.

GOETHE, J. W. *Afinidades eletivas*. 1809.

GUIMARAES, M. O Local, a Língua, a(s) Cultura(s) e o Neoliberalismo: uma reflexão. In: FERRAZ, D.; TOMAZI, M (Orgs.). *Línguas, c(C)ultura(s) e educação linguística*. Curitiba: CRV, 2016.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3.ed. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

HAYEK, F. A. *The Road to Serfdom*. London: Routledge, 1944.

IMOLENE, R. Agenda internacional revela crescente interesse pelo meio ambiente, 2018. In: BRASIL [online] Disponível em: <http://www.mma.gov.br/informma/item/3832-agenda-internacional-revela-crescente-interesse-pelo-meio-ambiente> [Accessed 17 Feb. 2018].

JUCÁ, L.; FUKUMOTO, A., H. B.; ROCHA, A. O letramento crítico e a formação do professor-cidadão: caminhos possíveis para a transformação da prática e da posição docentes. In: JORDÃO (org.) *Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas*. Revista X, vol.1, 2011.

KACHRU, B. B. Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H (eds.). *English in the*

*World: Teaching and Learning the language and the literature.* Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. In: *TESOL Quarterly* 28, 1994.

\_\_\_\_\_. Deconstructing Applied Linguistics: a postcolonial perspective. In: MAXIMINA, M. F. *et alli*, *Linguística Aplicada & Contemporaneidade*. São Paulo: Pontes Editores, 2005.

\_\_\_\_\_. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006a.

\_\_\_\_\_. Dangerous Liaison: globalization, empire and TESOL. In: EDGE, J. (Ed.). *(Re)Locating TESOL in an age of empire*. New York: Palgrave Macmillan, 2006b.

\_\_\_\_\_. *Cultural Globalization and Language Education*. New Haven and London: Yale University Press, 2008.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, A. M.; BONI, V. F. C.V. (Orgs.). *Tendências contemporâneas no ensino de inglês*. União da Vitória, PR: Kayganguê, 2006.

MARQUES, S. M. K; MARGONARI, D. M. Repensando a Formação de Professores de Língua Inglesa: Percursos e Perspectivas. In: *Anais do Primeiro Seminário de História do Ensino de Línguas*. Universidade Federal de Sergipe, 2009.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GHIRALDELLI JR, P. *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.

MASTRELLA. Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.1, 2010.

MATTOS, A. M. A; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. In: *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: Métodos ou ética? In: JORDAO, C., HALU, R.; MARTINEZ, J. (Eds.), *Formação "desformatada" prática com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes. 2011, p. 279-304.

\_\_\_\_\_. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, B. (org). *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004, p. 113-133.

MICHAELIS. Dicionário disponível em <http://michaelis.uol.com.br/> acesso em 18 de junho de 2016, às 07h34min.

MONTE-MÓR, V. A ideologia conservadora e o Ensino de Inglês. In: *APLIESP Newsletter* n. 2, São Paulo, 1991.

\_\_\_\_\_. Eu e o outro: imagens refletidas. Um estudo sobre identidade e alteridade na percepção das culturas. In: \_\_\_\_\_. *Interfaces* n. 8. Rio Grande: FURG/ABECAN, 2008, p. 161-180.

\_\_\_\_\_. Foreign Languages Teaching, Education and the New Literacies Studies: Expanding Views. In: GONÇALVES, G. R. et al. (Org.). *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009.

MONBIOT, G. *Neoliberalism – the ideology at the root of all our problems*. Disponível em <<https://www.theguardian.com/books/2016/apr/15/neoliberalism-ideology-problem-george-monbiot>>. Acesso em 24 de abril de 2016.

MOTT-FERNANDEZ, C; FOGAÇA, C. F. *Inglês como língua internacional na universidade: rejeição e objeto de desejo*. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.12, n.1, p.195-225, jan./jun. 2009.

NEVILLE, C. *The Complete Guide to Referencing and Avoiding Plagiarism*. Maidenhead: Open University Press. 2007.

OLIVEIRA, J. F., LIBÂNEO, J.C. A Educação Escolar: sociedade contemporânea. In: *Revista Fragmentos de Cultura*, v. 8, n.3, p.597-612, Goiânia: IFITEG, 1998.

ORTIZ, R. As ciências sociais e o inglês. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, ANPOCS, v. 19, n. 54, fev. 2004.

PAVAN, C. A. G; OGER, L. A. *Globalização, cultura e ensino de línguas*. São Paulo: UNESP, 2009.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman, 1994.

PEZZODIPANE, R. V. Pós-colonial: a ruptura com a história única. In: *Revista Simbiótica*, UFES, v.único, n.3, Vitória, 2013.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism and linguisticism*. *Linguistic Imperialism*. Oxford: OUP, pp. 50-57. 1992.

PIERCE, M. E. *Neoliberalism: The key concepts*. Abingdon: Routledge, 2016.

QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M.L.O.; OLIVEIRA, M. G. *Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber*. 2.ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

RAJAGOPALAN, K. Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SAID, E. *Cultura e Política*. São Paulo: Boitempo editorial, 2007.

SANTOS, J. L. *O que é cultura*. Ed. Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 2007.

SCANDELAI, A. L.O. A precarização do trabalho: da revolução industrial ao neoliberalismo. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 7, n. 1, 2010.

SILVA, T. T. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_; APPLE, M.; ENGUITA, M. *Neoliberalismo, qualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SPRINGER, S; BIRCH, K.; MacLEAVY J. *Handbook of Neoliberalism*. New York: Routledge, 2016.

STEGER, M. *Globalization: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

TAKAKI, N.H. Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental. In: *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 971-996, 2012.

THOMPSON, J. B. *Ideology and Modern Culture: Critical Social Theory in the Era of Mass Communications*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1990.

TRELHA, A. P. S.; OLIVEIRA, J. O direito internacional do meio ambiente: Da Sustentabilidade ao Princípio Responsabilidade de Hans Jonas: Uma Proposta Ética Baseada na Ontologia. In: *I Congresso Nacional de Direito, Democracia e Inclusão; I Congresso Internacional de Direito Econômico, Socioambiental e Democracia: novas tendências da tecnologia digital; I Simpósio de Políticas Públicas, Democracia e Poder Judiciário; IV Simpósio Acadêmico: Do Direito à Justiça* (2012). Anais do universitas e direito, PUCPR, 2012.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman. 2001.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A

#### QUESTIONÁRIO DE PERFIL

1) Nome completo e idade:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2) Sexo:

Masculino

Feminino

3) Local de moradia:

Cidade: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_

4) Quantas pessoas moram em sua residência, e quem são?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5) Meio de transporte para a escola:

A pé  Bicicleta  Ônibus  Moto  Carro

Outro: \_\_\_\_\_

6) Qual o grau de escolaridade dos seus pais ou responsáveis?

Fundamental incompleto

Fundamental completo

Nível médio

Nível superior

7) Quantas pessoas de sua família (que moram com você) trabalham?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8) Qual a renda mensal da família (aproximadamente)?

Menos de um salário mínimo

1 a 2 salários mínimos

2 a 3 salários mínimos

3 a 5 salários mínimos

Mais de 5 salários mínimos

9) Marque apenas os itens que sua família possui:

Casa própria

- (    ) Carro
- (    ) Moto
- (    ) Computador
- (    ) Internet
- (    ) Celular (coloque o número de aparelhos somados)

**10)** Qual a sua atividade de lazer preferida?

---

---

**11)** Fora da escola, onde você tem contato com inglês? Comente (filmes, seriados, músicas, livros, redes sociais, etc.)

---

---

**12)** Fora da escola, com que frequência você tem contato com inglês? Comente (sempre, nunca, duas vezes por semana, todos os dias, etc.)

---

---

**13)** Em geral, como você avalia seu desempenho com inglês? Comente (bom, regular, ótimo, etc.)

---

---

## APÊNDICE B

Atividade utilizada na intervenção.

### PESQUISA

**Pesquisadora: Marianne Guimarães**

**PARTE 1:** Analise a pesquisa abaixo. Pense em sua relevância (ou não). Use seus posicionamentos para comentar no espaço determinado.

<b>Título da pesquisa:</b>	Educação neoliberal, escolas tecnicistas e ensino de língua inglesa: conexões e tensões.
<b>Investigação:</b>	Esta pesquisa visa refletir acerca das razões de se ensinar e aprender inglês dentro de institutos de ensino tecnicista. Nossa pretensão, é analisar os apontamentos levantados por alunos e professores.
<b>Resumo:</b>	<p style="text-align: center;"><b>Resumo</b></p> <p>À luz da pedagogia crítica e das teorias de ensino crítico de língua estrangeira, este estudo busca retomar reflexões quanto ao papel da agência escola e mais especificamente quanto ao entendimento de professores e alunos de institutos tecnológicos federais do estado do Espírito Santo (IFES) do porquê de se estudar e ensinar Inglês em tempos nos quais a educação neoliberal se mostra condutora de imaginários que perpetuam a visão de Inglês como língua franca, global e tecnológica. Pois, sendo um produto historicamente decorrente da Revolução industrial, a Educação tecnicista demonstra interesse em uma escola ideologicamente ligada às necessidades do mercado político e econômico, mercado este que pode estar disseminando um discurso de que o Inglês é a língua que o mercado precisa, sem expor os reais interesses e as vozes que perpassam esse discurso. Através de entrevistas e pesquisa-ação em três campi do IFES situados respectivamente nos municípios de Vitória, Cariacica e Aracruz, buscamos compreender conexões e tensões expostas pelos participantes a fim de questionar supostas influências dos ideais neoliberais no ensino e na aprendizagem de língua inglesa em um instituto tecnológico – Inglês como instrumento de qualificação para o mercado de trabalho ou agente formador de cidadãos críticos? E para tais questionamentos, triangularemos os dados com a visão de Linguistas aplicados críticos como FERRAZ (2015), APPLE (1994), DUBOC (2009), MONTE-MÓR (1991), PENNYCOOK (2007) entre outros.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Neoliberalismo, Educação tecnicista, novos letramentos e língua inglesa.</p>

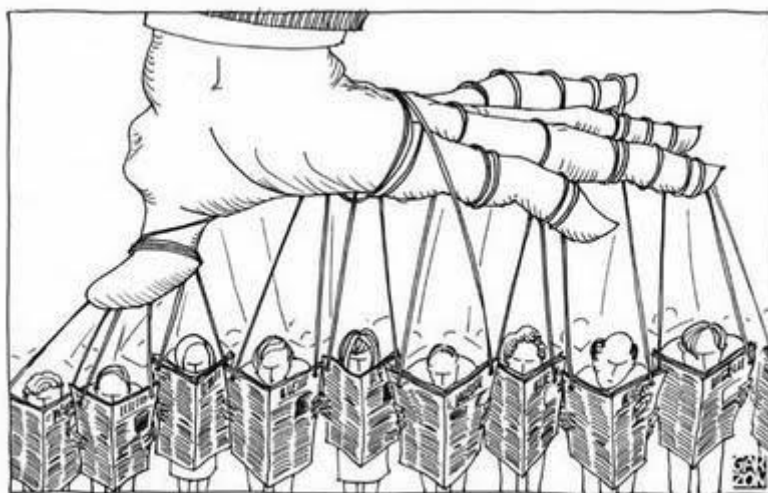


<b>Seu posicionamento: (comentários, críticas)</b>	

**PARTE 2:** Assista ao vídeo “Jornal Hoje - A importância do Inglês para o Mercado de Trabalho”, observe a imagem e logo após, baseado em sua vivência, experiência e opiniões, converse em pequenos grupos acerca dos temas abaixo.



Jornal Hoje - A importância do Inglês para o Mercado de Trabalho  
[www.youtube.com/watch?v=Z-wm5iaRca8](http://www.youtube.com/watch?v=Z-wm5iaRca8)



<http://pedernal.org/lacortinadehumor/la-libertad-de-expresion-titiritando/>

- Inglês e sociedade;
- Inglês e o Mercado de trabalho;
- Inglês no IFES;

- Inglês e vida.

**APÊNDICE C**

Observações de aula.

Apresentação dos grupos.

① falando sobre escolas no Japão. disseram que os alunos limpam banheiros p/aprimorar a valorizar o patrimônio.

Há contrastes entre os 3 países Cuba, Alemanha Brasil e Japão.

Obrigatoriedade de ir a escola. Mostram o lado ruim de suicídio.

A professora demonstra bastante ligada aos alunos.

Crítica ao brasileiro acham que o professor é ruim.

Falaram da excelência da coleta de lixo.

taxa de suicídio.

Aluno disse que o inglês no Japão é obrigatório. Critica o ensino de inglês e diz que deveria ser um curso gratuito fora da escola e não na

grade curricular.

17/10

No começo da aula a prof perguntou aos alunos como eles estão. E assim, um aluno fez todo um esforço p/ falar em inglês com ela. Esse aluno fez questão de falar Inglês code-switching.

Um grupo de 3 senhoras apresenta trabalhos sobre a Irlanda. Começam falando sobre a Educação e fazem comparações com a ed. brasileira. Criticam o fato de agora na ed infantil a criança mesmo não sabendo ler/escrever poder ir p/ o FUNDI porque frequenta as aulas.

1 - Mesmo que você tenha o ensino superior, o curso técnico te abre

mais portas p/ o mercado"  
A prof inclui a fala e pesq.  
se ela sente que o ifes classi-  
fica bem os alunos p/ o  
mercado. A aluna conclui que  
sim e diz que o instituto  
é mais valorizado, tem mais  
nome do que outras escolas  
técnicas.

2- Um aluno diz a importância  
de a Edu. direcionar os alunos  
com testes vocacionais.

3- Os alunos não demonstram  
perceberem a importância de  
filosofia.

4- Globalizado / lei noção do  
mundo.

5- Uma aluna diz que se  
pudesse, ela não estudaria inglês  
porque ela estudou inglês na  
escola regular. Então hoje, no

## APÊNDICE D

Respostas dos alunos.

*Carla T2*

**PESQUISA**  
Pesquisadora: Marianne Guimaraes

PARTE 1: Analize a pesquisa abaixo. Pense em sua relevância (ou não). Use seus posicionamentos para comentar no espaço determinado.

<b>Título da pesquisa:</b>	Educação neoliberal, escolas tecnicistas e ensino de língua inglesa: conexões e tensões.
<b>Investigação:</b>	Esta pesquisa visa refletir acerca das razões de se ensinar e aprender inglês dentro de institutos de ensino tecnicista. Nossa pretensão, é analisar os apontamentos levantados por alunos e professores.
<b>Resumo:</b>	<p style="text-align: center;"><b>Resumo</b></p> <p>À luz da teoria da pedagogia crítica e das teorias de ensino crítico de língua estrangeira, este estudo busca retomar reflexões quanto ao papel da escola e mais especificamente quanto ao entendimento de professores e alunos de institutos tecnológicos federais do estado do Espírito Santo (IFES) do porquê de se estudar e ensinar inglês em tempos nos quais a educação pode ter uma visão de inglês como língua franca, global e tecnológica, ligada às necessidades do mercado político e econômico, mercado este que pode estar disseminando um discurso de que inglês é a língua que o mercado precisa, sem expor os reais interesses dessas falas. – Inglês como instrumento de qualificação para o mercado de trabalho ou agente formador de cidadãos críticos?</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Neoliberalismo, Educação tecnicista, novos letramentos e língua inglesa.</p>
<b>Seu posicionamento: (comentários, críticas)</b>	<i>It is a <del>crucial</del> very, very important task to study the reasons behind the methods taught in school. I really hope <del>that</del> that it will make a difference in Brazilian schools.</i>

PARTE 2: Assista ao vídeo "Jornal Hoje - A importância do Inglês para o Mercado de Trabalho", observe a imagem e logo após, baseado em sua vivência, experiência e opiniões, converse em pequenos grupos acerca dos temas abaixo.

manda

**PESQUISA****Pesquisadora: Marianne Guimarães**

**PARTE 1:** Analize a pesquisa abaixo. Pense em sua relevância (ou não). Use seus posicionamentos para comentar no espaço determinado.

<b>Título da pesquisa:</b>	Educação neoliberal, escolas tecnicistas e ensino de língua inglesa: conexões e tensões.
<b>Investigação:</b>	Esta pesquisa visa refletir acerca das razões de se ensinar e aprender inglês dentro de institutos de ensino tecnicista. Nossa pretensão, é analisar os apontamentos levantados por alunos e professores.
<b>Resumo:</b>	<p style="text-align: center;"><b>Resumo</b></p> <p>À luz da teoria da pedagogia crítica e das teorias de ensino crítico de língua estrangeira, este estudo busca retomar reflexões quanto ao papel da escola e mais especificamente quanto ao entendimento de professores e alunos de institutos tecnológicos federais do estado do Espírito Santo (IFES) do porquê de se estudar e ensinar Inglês em tempos nos quais a educação pode ter uma visão de Inglês como língua franca, global e tecnológica, ligada às necessidades do mercado político e econômico, mercado este que pode estar disseminando um discurso de que Inglês é a língua que o mercado precisa, sem expor os reais interesses dessas falas. – Inglês como instrumento de qualificação para o mercado de trabalho ou agente formador de cidadãos críticos?</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Neoliberalismo, Educação tecnicista, novos letramentos e língua inglesa.</p>
<b>Seu posicionamento: (comentários, críticas)</b>	<i>Eu acho que o inglês poderia ser o ideal. Pois ambos são importantes.</i>

**PARTE 2:** Assista ao vídeo "Jornal Hoje - A importância do Inglês para o Mercado de Trabalho", observe a imagem e logo após, baseado em sua vivência, experiência e opiniões, converse em pequenos grupos acerca dos temas abaixo.

*pesquisa*

## PESQUISA

**Pesquisadora: Marianne Guimarães**

**PARTE 1:** Analize a pesquisa abaixo. Pense em sua relevância (ou não). Use seus posicionamentos para comentar no espaço determinado.

<b>Título da pesquisa:</b>	Educação neoliberal, escolas tecnicistas e ensino de língua inglesa: conexões e tensões.
<b>Investigação:</b>	Esta pesquisa visa refletir acerca das razões de se ensinar e aprender inglês dentro de institutos de ensino tecnicista. Nossa pretensão, é analisar os apontamentos levantados por alunos e professores.
<b>Resumo:</b>	<p style="text-align: center;"><b>Resumo</b></p> <p>À luz da teoria da pedagogia crítica e das teorias de ensino crítico de língua estrangeira, este estudo busca retomar reflexões quanto ao papel da escola e mais especificamente quanto ao entendimento de professores e alunos de institutos tecnológicos federais do estado do Espírito Santo (IFES) do porquê de se estudar e ensinar Inglês em tempos nos quais a educação pode ter uma visão de Inglês como língua franca, global e tecnológica, ligada às necessidades do mercado político e econômico, mercado este que pode estar disseminando um discurso de que Inglês é a língua que o mercado precisa, sem expor os reais interesses dessas falas. – Inglês como instrumento de qualificação para o mercado de trabalho ou agente formador de cidadãos críticos?</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Neoliberalismo, Educação tecnicista, novos letramentos e língua inglesa.</p>
<b>Seu posicionamento: (comentários, críticas)</b>	<i>As aulas técnicas visam a preparo de jovens para o mercado de trabalho, logo, considerando a globalização nos dias atuais, o ensino de línguas estrangeiras é fundamental. Mesmo que o objetivo seja formar profissionais qualificados, acredito que o ensino de Inglês contribui em a formação de cidadãos.</i>

**PARTE 2:** Assista ao vídeo "Jornal Hoje - A importância do Inglês para o Mercado de Trabalho". observe a imagem e logo após, baseado em sua vivência, experiência e opiniões, converse em pequenos grupos acerca dos temas abaixo.



**Pesquisadora: Marianne Guimarães**

**PARTE 1:** Analize a pesquisa abaixo. Pense em sua relevância (ou não). Use seus posicionamentos para comentar no espaço determinado.

<b>Título da pesquisa:</b>	Educação neoliberal, escolas tecnicistas e ensino de língua inglesa: conexões e tensões.
<b>Investigação:</b>	Esta pesquisa visa refletir acerca das razões de se ensinar e aprender inglês dentro de institutos de ensino tecnicista. Nossa pretensão, é analisar os apontamentos levantados por alunos e professores.
<b>Resumo:</b>	<p style="text-align: center;"><b>Resumo</b></p> <p>À luz da teoria da pedagogia crítica e das teorias de ensino crítico de língua estrangeira, este estudo busca retomar reflexões quanto ao papel da escola e mais especificamente quanto ao entendimento de professores e alunos de institutos tecnológicos federais do estado do Espírito Santo (IFES) do porquê de se estudar e ensinar Inglês em tempos nos quais a educação pode ter uma visão de Inglês como língua franca, global e tecnológica, ligada às necessidades do mercado político e econômico, mercado este que pode estar disseminando um discurso de que Inglês é a língua que o mercado precisa, sem expor os reais interesses dessas falas. – Inglês como instrumento de qualificação para o mercado de trabalho ou agente formador de cidadãos críticos?</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Neoliberalismo, Educação tecnicista, novos letramentos e língua inglesa.</p>
<b>Seu posicionamento: (comentários, críticas)</b>	<p>Assunto que Inglês deve ser tratado como agente formador de cidadãos críticos e como instrumento de qualificação para o mercado de trabalho, visto que é de uma importância estudar tal língua p/ adquirir uma certa qualificação e/ou conseguir uma empresa, ao mesmo tempo que se não formos cidadãos / ou ma de todo seres humanos / a língua deixa de ser o que é.</p>

**PARTE 2:** Assista ao vídeo "Jornal Hoje - A importância do Inglês para o Mercado de Trabalho", observe a imagem e logo após, baseado em sua vivência, experiência e opiniões, converse em pequenos grupos acerca dos temas abaixo.

**PESQUISA****Pesquisadora: Marianne Guimarães**

**PARTE 1:** Analize a pesquisa abaixo. Pense em sua relevância (ou não). Use seus posicionamentos para comentar no espaço determinado.

<b>Título da pesquisa:</b>	Educação neoliberal, escolas tecnicistas e ensino de língua inglesa: conexões e tensões.
<b>Investigação:</b>	Esta pesquisa visa refletir acerca das razões de se ensinar e aprender inglês dentro de institutos de ensino tecnicista. Nossa pretensão, é analisar os apontamentos levantados por alunos e professores.
<b>Resumo:</b>	<p style="text-align: center;"><b>Resumo</b></p> <p>À luz da teoria da pedagogia crítica e das teorias de ensino crítico de língua estrangeira, este estudo busca retomar reflexões quanto ao papel da escola e mais especificamente quanto ao entendimento de professores e alunos de institutos tecnológicos federais do estado do Espírito Santo (IFES) do porquê de se estudar e ensinar Inglês em tempos nos quais a educação pode ter uma visão de Inglês como língua franca, global e tecnológica, ligada às necessidades do mercado político e econômico, mercado este que pode estar disseminando um discurso de que Inglês é a língua que o mercado precisa, sem expor os reais interesses dessas falas. – Inglês como instrumento de qualificação para o mercado de trabalho ou agente formador de cidadãos críticos?</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Neoliberalismo, Educação tecnicista, novos letramentos e língua inglesa.</p>
<b>Seu posicionamento: (comentários, críticas)</b>	<p>A língua inglesa que antes era um grande diferencial atualmente já é um requisito mínimo, por isso acho importante aprender esta língua não só para ter alguma chance no mercado de trabalho mas também a utilidade que o inglês tem no cotidiano, tendo em vista a influência que o inglês tem atualmente.</p>

## PESQUISA

**Pesquisadora: Marianne Guimarães**

**PARTE 1:** Analize a pesquisa abaixo. Pense em sua relevância (ou não). Use seus posicionamentos para comentar no espaço determinado.

<b>Título da pesquisa:</b>	Educação neoliberal, escolas tecnicistas e ensino de língua inglesa: conexões e tensões.
<b>Investigação:</b>	Esta pesquisa visa refletir acerca das razões de se ensinar e aprender inglês dentro de institutos de ensino tecnicista. Nossa pretensão, é analisar os apontamentos levantados por alunos e professores.
<b>Resumo:</b>	<p style="text-align: center;"><b>Resumo</b></p> <p>À luz da teoria da pedagogia crítica e das teorias de ensino crítico de língua estrangeira, este estudo busca retomar reflexões quanto ao papel da escola e mais especificamente quanto ao entendimento de professores e alunos de institutos tecnológicos federais do estado do Espírito Santo (IFES) do porquê de se estudar e ensinar Inglês em tempos nos quais a educação pode ter uma visão de Inglês como língua franca, global e tecnológica, ligada às necessidades do mercado político e econômico, mercado este que pode estar disseminando um discurso de que Inglês é a língua que o mercado precisa, sem expor os reais interesses dessas falas. – Inglês como instrumento de qualificação para o mercado de trabalho ou agente formador de cidadãos críticos?</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Neoliberalismo, Educação tecnicista, novos letramentos e língua inglesa.</p>
<b>Seu posicionamento: (comentários, críticas)</b>	<i>I think english is very important for our society, but actually most of schools only teach basic things about english.</i>

**Pesquisadora: Marianne Guimarães**

**PARTE 1:** Analize a pesquisa abaixo. Pense em sua relevância (ou não). Use seus posicionamentos para comentar no espaço determinado.

<b>Título da pesquisa:</b>	Educação neoliberal, escolas tecnicistas e ensino de língua inglesa: conexões e tensões.
<b>Investigação:</b>	Esta pesquisa visa refletir acerca das razões de se ensinar e aprender inglês dentro de institutos de ensino tecnicista. Nossa pretensão, é analisar os apontamentos levantados por alunos e professores.
<b>Resumo:</b>	<p style="text-align: center;"><b>Resumo</b></p> <p>À luz da teoria da pedagogia crítica e das teorias de ensino crítico de língua estrangeira, este estudo busca retomar reflexões quanto ao papel da escola e mais especificamente quanto ao entendimento de professores e alunos de institutos tecnológicos federais do estado do Espírito Santo (IFES) do porquê de se estudar e ensinar Inglês em tempos nos quais a educação pode ter uma visão de Inglês como língua franca, global e tecnológica, ligada às necessidades do mercado político e econômico, mercado este que pode estar disseminando um discurso de que Inglês é a língua que o mercado precisa, sem expor os reais interesses dessas falas. – Inglês como instrumento de qualificação para o mercado de trabalho ou agente formador de cidadãos críticos?</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Neoliberalismo, Educação tecnicista, novos letramentos e língua inglesa.</p>
<b>Seu posicionamento: (comentários, críticas)</b>	<p><i>I think english can be used for the two options. But actually, it's more used for the success at the business world.</i></p>

PARTE 1: Analize a pesquisa abaixo. Pense em sua relevância (ou não). Use seus posicionamentos para comentar no espaço determinado.

<b>Título da pesquisa:</b>	Educação neoliberal, escolas tecnicistas e ensino de língua inglesa: conexões e tensões.
<b>Investigação:</b>	Esta pesquisa visa refletir acerca das razões de se ensinar e aprender inglês dentro de institutos de ensino tecnicista. Nossa pretensão, é analisar os apontamentos levantados por alunos e professores.
<b>Resumo:</b>	<p style="text-align: center;"><b>Resumo</b></p> <p>À luz da teoria da pedagogia crítica e das teorias de ensino crítico de língua estrangeira, este estudo busca retomar reflexões quanto ao papel da escola e mais especificamente quanto ao entendimento de professores e alunos de institutos tecnológicos federais do estado do Espírito Santo (IFES) do porquê de se estudar e ensinar Inglês em tempos nos quais a educação pode ter uma visão de Inglês como língua franca, global e tecnológica, ligada às necessidades do mercado político e econômico, mercado este que pode estar disseminando um discurso de que Inglês é a língua que o mercado precisa, sem expor os reais interesses dessas falas. – Inglês como instrumento de qualificação para o mercado de trabalho ou agente formador de cidadãos críticos?</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Neoliberalismo, Educação tecnicista, novos letramentos e língua inglesa.</p>
<b>Seu posicionamento: (comentários, críticas)</b>	<p><i>Penso que o inglês é importante nas escolas apenas porque é um instrumento de qualificação para o mercado de trabalho</i></p>

**PARTE 1:** Analize a pesquisa abaixo. Pense em sua relevância (ou não). Use seus posicionamentos para comentar no espaço determinado.

<b>Título da pesquisa:</b>	Educação neoliberal, escolas tecnicistas e ensino de língua inglesa: conexões e tensões.
<b>Investigação:</b>	Esta pesquisa visa refletir acerca das razões de se ensinar e aprender inglês dentro de institutos de ensino tecnicista. Nossa pretensão, é analisar os apontamentos levantados por alunos e professores.
<b>Resumo:</b>	<p style="text-align: center;"><b>Resumo</b></p> <p>À luz da teoria da pedagogia crítica e das teorias de ensino crítico de língua estrangeira, este estudo busca retomar reflexões quanto ao papel da escola e mais especificamente quanto ao entendimento de professores e alunos de institutos tecnológicos federais do estado do Espírito Santo (IFES) do porquê de se estudar e ensinar Inglês em tempos nos quais a educação pode ter uma visão de Inglês como língua franca, global e tecnológica, ligada às necessidades do mercado político e econômico, mercado este que pode estar disseminando um discurso de que Inglês é a língua que o mercado precisa, sem expor os reais interesses dessas falas. – Inglês como instrumento de qualificação para o mercado de trabalho ou agente formador de cidadãos críticos?</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Neoliberalismo, Educação tecnicista, novos letramentos e língua inglesa.</p>
<b>Seu posicionamento: (comentários, críticas)</b>	<p><i>não vejo problema em ensinar o inglês exclusivamente como instrumento de qualificação. mas acho válida seu estudo.</i></p>

**PARTE 1:** Analize a pesquisa abaixo. Pense em sua relevância (ou não). Use seus posicionamentos para comentar no espaço determinado.

<b>Título da pesquisa:</b>	Educação neoliberal, escolas tecnicistas e ensino de língua inglesa: conexões e tensões.
<b>Investigação:</b>	Esta pesquisa visa refletir acerca das razões de se ensinar e aprender inglês dentro de institutos de ensino tecnicista. Nossa pretensão, é analisar os apontamentos levantados por alunos e professores.
<b>Resumo:</b>	<p style="text-align: center;"><b>Resumo</b></p> <p>À luz da teoria da pedagogia crítica e das teorias de ensino crítico de língua estrangeira, este estudo busca retomar reflexões quanto ao papel da escola e mais especificamente quanto ao entendimento de professores e alunos de institutos tecnológicos federais do estado do Espírito Santo (IFES) do porquê de se estudar e ensinar Inglês em tempos nos quais a educação pode ter uma visão de Inglês como língua franca, global e tecnológica, ligada às necessidades do mercado político e econômico, mercado este que pode estar disseminando um discurso de que Inglês é a língua que o mercado precisa, sem expor os reais interesses dessas falas. – Inglês como instrumento de qualificação para o mercado de trabalho ou agente formador de cidadãos críticos?</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Neoliberalismo, Educação tecnicista, novos letramentos e língua inglesa.</p>
<b>Seu posicionamento: (comentários, críticas)</b>	O ensino de Inglês realmente é relevante como instrumento de qualificação para o mercado de trabalho.

**PARTE 1:** Analize a pesquisa abaixo. Pense em sua relevância (ou não). Use seus posicionamentos para comentar no espaço determinado.

<b>Título da pesquisa:</b>	Educação neoliberal, escolas tecnicistas e ensino de língua inglesa: conexões e tensões.
<b>Investigação:</b>	Esta pesquisa visa refletir acerca das razões de se ensinar e aprender inglês dentro de institutos de ensino tecnicista. Nossa pretensão, é analisar os apontamentos levantados por alunos e professores.
<b>Resumo:</b>	<p style="text-align: center;"><b>Resumo</b></p> <p>À luz da teoria da pedagogia crítica e das teorias de ensino crítico de língua estrangeira, este estudo busca retomar reflexões quanto ao papel da escola e mais especificamente quanto ao entendimento de professores e alunos de institutos tecnológicos federais do estado do Espírito Santo (IFES) do porquê de se estudar e ensinar Inglês em tempos nos quais a educação pode ter uma visão de Inglês como língua franca, global e tecnológica, ligada às necessidades do mercado político e econômico, mercado este que pode estar disseminando um discurso de que Inglês é a língua que o mercado precisa, sem expor os reais interesses dessas falas. – Inglês como instrumento de qualificação para o mercado de trabalho ou agente formador de cidadãos críticos?</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Neoliberalismo, Educação tecnicista, novos letramentos e língua inglesa.</p>
<b>Seu posicionamento: (comentários, críticas)</b>	<p>Acredito que o ensino tecnicista possa contribuir para o bem de um país, local, um coletivo. Porém, para maior eficiência na formação de um país, socialmente falando, é necessário focar em valores e discussões focadas em matérias das áreas de ciências e linguagens.</p>



Título da pesquisa:	Educação neoliberal, escolas técnicas, conexões e tensões.
Investigação:	Esta pesquisa visa refletir acerca das razões de se ensinar e aprender inglês dentro de institutos de ensino tecnicista. Nossa pretensão, é analisar os apontamentos levantados por alunos e professores.
Resumo:	<p style="text-align: center;"><b>Resumo</b></p> <p>À luz da teoria da pedagogia crítica e das teorias de ensino crítico de língua estrangeira, este estudo busca retomar reflexões quanto ao papel da escola e mais especificamente quanto ao entendimento de professores e alunos de institutos tecnológicos federais do estado do Espírito Santo (IFES) do porquê de se estudar e ensinar Inglês em tempos nos quais a educação pode ter uma visão de Inglês como língua franca, global e tecnológica, ligada às necessidades do mercado político e econômico, mercado este que pode estar disseminando um discurso de que Inglês é a língua que o mercado precisa, sem expor os reais interesses dessas falas. – Inglês como instrumento de qualificação para o mercado de trabalho ou agente formador de cidadãos críticos?</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Neoliberalismo, Educação tecnicista, novos letramentos e língua inglesa.</p>
Seu posicionamento: (comentários, críticas)	<p><i>Acredito que a educação precisa ser voltada para o mercado de trabalho, tudo gira ao redor da economia, querendo eu não. Porém, é de responsabilidade do educador (seja escola ou pais) formar boas pessoas para a vida, de modo que possam ser bons trabalhadores.</i></p>

PARTE 2: Assista ao vídeo "Jornal Hoje - A importância do Inglês para o Mercado de Trabalho", observe a imagem e logo após, baseado em sua vivência, experiência e opiniões, converse em

Título da pesquisa:	Educação neoliberal, escolas tecnicistas e ensino de língua inglesa: conexões e tensões.
Investigação:	Esta pesquisa visa refletir acerca das razões de se ensinar e aprender inglês dentro de institutos de ensino tecnicista. Nossa pretensão, é analisar os apontamentos levantados por alunos e professores.
Resumo:	<p style="text-align: center;"><b>Resumo</b></p> <p>À luz da teoria da pedagogia crítica e das teorias de ensino crítico de língua estrangeira, este estudo busca retomar reflexões quanto ao papel da escola e mais especificamente quanto ao entendimento de professores e alunos de institutos tecnológicos federais do estado do Espírito Santo (IFES) do porquê de se estudar e ensinar Inglês em tempos nos quais a educação pode ter uma visão de Inglês como língua franca, global e tecnológica, ligada às necessidades do mercado político e econômico, mercado este que pode estar disseminando um discurso de que Inglês é a língua que o mercado precisa, sem expor os reais interesses dessas falas. – Inglês como instrumento de qualificação para o mercado de trabalho ou agente formador de cidadãos críticos?</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Neoliberalismo, Educação tecnicista, novos letramentos e língua inglesa.</p>
Seu posicionamento: (comentários, críticas)	<p>Independente de reais interesses, a economia de mercado (pois neoliberalismo é um termo errôneo), Tráiz benefícios para a sociedade. Uma materia de escola <b>NÃO</b> deve ter como objetivo a formação de</p> <p>senso crítico, o objetivo de estudo de ingles deve ser <b>ENSINAR, não EDUCAR.</b></p>
<p>PARTE 2: Assista ao vídeo "Ler e Usar" <a href="#">https://www.youtube.com/watch?v=...</a></p>	

posicionamentos para comentar no espaço determinado.

<b>Título da pesquisa:</b>	Educação neoliberal, escolas tecnicistas e ensino de língua inglesa: conexões e tensões.
<b>Investigação:</b>	Esta pesquisa visa refletir acerca das razões de se ensinar e aprender inglês dentro de institutos de ensino tecnicista. Nossa pretensão, é analisar os apontamentos levantados por alunos e professores.
<b>Resumo:</b>	<p style="text-align: center;"><b>Resumo</b></p> <p>À luz da teoria da pedagogia crítica e das teorias de ensino crítico de língua estrangeira, este estudo busca retomar reflexões quanto ao papel da escola e mais especificamente quanto ao entendimento de professores e alunos de institutos tecnológicos federais do estado do Espírito Santo (IFES) do porquê de se estudar e ensinar Inglês em tempos nos quais a educação pode ter uma visão de Inglês como língua franca, global e tecnológica, ligada às necessidades do mercado político e econômico, mercado este que pode estar disseminando um discurso de que Inglês é a língua que o mercado precisa, sem expor os reais interesses dessas falas. – Inglês como instrumento de qualificação para o mercado de trabalho ou agente formador de cidadãos críticos?</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Neoliberalismo, Educação tecnicista, novos letramentos e língua inglesa.</p>
<b>Seu posicionamento: (comentários, críticas)</b>	O inglês é importante para o estudo em geral.

Analyze a pesquisa abaixo. Pense em sua relevância (ou não). Use seus posicionamentos para comentar no espaço determinado.

<b>Título da pesquisa:</b>	Educação neoliberal, escolas tecnicistas e ensino de língua inglesa: conexões e tensões.
<b>Investigação:</b>	Esta pesquisa visa refletir acerca das razões de se ensinar e aprender inglês dentro de institutos de ensino tecnicista. Nossa pretensão, é analisar os apontamentos levantados por alunos e professores.
<b>Resumo:</b>	<p style="text-align: center;"><b>Resumo</b></p> <p>À luz da teoria da pedagogia crítica e das teorias de ensino crítico de língua estrangeira, este estudo busca retomar reflexões quanto ao papel da escola e mais especificamente quanto ao entendimento de professores e alunos de institutos tecnológicos federais do estado do Espírito Santo (IFES) do porquê de se estudar e ensinar Inglês em tempos nos quais a educação pode ter uma visão de Inglês como língua franca, global e tecnológica, ligada às necessidades do mercado político e econômico, mercado este que pode estar disseminando um discurso de que Inglês é a língua que o mercado precisa, sem expor os reais interesses dessas falas. – Inglês como instrumento de qualificação para o mercado de trabalho ou agente formador de cidadãos críticos?</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Neoliberalismo, Educação tecnicista, novos letramentos e língua inglesa.</p>
<b>Seu posicionamento: (comentários, críticas)</b>	<p>A pesquisa é muito interessante pois a conscientização das pessoas em saber a importância da língua inglesa é fundamental para o crescimento pessoal e profissional, aprendizado de outra cultura, e até mesmo uma oportunidade de viver em outro país com maior facilidade.</p>

PARTE 2: Assista ao vídeo "Jornal Hoje"

<b>Título da pesquisa:</b>	Educação neoliberal, escolas tecnicistas e ensino de língua inglesa: conexões e tensões.
<b>Investigação:</b>	Esta pesquisa visa refletir acerca das razões de se ensinar e aprender inglês dentro de institutos de ensino tecnicista. Nossa pretensão, é analisar os apontamentos levantados por alunos e professores.
<b>Resumo:</b>	<p style="text-align: center;"><b>Resumo</b></p> <p>À luz da teoria da pedagogia crítica e das teorias de ensino crítico de língua estrangeira, este estudo busca retomar reflexões quanto ao papel da escola e mais especificamente quanto ao entendimento de professores e alunos de institutos tecnológicos federais do estado do Espírito Santo (IFES) do porquê de se estudar e ensinar Inglês em tempos nos quais a educação pode ter uma visão de Inglês como língua franca, global e tecnológica, ligada às necessidades do mercado político e econômico, mercado este que pode estar disseminando um discurso de que Inglês é a língua que o mercado precisa, sem expor os reais interesses dessas falas. – Inglês como instrumento de qualificação para o mercado de trabalho ou agente formador de cidadãos críticos?</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Neoliberalismo, Educação tecnicista, novos letramentos e língua inglesa.</p>
<b>Seu posicionamento: (comentários, críticas)</b>	<p>Para que eu tenha um outro conhecimento em uma outra língua.</p> <p>É também importante para o mercado de trabalho e no conhecimento em geral</p>

... e a pesquisa abaixo. Tenha posicionamentos para comentar no espaço determinado.

<b>Título da pesquisa:</b>	Educação neoliberal, escolas tecnicistas e ensino de língua inglesa: conexões e tensões.
<b>Investigação:</b>	Esta pesquisa visa refletir acerca das razões de se ensinar e aprender inglês dentro de institutos de ensino tecnicista. Nossa pretensão, é analisar os apontamentos levantados por alunos e professores.
<b>Resumo:</b>	<p style="text-align: center;"><b>Resumo</b></p> <p>À luz da teoria da pedagogia crítica e das teorias de ensino crítico de língua estrangeira, este estudo busca retomar reflexões quanto ao papel da escola e mais especificamente quanto ao entendimento de professores e alunos de institutos tecnológicos federais do estado do Espírito Santo (IFES) do porquê de se estudar e ensinar Inglês em tempos nos quais a educação pode ter uma visão de Inglês como língua franca, global e tecnológica, ligada às necessidades do mercado político e econômico, mercado este que pode estar disseminando um discurso de que Inglês é a língua que o mercado precisa, sem expor os reais interesses dessas falas. – Inglês como instrumento de qualificação para o mercado de trabalho ou agente formador de cidadãos críticos?</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Neoliberalismo, Educação tecnicista, novos letramentos e língua inglesa.</p>
<b>Seu posicionamento: (comentários, críticas)</b>	<p><i>A língua inglesa é de suma importância, não só para o meu profissional, mas também para o enriquecimento da minha cultura, pois tenho muita vontade de conhecer outros países e conhecer a língua inglesa facilitará minha vida quando viajar.</i></p>

**PARTE 1:** Analize a pesquisa abaixo. Pense em sua relevância (ou não). Use seus posicionamentos para comentar no espaço determinado.

<b>Título da pesquisa:</b>	Educação neoliberal, escolas tecnicistas e ensino de língua inglesa: conexões e tensões.
<b>Investigação:</b>	Esta pesquisa visa refletir acerca das razões de se ensinar e aprender inglês dentro de institutos de ensino tecnicista. Nossa pretensão, é analisar os apontamentos levantados por alunos e professores.
<b>Resumo:</b>	<p style="text-align: center;"><b>Resumo</b></p> <p>À luz da teoria da pedagogia crítica e das teorias de ensino crítico de língua estrangeira, este estudo busca retomar reflexões quanto ao papel da escola e mais especificamente quanto ao entendimento de professores e alunos de institutos tecnológicos federais do estado do Espírito Santo (IFES) do porquê de se estudar e ensinar Inglês em tempos nos quais a educação pode ter uma visão de Inglês como língua franca, global e tecnológica, ligada às necessidades do mercado político e econômico, mercado este que pode estar disseminando um discurso de que Inglês é a língua que o mercado precisa, sem expor os reais interesses dessas falas. – Inglês como instrumento de qualificação para o mercado de trabalho ou agente formador de cidadãos críticos?</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Neoliberalismo, Educação tecnicista, novos letramentos e língua inglesa.</p>
<b>Seu posicionamento: (comentários, críticas)</b>	<p>A língua de inglês é muito importante pois agente precisa saber do futuro, caso precise fazer viagens, empregos.</p>

<b>Título da pesquisa:</b>	Educação neoliberal, escolas tecnicistas e ensino de língua inglesa: conexões e tensões.
<b>Investigação:</b>	Esta pesquisa visa refletir acerca das razões de se ensinar e aprender inglês dentro de institutos de ensino tecnicista. Nossa pretensão, é analisar os apontamentos levantados por alunos e professores.
<b>Resumo:</b>	<p style="text-align: center;"><b>Resumo</b></p> <p>À luz da teoria da pedagogia crítica e das teorias de ensino crítico de língua estrangeira, este estudo busca retomar reflexões quanto ao papel da escola e mais especificamente quanto ao entendimento de professores e alunos de institutos tecnológicos federais do estado do Espírito Santo (IFES) do porquê de se estudar e ensinar Inglês em tempos nos quais a educação pode ter uma visão de Inglês como língua franca, global e tecnológica, ligada às necessidades do mercado político e econômico, mercado este que pode estar disseminando um discurso de que Inglês é a língua que o mercado precisa, sem expor os reais interesses dessas falas. – Inglês como instrumento de qualificação para o mercado de trabalho ou agente formador de cidadãos críticos?</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Neoliberalismo, Educação tecnicista, novos letramentos e língua inglesa.</p>
<b>Seu posicionamento: (comentários, críticas)</b>	<p>Penso que o ensino do English é sim importante para uma melho qualificação e colocação no mercado de trabalho.</p> <p>Eu gosto do inglês para usar e não para o mercado de trabalho e sim por gostar.</p>
<p>Só preciso de tempo para me dedicar ao aprendizado</p>	



**PARTE 1:** Analize a pesquisa abaixo. Pense em sua relevância (ou não). Use seus posicionamentos para comentar no espaço determinado.

<b>Título da pesquisa:</b>	Educação neoliberal, escolas tecnicistas e ensino de língua inglesa: conexões e tensões.
<b>Investigação:</b>	Esta pesquisa visa refletir acerca das razões de se ensinar e aprender inglês dentro de institutos de ensino tecnicista. Nossa pretensão, é analisar os apontamentos levantados por alunos e professores.
<b>Resumo:</b>	<p style="text-align: center;"><b>Resumo</b></p> <p>À luz da teoria da pedagogia crítica e das teorias de ensino crítico de língua estrangeira, este estudo busca retomar reflexões quanto ao papel da escola e mais especificamente quanto ao entendimento de professores e alunos de institutos tecnológicos federais do estado do Espírito Santo (IFES) do porquê de se estudar e ensinar Inglês em tempos nos quais a educação pode ter uma visão de Inglês como língua franca, global e tecnológica, ligada às necessidades do mercado político e econômico, mercado este que pode estar disseminando um discurso de que Inglês é a língua que o mercado precisa, sem expor os reais interesses dessas falas. – Inglês como instrumento de qualificação para o mercado de trabalho ou agente formador de cidadãos críticos?</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Neoliberalismo, Educação tecnicista, novos letramentos e língua inglesa.</p>
<b>Seu posicionamento: (comentários, críticas)</b>	A INGLÊS É MUITO IMPORTANTE, <del>POIS</del> PARA NÓS QUE ESTAMOS FORMANDO EM TÉCNICO JÁ MÓS DEPENDER MUITO DESTA LÍNGUA, ACHO QUE TODA PESQUISA É VALIDA PARA MELHORAR O ENSINO DA MATÉRIA.

**PARTE 1:** Analize a pesquisa abaixo. Pense em sua relevância (ou não). Use seus posicionamentos para comentar no espaço determinado.

<b>Título da pesquisa:</b>	Educação neoliberal, escolas tecnicistas e ensino de língua inglesa: conexões e tensões.
<b>Investigação:</b>	Esta pesquisa visa refletir acerca das razões de se ensinar e aprender inglês dentro de institutos de ensino tecnicista. Nossa pretensão, é analisar os apontamentos levantados por alunos e professores.
<b>Resumo:</b>	<p style="text-align: center;"><b>Resumo</b></p> <p>À luz da teoria da pedagogia crítica e das teorias de ensino crítico de língua estrangeira, este estudo busca retomar reflexões quanto ao papel da escola e mais especificamente quanto ao entendimento de professores e alunos de institutos tecnológicos federais do estado do Espírito Santo (IFES) do porquê de se estudar e ensinar Inglês em tempos nos quais a educação pode ter uma visão de Inglês como língua franca, global e tecnológica, ligada às necessidades do mercado político e econômico, mercado este que pode estar disseminando um discurso de que Inglês é a língua que o mercado precisa, sem expor os reais interesses dessas falas. – Inglês como instrumento de qualificação para o mercado de trabalho ou agente formador de cidadãos críticos?</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Neoliberalismo, Educação tecnicista, novos letramentos e língua inglesa.</p>
<b>Seu posicionamento: (comentários, críticas)</b>	<p><i>A muito interesse de aprender Inglês pelo fato que pela compra de muitas mercadorias internacionais que são importado para o Brasil para trazer a informações e pelos desenhos de autocard que as empresas da proximidade do autocard na tradução em inglês.</i></p>

## ANEXOS

## ANEXO A

Plano de ensino da turma 1.

192235	<b>7.216 - Língua Estrangeira II: Inglês (54H/72HA)</b>			
	Professor Especialista : <input type="text"/>			
	Turma: 20161.TIED.4.N30			
	Curso: Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio - Anual		54	13
	Turno: Noturno			
	Horário da Turma			
	Envio de perguntas (FAQ - tira-dúvidas): habilitado [desabilitar]			

Unidade Curricular: LINGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)	
Professor(es): <input type="text"/>	
Período Letivo: 3º	Carga Horária: 54h/ 02 aulas semanais
OBJETIVOS	
Geral:	
E Ler e interpretar textos escritos, escrever diálogos, responder questões de interpretação de texto e exercícios de gramática.	
Específicos:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisar, praticar e ampliar os conhecimentos das estruturas gramaticais básicas da língua inglesa de forma integrada;</li> <li>• Expandir o vocabulário ativo e passivo por meio de lições temáticas, de prefixos e sufixos e a prática sistemática de palavras- chaves e expressões idiomáticas contextualizadas em textos e discussões desenvolvidas em sala de aula;</li> <li>• Familiarizar-se com a linguagem autêntica usada por falantes nativos e internacionais;</li> <li>• Comunicar-se oral e por escrito utilizando os tempos verbais básicos da língua inglesa e os graus de adjetivo;</li> <li>• Aplicar os verbos modais em função de situações diversas;</li> <li>• Formular hipóteses na língua inglesa;</li> <li>• Comunicar-se usando adequadamente os advérbios de tempo futuro;</li> <li>• Descrever rotinas e hábitos do passado fazendo uso do <i>usually</i> e <i>used to</i>;</li> <li>• Consolidar e ampliar o conhecimento de linguagem funcional;</li> <li>• Expressar-se adequadamente em diferentes situações sociais;</li> <li>• Familiarizar-se com símbolos fonéticos, sendo capaz de interpretá-los em dicionários;</li> <li>• Interpretar textos variados, reconhecendo seu valor comunicativo, informativo e estrutural;</li> <li>• Desenvolver a fluência na conversação, na escrita e na compreensão oral e de textos;</li> <li>• Ler e interpretar textos específicos da Mecânica no nível de inglês correspondente</li> </ul>	
EMENTA	
Trabalhar leitura, interpretação e escrita da Língua Inglesa, empregando adequadamente os conteúdos para manter uma conversa e compreender mensagens de um diálogo (escrito e oral)	
CONTEÚDOS	CARGA HORÁRIA

Conteúdos gramaticais:	DURADA
1.1. Verbo to be – presente simples; 1.2. Pronomes pessoal-possessivos; 1.3. Pronomes interrogativos; 1.4. Pronomes de tratamento; 1.5. Preposições de lugar;	Um bimestre
1.6. Presente contínuo dos verbos; 1.7. Verbo to be no presente simples (respostas certas); 1.8. Adjetivos;	Um bimestre
1.9. Pronomes possessivos; 1.10. Pronomes demonstrativos; 1.11. Adjetivos; 1.12. Singular/plural (dos substantivos);	Um bimestre
1.13. Presente contínuo; 1.14. Presente simples – Verbo there to be; 1.15. Preposições.	Um bimestre

ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

Aula expositiva, solução de problemas, aprendizagem colaborativa, trabalho em pares, construção de conceitos, apresentação de modelos e trabalho em grupo.

#### RECURSOS METODOLÓGICOS

Vídeo cassete, DVD, CD, quadro acrílico com pincel e apagador, livro didático, exercícios elaborados pelo professor e flash cards.

#### AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

CRITÉRIOS	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização e clareza na forma de expressão dos conceitos e conhecimentos;</li> <li>- Iniciativa e criatividade na elaboração dos trabalhos;</li> <li>- Assiduidade e pontualidade nas aulas;</li> <li>- Capacidade de análise crítica dos conteúdos;</li> <li>- Interação grupal.</li> </ul> <p>Forma de Recuperação Paralela: Conforme Projeto desenvolvido na Coordenadoria de Construção Civil.</p>	<p>Ficha de observação diária onde serão anotados os resultados dos exercícios de avaliação diária, avaliação escrita e avaliação oral.</p>

#### Bibliografia Básica

DICIONÁRIO OXFORD ESCOLAR (para estudantes brasileiros de inglês) First edition, fifth impression. Oxford University Press 2000.

CAMBRIDGE DICTIONARY OF AMERICAN ENGLISH. Cambridge University Press. 2000.

SWAN, Michael. Practical English Usage. Second Edition, tenth impression, Oxford University Press. 2000.

MURPHY, Raymond. English Grammar in Use. Second Edition, thirteenth printing. Cambridge University Press. 1999.

SKYLINE 1, Macmillan. 2005.

SIDE BY SIDE, third edition, Longman. 2001

## ANEXO B

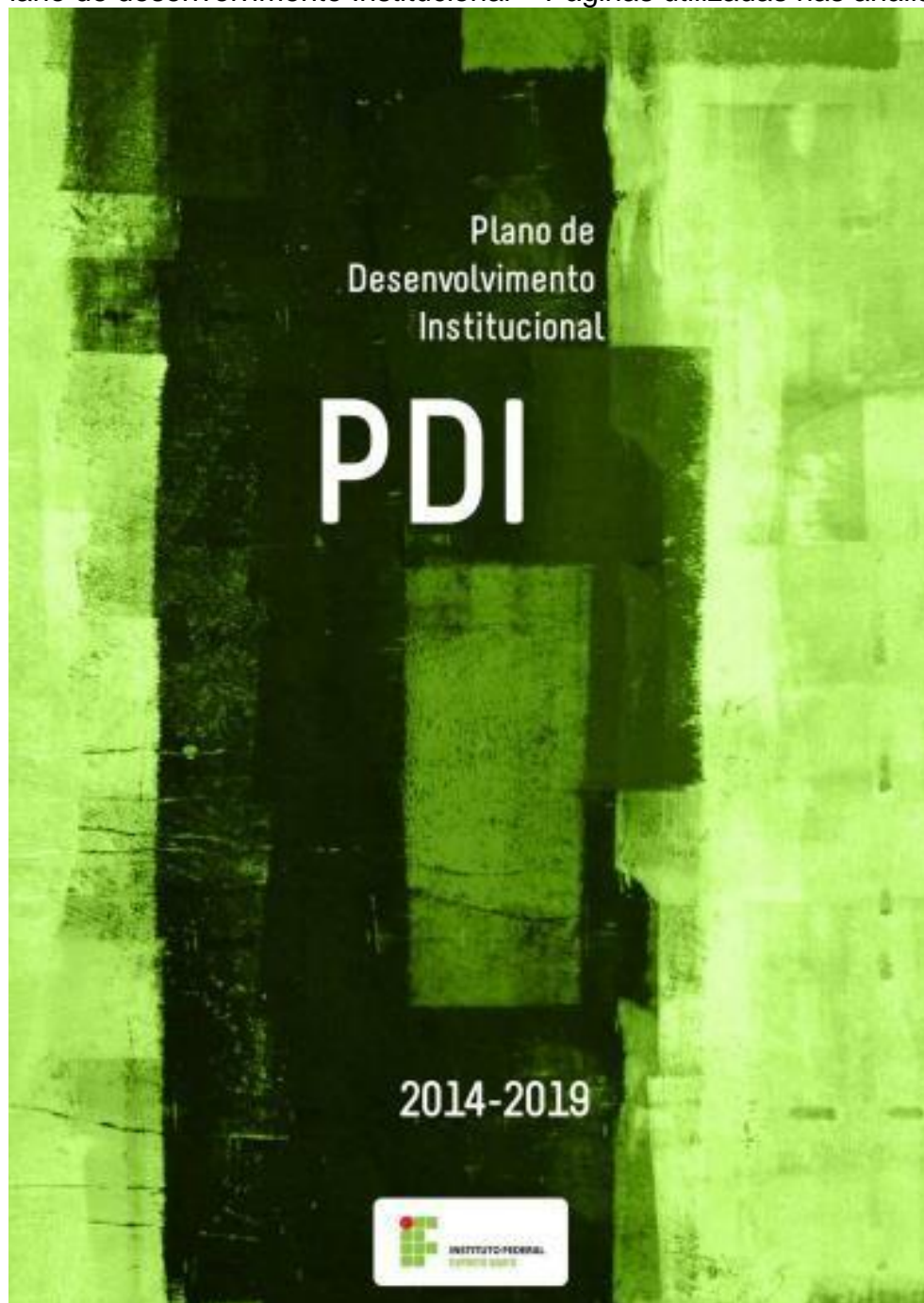
### Plano de ensino da turma 2.

Curso: Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio		
Unidade Curricular: <b>Inglês II</b>		
Professor(es):		
Período Letivo: <b>2º ano - Intermediate B</b>	CH	: <b>60 h</b>
Habilidades:		
<p>Desenvolver os conhecimentos das estruturas gramaticais básicas da língua inglesa de forma integrada;</p> <p>Desenvolver o vocabulário ativo e passivo por meio de lições temáticas, de prefixos e sufixos e o uso de palavras-chave e expressões idiomáticas contextualizadas em textos e discussões desenvolvidas em sala de aula;</p> <p>Empregar <i>quantifiers</i> de acordo com o contexto – contável e não contável;</p> <p>Empregar os artigos definidos e indefinidos na Língua Inglesa;</p> <p>Usar de forma apropriada verbos como objeto direto;</p> <p>Discursar, de forma indireta, por meio de afirmações, perguntas e ordens;</p> <p>Comunicar-se utilizando a voz passiva;</p> <p>Usar adequadamente os pronomes relativos;</p> <p>Formular hipóteses na Língua Inglesa utilizando orações condicionais;</p> <p>Confirmar informações recebidas utilizando <i>question tags</i>;</p> <p>Utilizar perguntas indiretas em contextos formais;</p> <p>Ampliar o vocabulário por meio de <i>phrasal verbs</i>;</p> <p>Familiarizar-se com a linguagem autêntica usada por falantes nativos e internacionais;</p> <p>Usar linguagem funcional;</p> <p>Expressar-se adequadamente em diferentes situações sociais;</p> <p>Reconhecer símbolos fonéticos para interpretá-los em dicionários;</p> <p>Interpretar textos variados, reconhecendo seu valor comunicativo, informativo e estrutural;</p> <p>Produzir uma carta formal, um <i>curriculum vitae</i> e uma sinopse de filme.</p> <p>Produzir um artigo para uma revista;</p> <p>Ler e interpretar textos específicos de Edificações no nível de inglês correspondente.</p>		
CONTEÚDOS		CARGA HORÁRIA
<p><b>Conteúdo Gramatical</b></p> <p>“quantifiers”; artigos: definido e indefinidos; gerúndio e infinitivo; discurso indireto: afirmações, perguntas e ordens; voz passiva; orações adjetivas: restritivas e explicativas; orações condicionais;</p> <p>“questions tags”; perguntas indiretas; “phrasal verbs”.</p>		30h
<p><b>Conteúdo lexical</b></p> <p>Formação de substantivos; conectivos: “however, according to, on the other hand, also”; atividades profissionais; estereótipos; cinema, televisão, música e livros;</p> <p>atividades diárias: compras, moda, trabalho e violência; crimes e punições;</p> <p>formação de adjetivos e advérbios; substantivos compostos; “phrasal verbs”;</p> <p>textos específicos da área.</p>		30h
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM		
<p>Aulas expositivas dialogadas; Filmes na língua Inglesa, objetivando trabalhar não apenas a língua-alvo, mas também os valores que perpassam o enredo do filme; Uso de aparelho celular para apresentações orais e fixação do vocabulário estudado; Simulação de situações da vida real por meio de teatro, jogos, entrevistas e dinâmicas de grupos.</p>		
RECURSOS METODOLÓGICOS		

Livro didático, quadro, cartazes, cd, dvd, cd player, dvd player, cdrom, computador, jogos, músicas, textos e livros paradidáticos.					
<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>					
<b>Critérios</b>			<b>Instrumentos</b>		
Organização e clareza na forma de expressão dos conceitos e conhecimentos. Iniciativa e criatividade na elaboração de trabalhos. Assiduidade e pontualidade na aulas. Capacidade de análise crítica dos conteúdos; Interação grupal com o grupo.			Provas orais e escritas; Exercícios; Trabalhos individuais ou em grupos; Relatos de visitas técnicas; Desenvolvimento de projetos.		
<b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA (títulos; periódicos etc.)</b>					
Título/Periódico	Autor	Ed.	Local	Editora	Ano
American English File Elementary	OXENDEN, Clive e LATHAM-KOENIG, Christina.	1ª	New York	Oxford University Press	2008
Inglês na ponta da língua: método inovador para melhorar seu vocabulário	LIMA, Denílson de.	1ª	RJ	Elsevier	2004
New Cambridge Advanced Learner`s Dictionary		1ª	Reino Unido	Cambridge University Press	2003
Five-minute Activies.	WRIGHT, Andrew.	1ª	New York	Cambridge University Press	1991
Way to Go	TAVARES, Kátia e FRANCO, Claudio	1ª	SP	Ática	2014
Prime	DIAS, Reinildes et. al.		SP	Saraiva	2010
English for All	AUN, Eliana et al.		SP	Macmillan	2010
				Oxford	

**ANEXO C**

PDI – Plano de desenvolvimento Institucional – Páginas utilizadas nas análises.





**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO**

**PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL  
2014/2 – 2019/1**

Plano de Desenvolvimento Institucional para o período 2014/2 – 2019/1 apresentado ao Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica a que esta Unidade está submetida nos termos do art. 5 da lei Federal nº 11.892/2008, elaborado de acordo com as disposições do art. 16 do Decreto Federal nº 5.773/2006.

Vitória, Junho de 2014

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	12
INTRODUÇÃO .....	13
<b>1. PERFIL INSTITUCIONAL .....</b>	<b>14</b>
1.1 HISTÓRICO .....	15
1.2 DIRETRIZES INSTITUCIONAIS .....	22
1.3 FINALIDADES .....	23
1.4 OBJETIVOS ESTATUTÁRIOS .....	23
1.5 ÁREAS DE ATUAÇÃO ACADÊMICA .....	24
1.6 INSERÇÃO REGIONAL .....	25
<b>2. PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO .....</b>	<b>28</b>
2.1 PLANEJAMENTO E GESTÃO ESTRATÉGICA – UMA CONSTRUÇÃO.....	29
2.2 MAPA ESTRATÉGICO DO IFES .....	31
2.3 PROJETOS E PAINEL DE INDICADORES .....	32
<b>3. PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL .....</b>	<b>36</b>
3.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO .....	40
3.2 ENSINO .....	54
3.3 EXTENSÃO .....	60
3.4 PESQUISA .....	64
3.5 GESTÃO .....	67
3.6 ASSUNTOS ESTUDANTIS .....	70
3.7 AVALIAÇÃO .....	72
3.8 PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS .....	73
3.9 AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO .....	75
<b>4. ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA .....</b>	<b>76</b>
4.1 OFERTA ATUAL DE CURSOS E PROGRAMAS .....	78
4.2 CRONOGRAMA DE ABERTURA DOS CURSOS E PROGRAMAS .....	82
<b>5. INFRAESTRUTURA .....</b>	<b>122</b>
5.1 INFRAESTRUTURA FÍSICA E INSTALAÇÕES ATUAIS .....	125
5.2 BIBLIOTECA .....	129
5.3 LABORATÓRIOS .....	133
5.4 INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS SIGNIFICATIVAS .....	133
5.5 CRONOGRAMA DE EXPANSÃO DA INFRAESTRUTURA PARA O PERÍODO DE VIGÊNCIA DO PDI .....	134

### 3. PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL

### 3. PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL

O Projeto Pedagógico Institucional estabelece princípios e diretrizes para a elaboração dos planos estratégicos e operacionais da instituição – educacionais e de gestão. Ele traduz as principais concepções que norteiam as ações educacionais, sejam elas de ensino, extensão ou pesquisa.

O Projeto Pedagógico Institucional começou a ser estruturado por uma comissão composta por representantes de vários campi, nomeada pela Portaria nº 1.407, de 03 de setembro de 2013. Os trabalhos foram iniciados a partir de estudos e discussões do Projeto Pedagógico já existente no Ifes e de PPIs em construção em outras instituições. A intenção que permeou a elaboração deste projeto sempre foi tornar as discussões e produções as mais democráticas possível, inclusive com a participação ampla da comunidade, e, por isso, tivemos um primeiro momento no qual os membros das Comissões Locais de Planejamento Estratégico<sup>1</sup> de todos os campi e da reitoria foram convidados a fazer modificações e acréscimos numa primeira minuta do PPI. As contribuições dadas pelas comissões, em oficina realizada no dia 11 de novembro de 2013, foram acolhidas e com elas foi gerada uma nova versão do documento, ainda em fase de minuta. Após as adaptações necessárias, foi a vez de envolver toda a comunidade nessa grande e importante discussão. Para isso, foi disponibilizada uma nova versão da minuta do PPI do Ifes à qual, em um trabalho conduzido pelas Comissões Locais de Planejamento Estratégico, toda a comunidade de cada campus pôde dar as suas contribuições, buscando validar, modificar, complementar ou retirar o que fora estruturado até então. O convite, portanto, foi feito para que pudessemos realizar uma produção colaborativa, tendo em vista nortear as ações pedagógicas do Ifes pelos próximos cinco anos. Após essa nova etapa, a Comissão Geral do PPI novamente se debruçou em discussões e análises para compilar as diversas opiniões e materializá-las em um documento que pudesse realmente refletir tanto a realidade presente quando as perspectivas futuras de nossa instituição.

Na maioria das vezes, os assuntos abordados no documento estão organizados em Princípios, Políticas e Diretrizes, às vezes de forma explícita, outras implicitamente no texto. Por isso, é importante que seja trazida, logo nesta introdução, a compreensão que se tem de cada um desses elementos.

Segundo Celso Antônio Bandeira de Mello (2000), **princípio** é, por definição, o mandamento nuclear de um sistema, o seu verdadeiro alicerce, a disposição fundamental que se irradia sobre diferentes normas, compondo-lhes o espírito e servindo de critério para a exata compreensão e inteligência delas, exatamente porque define a lógica e a racionalidade do sistema normativo, conferindo-lhe a tônica que lhe dá sentido harmônico. O sentido etimológico da palavra princípio nos faz compreender o seu significado como o ponto de partida, o começo de alguma coisa, aquilo que vem antes, na frente, o que fundamenta.

Considerando dessa forma, em todo processo de qualquer escolha ou tomada de decisão, levamos em conta um conjunto de valores que carregamos e que regem nossas ações, os quais são os princípios que nos constituem ou que defendemos. Portanto, ao definirmos o conjunto de Políticas, Diretrizes, Planos e Projetos, quaisquer que sejam, é imperioso consultar os princípios que orientarão todas as nossas ações.

As **Políticas** de gestão consistem em definições das posturas da instituição quanto às diferentes temáticas que devem ser desenvolvidas, com foco no alcance de sua missão e visão. São consideradas como os objetivos maiores que nortearão o planejamento estratégico. Na construção dessas políticas, é fundamental que se promova e garanta o alinhamento com os princípios, as diretrizes, a missão, a visão e os valores institucionais.

As **Diretrizes** são os caminhos, as direções, os rumos que devemos seguir. São orientações constituídas por um conjunto de normas comuns que orientam os procedimentos a serem observados e seguidos na organização da instituição. As diretrizes são mais operacionais, mais funcionais que os princípios. Os princípios são os fundamentos que orientarão a escolha dos caminhos. É a mesma relação que se faz entre fundamentos e metodologias, ou seja, eles precisam estar alinhados.

### 3.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Uma vez que a atribuição precípua do Ifes é a educação profissional, científica e tecnológica e esta não se separa da ciência e da formação humana, consideramos uma concepção de educação que traz inclusa a educação profissional.

Sendo assim, o Ifes deve cumprir seu papel social de contribuir para uma sociedade sem pobreza socioeconômica e sem degradação ambiental, mais autônoma e solidária, principalmente em virtude das transformações e diversidades do mundo contemporâneo.

Considerando essa premissa, a educação profissional não prescinde do conhecimento reflexivo, ao contrário, deve desenvolver-se em um contexto envolto de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana<sup>2</sup> na busca de caminhos mais dignos de vida.

Dessa forma, as políticas para a educação profissional, científica e tecnológica se basciam em integração

---

<sup>2</sup> A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o homem, daí compreender-se que ela se dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas (BRASIL, 2010, p 33).

---

e articulação entre ciência<sup>3</sup>, tecnologia<sup>4</sup>, cultura<sup>5</sup> e trabalho<sup>6</sup> e no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, elementos essenciais para as vertentes educação e trabalho em busca de novas políticas de inclusão<sup>7</sup> e transformação social, desenvolvimento socioeconômico e sua sustentabilidade, pelos quais se elimine a pobreza socioeconômica sistêmica e se garanta a preservação da natureza.

Nesta perspectiva, entende-se a educação em uma dimensão mais ampla, a qual conduz à formação de um cidadão, consciente de seus deveres e direitos; que compreenda a realidade e seja capaz de ultrapassar os obstáculos que ela apresenta; que seja capaz de pensar e intervir na perspectiva de possibilitar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais do meio em que vive. Ou seja, uma educação potencializadora do ser humano, enquanto integralidade<sup>8</sup>, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, e na perspectiva de sua emancipação<sup>9</sup>, tendo em vista a crítica à exploração socioambiental.

Assim, esta se constitui uma educação com permanente qualidade, que considera atendimento das características dos sujeitos, bem como a incessante busca de conviver e de aprender juntos, cujo olhar deve voltar-se para uma formação humana, nas dimensões: social, política e produtiva, tudo isso inserido no contexto das relações sociais.