

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

DANIELA ELISA DUARTE FERREIRA MARQUES

**PROTAGONISMO JUVENIL E ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL:
(IM)POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA**

VITÓRIA – ES

2020

DANIELA ELISA DUARTE FERREIRA MARQUES

**PROTAGONISMO JUVENIL E ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL:
(IM)POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo para obtenção do título de Doutora em Linguística, na linha de pesquisa de Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz.

VITÓRIA – ES

2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

M357p MARQUES, DANIELA ELISA DUARTE FERREIRA, 1981-
PROTAGONISMO JUVENIL E ESCOLAS DE TEMPO
INTEGRAL : (IM)POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA / DANIELA ELISA DUARTE FERREIRA
MARQUES. - 2020.
210 f. : il.

Orientador: Daniel de Mello Ferraz.
Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Educação crítica. 2. Educação linguística em língua inglesa.
3. Pedagogia Decolonial. 4. Protagonismo juvenil. 5. Escolas de
Tempo Integral. I. Ferraz, Daniel de Mello. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e
Naturais. III. Título.

CDU: 80

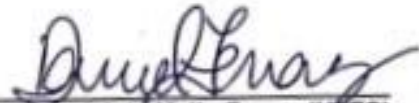
Daniela Elisa Duarte Ferreira Marques

“PROTAGONISMO JUVENIL E ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: (IM)POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA”

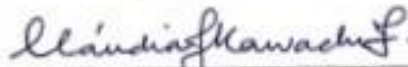
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutora em Estudos Linguísticos.

Aprovada em 20 de fevereiro de 2020.

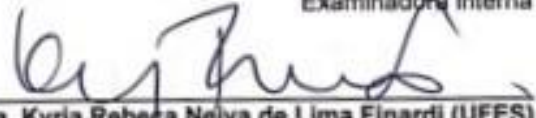
Comissão Examinadora:



Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz (UFES)
Orientador e Presidente da Comissão



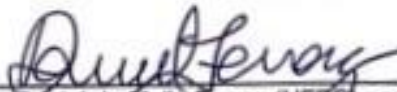
Prof. Dra. Claudia Jotto Kawachi Furlan (UFES)
Examinadora interna



Prof. Dra. Kyria Rebeca Neiva de Lima Finardi (UFES)
Examinadora interna



Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz (UFES) por
Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP)
Examinador externo



Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz (UFES) por
Prof. Dra. Ana Paula Martinez Duboc (USP)
Examinadora externa

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Daniel Ferraz, por sua total confiança neste trabalho, pelas orientações e ideias visionárias que foram essenciais na minha constituição como pesquisadora.

À CAPES, pelo bolsa de financiamento do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, essencial para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Professora Dra. Diana Brydon, da Universidade de Manitoba e coordenadora *do Center for Globalization and Cultural Studies* e colegas, por terem me recebido como pesquisadora visitante.

Aos Professores Doutores Lynn Mario Menezes de Souza, Ana Paula Duboc, Cláudia Kawachi-Furlan e Kyria Finardi, pela leitura atenta e contribuições valiosas.

Às professoras desde a graduação na UFMG, cujos ensinamentos pavimentaram os caminhos desta tese. Sinto-me muito honrada por ter sido aluna de Vera Menezes, que tanto me ensinou sobre novas tecnologias e me proporcionou as primeiras experiências em EAD como tutora do IngRede. Sandra Goulart Almeida, hoje reitora da UFMG e com quem aprendi muito sobre literatura e feminismo. Ceres Prado e Miriam Jorge, que me conduziram pelos primeiros passos do estágio docente. Laura Miccoli, minha orientadora de Mestrado e interlocutora em conversas onde busco inspiração e conselhos nos momentos mais desafiadores.

À Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo e aos alunos e professores das escolas em tempo integral, por autorizarem a realização desta pesquisa e minha presença nas escolas.

Ao Espírito Santo em Ação, por abrir as portas para as Escolas Vivas, me dar espaço para debater educação e participar de interlocuções em espaços públicos importantes.

Aos amigos Karla Costa, Pedro Sepharim e Gustavo Moura, que nos acolheram e se tornaram nossa família em Winnipeg. Não tenho palavras para agradecer o carinho com o qual nos receberam e foram nosso porto seguro canadense.

Às amigas Daniela, Tatiana Nara, Renata, Helena, Fernanda, Cinara, Adriane e Tatiana Leal por serem meu ponto de equilíbrio entre os primeiros anos da maternidade e a condução deste estudo. Nossas crianças juntas nos parquinhos, pracinhas e cafés foram muito importantes para a felicidade desta minha trajetória de pesquisa.

Aos amigos Gabriel Amorim, Ronaldo Gomes, Carolina Vianini, pelas palavras de apoio e amizade dentro e fora da academia.

Por fim, à minha rede de apoio imediata e incondicional. Meu esposo, Herik, que me incentiva a sonhar e acolhe, com todo amor, minhas escolhas. Obrigada pela escuta atenta e por ensinar/aprender tanto juntos. Minha mãe, Maristela, interlocutora dos meus sonhos e minha companheira, que se aventurou no frio congelante de Winnipeg para fazer possível o sonho do doutorado sanduíche. Obrigada pelo carinho infinito e pela persistência. Minha filha, Isabela, que cresceu junto com esta tese. Obrigada por encher meus dias de alegria, sorrisos, músicas e brincadeiras. A maternidade me trouxe ressignificação e motivação para trabalhar por um mundo menos desigual.

*Recomeçar, repensar o mundo, modificar
Ainda é possível!*

*Acreditar, que ele pode ser livre
Sustentável, indivisível!*

*Cair em si, cuidar da alma
Se questionar, também é preciso!*

*Exercitar (O quê?)
O respeito, a liberdade, o altruísmo!*

*Por um mundo melhor pra nóiz (Nóiz todos!)
Melhor pros nossos filhos!
Por um mundo melhor pra nóiz!
(Sempre. Pros de lá, pros de cá, pra toda gente!)*

(Emicida)

RESUMO

Esta tese investigou a educação linguística, com foco no ensino de inglês, a partir do modelo pedagógico das escolas de tempo integral – chamadas Escolas Vivas – do governo estadual do Espírito Santo, parte do plano federal para o Novo Ensino Médio. A base discursiva foi construída questionando e problematizando os dispositivos legais que normatizam esse programa, assim como os discursos produzidos e reproduzidos pelos seus sujeitos. A pesquisa foi estruturada em seis capítulos. O Capítulo 1 apresenta informações introdutórias sobre a pesquisa, como, o *locus* de enunciação da pesquisadora, a motivação para a pesquisa, a metodologia utilizada, o contexto de pesquisa e os participantes. O Capítulo 2 debate a noção de protagonismo juvenil apoiada em estudos sobre outras concepções de natureza híbrida, como participação social, engajamento, agenciamento, identidade e cidadania; também apresento um recorte do contexto sociopolítico e sócio-histórico da implementação das escolas em tempo integral no Espírito Santo, denominadas, à época, Escolas Vivas. O Capítulo 3 destina-se à revisão das teorias que debatem os processos globalizantes e as novas tecnologias, onde apresento como tais concepções se materializam nos dispositivos legais que normatizam o ensino de inglês no nível do Ensino Médio e suas representações nas visões do professor e dos estudantes participantes. O Capítulo 4 esboça uma retrospectiva do ensino de inglês na educação básica do país, revisitando os principais métodos de ensino adotados, principalmente no que se refere à escola pública e às principais agendas educacionais para a área. O Capítulo 5 adota a epistemologia da decolonialidade para debater noções de colonialidade e seus legados, como desigualdade, exclusão e submissão e, na educação, o currículo oculto e a submissão docente a um modelo pedagógico e seus elementos. Como resultados, vemos que a “paisagem política” (HALL, 2005, p.21), com os acontecimentos e as polarizações ideológicas na história recente do país, muitas vezes interpretados como pano de fundo, são fatores determinantes para o que acontece no o dia a dia da educação pública. Além disso, as configurações pedagógicas desse modelo oferecem aos estudantes espaços de aprendizagem onde há oportunidades para o desenvolvimento do pensamento crítico e das noções de subjetividade e protagonismo.

Palavras-chave: Educação crítica. Educação linguística em língua inglesa. Pedagogia Decolonial. Protagonismo juvenil.

ABSTRACT

This doctoral dissertation aimed at investigating language education through critical and decolonial lens, focusing on English teaching as a foreign language within the pedagogical model of the full time schools - called *Escolas Vivas* – in the public educational system of the state of Espírito Santo, which is part of the national plan for the *Novo Ensino Médio*. The discursive basis was built questioning and problematizing the legal devices that normalize this program, as well as the discourses produced and reproduced by its subjects. The research is organized in six chapters. The introduction chapter presents the researcher's *locus* of enunciation as well as the motivation, methodology used, research context and participants. Chapter 2 discusses the notion of youth protagonism based on studies of other hybrid conceptions, such as social participation, engagement, agency, identity and citizenship; it also presents a snapshot of the socio-political and socio-historical context of the implementation of full-time schools in Espírito Santo, known at the time as *Escolas Vivas*. Chapter 3 reviews the debate over globalizing processes and new technologies. Chapter 4 draws a retrospective of English teaching in the country's basic education by revisiting the main teaching methods adopted, especially regarding the public education system and the main educational agendas for the area. Chapter 5 refers to the epistemology of decoloniality to debate notions of coloniality and its legacies, such as inequality, exclusion and submission, and in education, the hidden curriculum and the submission of teachers to a pedagogical model and its elements. As a result, we see that the “political landscape” (HALL, 2005, p.21), fulfilled with events and ideological polarizations in the recent history of the country, often interpreted as a background, represents determining factors for what takes place in the public education system. Also, the pedagogical configurations of this model provide students with learning spaces that offer opportunities for the development of critical thinking and the notions of subjectivity and protagonism.

Key words: Critical education. Linguistic education in English. Decolonial pedagogy. Youth protagonism.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –	DOCUMENTÁRIO ESPERO TUA (RE)VOLTA CONTA A HISTÓRIA DOS MOVIMENTOS ESTUDANTIS NACIONAIS	12
FIGURA 2 –	OCUPAÇÕES ESTUDANTIS TOMARAM O PAÍS EM 2016.....	24
FIGURA 3 –	CONTEÚDO ON-LINE QUE TRAZ O PROTAGONISMO	26
FIGURA 4 –	CONTEÚDO ON-LINE QUE TRAZ O PROTAGONISMO	26
FIGURA 5 –	CONTEÚDO ON-LINE QUE TRAZ O PROTAGONISMO	26
FIGURA 6 –	MURAL DOS DESEJOS	42
FIGURA 7 –	MODELO PEDAGÓGICO	48
FIGURA 8 –	O VARAL DOS SONHOS	52
FIGURA 9 –	ARTIGO SOBRE OCUPAÇÕES	59
FIGURA 10 –	GRAFITE EM LÍNGUA INGLESA NA COMUNIDADE DA ROCINHA (RJ)	65
FIGURA 11 –	ESPIRAL DE LIVROS	101
FIGURA 12 –	“UNCLE SAM”, UMA PERSONIFICAÇÃO DO GOVERNO AMERICANO, CONVOCA PARA APRENDER INGLÊS	131
FIGURA 13 –	“FIND YOUR VOICE”	162
FIGURA 14 –	QUADRO “QUEM SOU EU?”	166

SUMÁRIO

1	CAPÍTULO 1 – PERCURSOS DA PESQUISA	12
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	13
1.2	DOS PERCURSOS METODOLÓGICOS	18
2	CAPÍTULO 2 – PROTAGONISMO JUVENIL E AS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL	24
2.1	PROTAGONISMO JUVENIL	25
2.2	DO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-POLÍTICO DE IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA VIVA NO ESPÍRITO SANTO	44
3	CAPÍTULO 3 – GLOBALIZAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS: EPISTEMOLOGIAS BASILARES PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA	65
3.1	DOS PROCESSOS GLOBALIZANTES E A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA	66
3.2	DAS NOVAS TECNOLOGIAS E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA CRÍTICA	85
4	CAPÍTULO 4 - CAMINHOS PERCORRIDOS PELO ENSINO DE INGLÊS NAS AGENDAS EDUCACIONAIS	101
4.1	DO INÍCIO DO CAMINHO	102
4.2	DOS DISPOSITIVOS LEGAIS VIGENTES	106
5	CAPÍTULO 5 – ENSINO DE INGLÊS, DIRETRIZES E PRÁTICAS ATRAVÉS DAS LENTES DECOLONIAIS	128
5.1	DA EPISTEMOLOGIA DECOLONIAL	131
6	CAPÍTULO 6 – CONCLUSÕES	162
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	174
	APÊNDICE I	189
	APÊNDICE II	198
	APÊNDICE III	203

CAPÍTULO 1 – PERCURSOS DA PESQUISA

FIGURA 1 – DOCUMENTÁRIO ESPERO TUA (RE)VOLTA CONTRA A HISTÓRIA DOS MOVIMENTOS ESTUDANTIS NACIONAIS¹



FONTE: Jornal GGN

Neste primeiro capítulo, discorro sobre minha trajetória pela educação pública em uma autonarrativa para problematizar a inseparabilidade dos processos de viver/conhecer. Nessas reflexões, tento ressignificar minhas experiências de aprender, as quais são indissociáveis das minhas ações pedagógicas como professora e pesquisadora da área da Linguística Aplicada. Em seguida, apresento o desenho metodológico escolhido, bem como o contexto, participantes e procedimentos para geração de dados.

Aproveito o momento para explicar que este trabalho é apresentado, desde já, como um processo dialético entre arcabouço teórico, análise de dados e reflexões. Alguns dos objetivos específicos deste trabalho são investigar, através das lentes crítica e decolonial, as convergências entre os documentos centrais que pautam a educação linguística de inglês como língua estrangeira no Ensino Médio (EM), as normatizações das escolas em tempo integral e as vozes da sala de aula, com o objetivo de problematizar a inovação pedagógica defendida pelo novo modelo. Ao longo dos cinco capítulos que constituem este estudo, faço referência aos

¹ Imagem retirada de: <<https://jornalggn.com.br/cinema/espero-tua-revolta-e-premiado-em-berlim/>>. Acesso em 09/11/2019

trabalhos teóricos que subsidiaram minha análise interpretativa no âmbito das epistemologias supracitadas para propor entendimentos para a noção de protagonismo juvenil, elemento central do modelo pedagógico adotado pelas escolas de tempo integral.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Menezes de Souza (2015) sugere, em contraposição à tendência naturalizada para perspectivas universalistas, um novo modo de pensamento que inclua o próprio sujeito e sua visão de mundo. No mesmo sentido, Schultz (2018) entende como pertinente o esclarecimento do *locus de enunciação* a partir do qual a pesquisadora tece suas reflexões. Meu lugar de fala vem de uma estudante e professora de inglês que, como falante dessa língua, viveu muitos contextos escolares no Brasil, Dinamarca, Guiné Equatorial e Canadá (cursos livres, aulas regulares, turmas para imigrantes, graduação em Letras/Inglês, formação de professores). Logo, concordo com Menezes de Souza e Schultz, quando os autores afirmam não existir *a view-from-nowhere*, pois o meu entendimento sobre as questões apresentadas parte dessas experiências, como discente e docente e, certamente, contrasta (total ou parcialmente) com outras compreensões baseadas em outras vivências.

Ao revisitar minha trajetória escolar entendo que participei, como aluna e professora, de importantes momentos históricos para a educação nacional, como a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (em 1996), a criação de agendas educacionais como Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais (em 1998 e 2006, respectivamente), a democratização do Plano Nacional do Livro Didático (em 2011) até os movimentos conservadores atuais, como o Projeto de Lei n. 867/2015, também conhecido como “Escola sem Partido”². A minha experiência na educação básica e no ensino superior e, conseqüentemente, como aprendiz de línguas estrangeiras (LE), foi sempre em carteiras de instituições públicas. Também vivi a experiência de ser imigrante em países considerados desenvolvidos, sendo esse o *locus* de enunciação através do qual faço uma interlocução com as questões que serão problematizadas neste trabalho.

Ainda do chamado 1º grau, que cursei entre as décadas de 80 e 90 em uma escola da rede estadual localizada no interior de Minas Gerais, tenho memórias de todas as dificuldades

² Projeto de Lei apresentado em 2015 à Câmara dos Deputados. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em 08/04/2019.

conhecidas do sistema: carência de capacitação de professores, falta de material didático, estrutura física nos padrões mínimos de funcionamento e pouca perspectiva para os estudantes (RAJAGOPALAN, 2011). Para Leffa (2011, p.17), “[t]anto o fracasso quanto o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira é imediatamente percebido” e, em contextos assim, as boas oportunidades de aprendizagem aconteciam devido ao empenho pessoal dos professores, apesar do descaso do governo. No geral, as emoções eram de frustração, tristeza e desmotivação diante de um cenário de ensino tão precário (BARCELOS; SILVA, 2015). O que ficou das aulas de inglês do fundamental, em particular, foi uma vaga lista de palavras em inglês, descontextualizadas e sem significado real.

A segunda etapa de ensino me trouxe a primeira experiência positiva como aprendiz de LE. Em 1996, justamente no ano da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), iniciei o que ainda era o 2º Grau. Minha família mudou-se para Belo Horizonte em busca de um ensino público de qualidade que pudesse me preparar melhor para o vestibular. Lá, tive a oportunidade de estudar no Colégio Marconi, da então renomada rede pública municipal da capital. Na época, haviam abolido a seleção de estudantes via provas e cabia ao diretor decidir quem teria uma vaga ali. Por quaisquer que foram os critérios utilizados, fui concedida a matrícula naquele colégio. Pela primeira vez, tive uma professora de inglês que adotava um livro didático e se aventurava a dar aulas mesclando a língua-alvo com português. A repetição e o gravador eram ferramentas constantes em sua prática. Hoje, suponho que, provavelmente por influência do Método Audiolingual, o objetivo era que aprendêssemos através da repetição (LEFFA, 2012). Como a escola já cumpria a exigência de ter uma disciplina de língua estrangeira no currículo (inglês ou francês, podia-se optar), tínhamos também curso de italiano no contraturno, em caráter optativo e financiado pela comunidade italiana de Belo Horizonte, para que o colégio nutrisse as relações com a cultura.

Novamente, hoje entendo que essa escola, considerada privilegiada à época, oferecia aos estudantes oportunidades de aprendizagem de LE que, realmente, muitas outras não conseguiam. Além dos idiomas, as aulas eram sempre ilustradas com experiências culturais que os professores haviam tido no exterior, os que lhes davam uma certa validação como falantes da língua (já que tinham experienciado o contexto “real”). Foi a minha primeira experiência na relação de proximidade entre língua e cultura. E, principalmente nas aulas de italiano, foi muito interessante aprender sobre a cultura de um outro país, mesmo que nos tenha sido apresentada uma visão pasteurizada e repleta de estereótipos do que seria a Itália. Porém, para nós, aprendizes pré-Internet, essas aulas de LE eram uma janela para o mundo exterior.

Essa transição de educanda para educadora em formação foi marcada pelas minhas crenças sobre ensino de inglês. Assim como outros tantos, também fui influenciada pelo mito do falante nativo (JENKINS, 2015) e pela concepção que inglês em escola pública não funciona (LIMA, 2011). Como irei narrar a seguir, a ressignificação dessas crenças, e de tantas outras, tornaram possível que eu compreendesse o principal objetivo da educação pública: contribuir para a formação integral do sujeito histórico, emancipado de uma cultura de dominação, estereótipos e privilégios (FREIRE, 1997).

Celani (2009) debate como a profissão de professor de inglês é usada por muitos de maneira informal, sem formação, sem compromisso. No meu caso não foi assim. Escolhi a carreira docente consciente de que seria necessário buscar formação para realizá-la com completude. Assim, em um terceiro momento de aprendizagem, ingressei na Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a qual me proporcionou a licenciatura, em 2003, e o mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras, em 2012. Na FALE foi onde também tive minhas primeiras vivências docentes como estagiária do Centro de Extensão (CENEX) e fui apresentada à Abordagem Comunicativa. Mesmo diante de uma nova metodologia de ensino, que transformou as aulas para além da aprendizagem de estruturas (LEFFA, 2012), as conversas com colegas graduandos e com alunos continuavam refletindo crenças de que só se aprende inglês nos “cursinhos” ou em uma vivência internacional (LIMA, 2011).

O currículo da FALE, naquela época, representava um desafio para aqueles que não tinham fluência no idioma. Longe de ser um curso para treinar professores a partir de uma epistemologia positivista, o curso de Letras da UFMG prezava por uma prática reflexiva emancipatória (CELANI, 2009). No entanto, para muitos, a estrutura da Licenciatura e a carga horária destinada ao ensino formal da língua eram insuficientes para “dar conta” das disciplinas de teoria e literatura que eram ministradas em inglês. Por isso, o desafio de lidar com as limitações linguísticas acabava restringindo os debates em sala de aula, pois muitos não sentiam confiança para se expressar no idioma. Os mais motivados usavam de determinação para buscar o desenvolvimento linguístico através de todas as ferramentas possíveis, como filmes legendados e clubes de bate-papo (RAJAGOPALAN, 2011). Outros, no entanto, ficaram pelo caminho.

Como professora formadora em instituições públicas e privadas, vivi o “outro lado” da sala de aula. Em todos esses contextos, pude identificar, na maioria dos estudantes, o mesmo sentimento de fracasso em relação à aprendizagem de inglês (LIMA, 2011). Alguns sentiam

que eles próprios não eram capazes, outros narravam que a escola e/ou o professor não forneciam os meios necessários. Concepções como de falante “ideal”, inglês “correto” ou o sentimento de inferioridade e marginalização por não morar em um país anglófono, que pautam este estudo, também emergiram nos discursos de muitos dos meus alunos – principalmente dos egressos de escolas públicas de periferia, corroborando os desafios expostos por professores em Lima (2017).

Em 2016, já no Espírito Santo, conheci o programa das escolas em tempo integral do governo estadual, então denominado Escola Viva, através de uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) que faz parte de sua implementação através de uma parceria público-privada. Atuando na área de educação dessa OSCIP, tive a oportunidade de visitar cerca de duas dezenas de escolas que adotam o modelo proposto pelo programa, tanto no estado do Espírito Santo quanto em Pernambuco. Apesar da publicidade governamental divulgar extensivamente que essas escolas são pautadas no protagonismo estudantil e que sua eficiência é asseverada pelos índices de aprendizagem, as experiências dos estudantes são o que mais me chamou a atenção.

Em meio a tantos relatos que repetiam a experiência pioneira do “protagonismo juvenil”, os discursos dos estudantes refletiam positividade e motivação. Durante muitas visitas às escolas, presenciei depoimentos que afirmavam que essa “solução” de ensino promove a transformação social através da inclusão e do desenvolvimento do pensamento crítico. Para tanto, os jovens seriam formados para serem autônomos e responsáveis por fazer a mudança estrutural almejada não só na escola, mas na sociedade. Por outro lado, percebi, nos discursos dos professores e de outros profissionais, sinais de que haveria uma tensão entre a proposta curricular e metodológica implementada e as possibilidades reais da prática em sala de aula. Durante as conversas, alguns professores questionavam abertamente esse novo modelo, outros, no entanto, mantinham-se neutros (ou seriam silenciados?).

Concomitantemente ao meu trabalho na OSCIP, iniciei o doutorado em Estudos Linguísticos na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Desde o início, os processos de autorreflexão e a autocrítica emergentes dos estudos sobre a teoria crítica me levaram a olhar o mundo ao meu redor de outra forma. As assimetrias da minha relação com o saber, o conhecer e o ensinar continuam sendo ressignificadas a cada nova leitura. Logo, questionar/problematizar as realidades e os discursos vindos da escola pública parecia-me pertinente. Para tal fim, utilizei da metodologia da pesquisa narrativa para investigar as práticas de letramento crítico nessas aulas, tendo como base as epistemologias críticas e o pensamento decolonial para propor um

entendimento da noção de protagonismo juvenil/estudantil, termo amplamente utilizado no contexto investigado, mas ainda pouco debatido no campo da educação linguística. Mais do que oferecer uma definição ou um sinônimo do que vem a ser protagonismo, este estudo trata de compreender como outras noções de natureza híbrida, como cidadania, agenciamento, engajamento, entre outras, atravessam e fundamentam a ação educativa emancipatória.

Para tanto, propus que esta pesquisa fosse contextualizada em uma unidade escolar do programa estadual para as escolas públicas de tempo integral, pela sua relevância para o contexto educacional local. No Capítulo 2, expando a contextualização deste trabalho e apresento como cheguei até essa instituição escolar – resultado direto da Reforma do Ensino Médio – e discuto o modelo pedagógico para as escolas de tempo integral adotado pela Secretaria de Educação do Espírito Santo (Sedu), bem como apresento meus parceiros participantes do estudo. Em 2015, as escolas que adotaram o modelo do tempo integral ganharam o nome de Escolas Vivas e foram amplamente divulgadas pelo governo à época. No entanto, o governo seguinte, para não dar ganho de capital político à oposição, fez movimentos para que essa nomenclatura fosse substituída e as referências a essas escolas fossem como “Tempo Integral”.

Escolhi a perspectiva da pesquisa narrativa, pois concordo com Rajagopalan quando o autor afirma que “[o] que narramos nunca é nossa vida tal que realmente vivida (se é que isso é mesmo possível narrar – uma tarefa talvez um pouco fantasiosa demais!), mas a vida como ela foi *vivenciada*” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 56.). Assim como em Ferreira (2012; 2014), uso desse instrumento para escrever a partir da escola, com seus sujeitos, reconhecendo seus lugares de fala. Teço considerações baseadas nas impressões coletadas ao longo de observações e visitas às Escolas Vivas realizadas em 2017 e 2018. Por fim, faço também reflexões a partir das experiências vivenciadas no período de estágio sanduíche *no Centre for Globalization and Cultural Studies*, na Universidade de Winnipeg, Canadá, entre agosto de 2018 e janeiro de 2019. Nessa última experiência, tive a oportunidade de debater a decolonialidade com colegas de diversas nacionalidades e tais diálogos transnacionais contribuíram diretamente para a polifonia deste trabalho.

Por fim, me aporro em Apple (2009), que diz que para discutir a influência do conservadorismo em políticas educacionais, devemos ter cuidado diante de novas propostas. Para ele, as boas intenções podem ocultar contradições, já que, nas relações estruturantes de poder, algumas vozes são ouvidas e outras silenciadas. Corroborando as palavras do autor, a motivação desta pesquisa é investigar, através das lentes da educação crítica, as convergências

entre os documentos centrais que pautam o ensino de inglês no Ensino Médio, as normatizações do programa de escolas em tempo integral – sob o nome de Escola Viva (programa do governo estadual do Espírito Santo) – e as vozes da sala de aula, com o objetivo de problematizar o protagonismo juvenil, elemento central desse modelo, a partir das vivências mediadas pela educação linguística.

1.2 DOS PERCURSOS METODOLÓGICOS

No campo dos estudos em Linguística Aplicada, este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, pois objetiva documentar, de forma holística, as práticas sociais vividas pelos próprios sujeitos da ação. Diferentemente do paradigma positivista, cujo objetivo é a verificação de hipóteses, com pouca ou nenhuma consideração à subjetividade das vivências e experiências, a opção metodológica pelos estudos qualitativos dá-se por considerarmos que a realidade narrada é uma representação interna ao sujeito, valorizando a relação entre esse, o contexto e as relações e interações entre os grupos. Sendo que, através da (res)significação dessas realidades, espera-se documentar evidências que possam lançar luz às práticas sociais ainda desconhecidas do contexto pesquisado. Pelo exposto, faço a escolha pela pesquisa qualitativa por essa permitir uma abordagem de cunho etnográfico e com enfoque interpretativo dos dados gerados pela perspectiva dos próprios participantes, neste caso, um grupo de estudantes e um professor do programa de escolas públicas em tempo integral no Espírito Santo, a Escola Viva e, também, de forma não menos importante, as minhas visões e posicionamentos como pesquisadora e educadora.

Para o campo da Educação, André (2005) sugere que os estudos etnográficos devem passar por uma adequação necessária às características da área, já que há distinções entre as pesquisas educacionais e os estudos antropológicos, de onde originalmente vieram. Teis e Teis (2006) justificam que

No contexto escolar esse tipo de pesquisa permite que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam os mecanismos de dominação e resistência no seu dia a dia, [sic] os mecanismos de opressão e de contestação, ao mesmo tempo em que são vinculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (TEIS; TEIS, 2006, p.5).

Para tanto, as autoras defendem que a pesquisa de cunho etnográfico na educação deve partir de dois princípios, sendo eles a flexibilidade e o estranhamento. Deste modo, busquei

documentar histórias pessoais, impressões e evidências a partir das quais poderei analisar e interpretar como as práticas sociais dos participantes no dado contexto estão modulando a aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

Neste desenho metodológico, a observação tem um papel fundamental no processo de registro dos dados e, conforme sugerem Mello, Murphy e Clandinin (2016), pode ser feita por meio de notas de campo condensadas ou expandidas, em forma de diários ou relatos, que vão fornecer as bases para uma posterior descrição e interpretação do que está acontecendo no contexto. Além disso, o pesquisador-observador pode utilizar outros instrumentos de pesquisa como, por exemplo, entrevistas, questionários, diários de participantes, gravações em vídeo e áudio, documentos, relatos dos participantes etc., para que possa interpretar o objeto de estudo a partir de ângulos distintos. Na mesma perspectiva, Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p. 139) afirmam que “a assim chamada subjetividade inerente a estes tipos de dados adquire uma natureza intersubjetiva ao se levar em conta várias subjetividades ou várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação.” Os instrumentos de pesquisa, que serão apresentados a seguir, foram escolhidos por apresentarem o potencial de revelar evidências por meio das histórias individuais e coletivas sob o ponto de vista dos participantes.

Este estudo apoiou-se principalmente na narrativa oral como principal instrumento para geração de dados, a partir do qual, documentamos as práticas sociais no processo de aprendizagem de língua estrangeira à luz da teoria crítica. Bruner (1998) e Clandinin e Connelly (1991) defendem a narrativa como uma ferramenta valiosa, já que tais estudos utilizam as histórias como foco e não somente como contexto. Aportada nas palavras de Rajagopalan, “[o] que pretendo fazer não é um conjunto de reflexões provocado por uma narrativa simples e “crua” (isto é, não refletida), mas reflexões acionadas e postas em movimento por outras reflexões muito instigantes, e por isso mesmo, merecedoras de comentários e observações” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 57). Logo, defendo a ideia de que quando os sujeitos refletem sobre sua jornada de ensino e aprendizagem, em diálogo com outras histórias que compartilham do mesmo contexto, o que relatam sobre passado e o presente pode trazer ressignificação e transformação de práticas futuras.

Em contraponto com outras ferramentas de pesquisas, vemos que as narrativas capturam aspectos emocionais, pois possibilitam que as histórias sejam contadas a partir da memória e de emoções e não somente sobre fatos e resultados (PAIVA, 2008). Barcelos (2006, p.148) argumenta que “elas são os referenciais através dos quais refletimos sobre nossas experiências e as reconstruímos baseados em novas percepções e experiências”. Esse instrumento envolve a

história pessoal e as experiências de engajamento dos participantes, bem como as observações das práticas sociais feitas pela pesquisadora, que os questionou também sobre as ações observadas em sala de aula. Nessa perspectiva, a narrativa foi usada através de uma série de conversas entre os participantes, de modo que o papel da pesquisadora não fosse visto como *locus* de privilégio. Tive o cuidado de esclarecer para todos que não havia “uma” resposta correta e sim que as perguntas feitas tinham o objetivo de provocá-los a pensar sobre o modelo escolar proposto, seu engajamento e as aulas de língua inglesa (KEMMIS; MCTAGGART; NIXXON, 2014; MELLO; MURPHY; CLANDININ, 2016). Pelo exposto, destaco a riqueza deste arcabouço das histórias relevadas pelas narrativas e a importância de exercer a escuta ativa do que os estudantes e professores têm a nos contar, tendo-os como parceiros na reflexão e transformação.

A combinação de vários instrumentos de coleta de dados é necessária para que se possa promover a triangulação de dados em diferentes momentos do estudo prezando, assim, pela validade interna e confiabilidade das informações obtidas. Por isso, dois outros instrumentos foram utilizados para a coleta: um questionário aberto e observação e notas de campo. Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998) referem-se ao trabalho de Bakhtin (1981) ao sugerir que três vozes devem ser ouvidas ao se trabalhar com narrativas: a voz do narrador, a do arcabouço teórico e a da interpretação reflexiva da história que é contada. Como a voz do narrador foi ouvida através das narrativas do professor participante e dos estudantes e os estudos pautados na teoria crítica foram o referencial teórico que guiarão a análise dos dados, as minhas observações e reflexões como pesquisadora têm como objetivo contribuir como o terceiro instrumento para a validação dos dados (FERREIRA, 2012; 2014).

Uma leitura minuciosa das narrativas é feita, procurando-se estabelecer conexões entre as partes, padrões e aspectos comuns, para também verificar a emergência ou a transformação de práticas sociais, à luz da epistemologia crítica, ao longo da realização da pesquisa. Os temas foram agrupados de acordo com os relatos que possibilitassem descrever como eles lidam com a aprendizagem através da resignificação de suas práticas sociais (FERRAZ, 2015). Realizada a análise dos dados gerados pelas narrativas, entrevistas e observações, segui com a análise interpretativa dos dados, procurando não só descrever, mas, acima de tudo, revelar as características e os desafios para o desenvolvimento de inglês como língua estrangeira e a própria vivência no novo modelo de ensino. Sendo esta uma pesquisa de cunho etnográfico, busquei o consentimento e o envolvimento dos participantes, de forma a não realizar intervenções que pudessem afetar a rotina da escola mais do que necessário. Vale destacar

também que as diretrizes do programa Escola Viva, isto é, o contexto investigado, foram consideradas como aspecto importante para a interpretação dos dados.

Os dados foram gerados pelas narrativas dos alunos, entrevistas com o professor participante, documentos oficiais que respaldam as políticas educacionais e observações e impressões desta autora, que atuou como observadora-participante, por conhecer o Escola Viva previamente, tendo estudado sua metodologia e também participado da implementação do programa através da ONG Espírito Santo em Ação. Assim, o envolvimento já existia com o ambiente natural da pesquisa através de visitas e eventos organizados na escola. Todos os relatos foram devidamente documentados em áudio e, posteriormente, transcritos, para que nenhum aspecto fosse ignorado. Ademais, a interpretação das narrativas foi compartilhada com o professor participante para uma conversa final de validação.

A pesquisa seguiu o calendário escolar da rede estadual, sendo que a coleta de dados aconteceu no 1º semestre letivo de 2018. O professor, sob o pseudônimo de Fernando, foi convidado a participar da pesquisa pelo seu perfil engajado. Meu primeiro contato com o professor foi na UFES, quando ele era estudante de graduação em Letras/Inglês e eu professora substituta. Nos encontramos novamente na oportunidade de uma visita que fiz à unidade em que ele trabalhava, já como docente da rede pública do Espírito Santo. No momento da coleta de dados, Fernando atuava como professor de inglês e de disciplinas eletivas na instituição. Ele sempre se mostrou participativo e aberto ao novo modelo proposto. Vale destacar que ele continuou seus estudos após a graduação, tendo feito seu mestrado e seguido para o doutorado.

As turmas participantes foram indicadas pelo professor Fernando, sendo uma turma de cada nível do Ensino Médio – 1ª, 2ª e 3ª séries, além de um “clube de protagonismo”, que é um espaço de aprendizagem extraclasse, onde os estudantes se reúnem semanalmente, sem a presença de um professor, e trabalham em torno de uma pauta/tema que eles mesmos elegem. Após as observações de aulas durante os meses de abril e maio de 2018, o professor me convidou para uma prática colaborativa, na qual ministramos uma aula para cada turma. Isso aconteceu em junho de 2018 e, após essa aula, realizamos a entrevista coletiva, no formato de roda de conversa, em sala. Todos os alunos foram convidados a participar, porém nem todos se manifestaram durante as conversas. Alguns estudantes voluntariamente me procuraram para uma entrevista individual, porque não queriam de se posicionar em frente aos colegas. Inclusive, um estudante com necessidades especiais espontaneamente me concedeu uma entrevista individual. Também fui abordada pelo clube de protagonismo, que me convidou para participar de encontros e pediu que a entrevista fosse feita somente entre os membros do clube.

Realizei três entrevistas com o professor Fernando que, em momento algum, solicitou que seu nome ou o nome da escola em que trabalha fossem omitidos. No entanto, decidi por manter a confidencialidade desses dados e, por isso, o nome do professor foi substituído e o da instituição, omitido nos dados.

Pelo seu caráter pioneiro no Estado do Espírito Santo, este estudo propõe documentar evidências que poderão dar suporte à condução de outros estudos que almejem investigar os desdobramentos resultantes da Reforma do Ensino Médio e das escolas de tempo integral. Por fim, precisamos lembrar que, devido ao relativismo temporal, a história da Reforma do Ensino Médio e das escolas em tempo integral pode ser contada de maneira diferente no futuro.

Para concluir, retomo a imagem com a qual dou início a este trabalho para refletir sobre como contemporaneidade influencia o modelo de organização da sala de aula de forma geral e, com destaque, no controle da situação pedagógica. Diante disso, o documentário “Espero tua (re)volta” debate o papel sócio-político do estudante e reconhece seu protagonismo juvenil como uma ação que vai além do contexto escolar. Vivenciamos uma nova ordem comunicativa que atravessa a hierarquia das relações e, como resultado, percebe-se que os papéis dos seus participantes são constantemente desafiados pelas novas relações aluno-aluno e aluno-professor que emergem nesse cenário. Assim como narrativas expostas pelo documentário, os discursos que são parte deste *corpus* de análise nos contam sobre a trajetória desses jovens que, inseridos em um contexto escolar público, engajam-se, de forma assimétrica, na constituição democrática daquele espaço.

Como problematizado pelo documentário “Espero tua (re)volta”, as pautas de debate dos jovens destacam, além das agendas dos partidos políticos, questões como neoliberalismo, socialismo, comunismo, feminismo, temáticas relacionadas ao LGBTI+³ e liberdade sexual. Como proposta de reflexão, o documentário propõe que a sociedade reflita sobre a trajetória do movimento estudantil, o que, a meu ver, é indissociável da compreensão do papel do próprio educando. Nas instituições de educação básica, os canais institucionalizados de participação juvenil costumam compreender o grêmio e o conselho escolar. Sobre o primeiro, destaco os movimentos protagonizados pelos estudantes que são, sem dúvida, marcos do exercício da democracia contemporânea no país. Nossa história recente registrou importantes participações dessa classe em momentos de conflito político, como as ocupações de 2016, tema que irei retomar no capítulo 2. No entanto, a representatividade discente, principalmente no que envolve

³ Sigla para: Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromântiques/Agênero, Pan/Poli e outros.

a escola pública, ainda é mal compreendida pela sociedade e facilmente confundida com uma prática militante aparelhada por partidos políticos e pautada em desobediência e desordem.

Neste primeiro capítulo da tese problematizei meu lugar de fala, seguindo a sugestões de Menezes de Souza (2015) e Schultz (2018). Como egressa de escolas públicas, discorri, ainda que brevemente, sobre como a localização epistemológica estruturou esta pesquisa, por meio da qual apresento minha compreensão das experiências, visões e realidades observadas e narradas. Em seguida, apresentei os percursos metodológicos deste estudo de cunho etnográfico, realizado no contexto de uma Escola Viva da Grande Vitória, durante o primeiro semestre letivo de 2018. Meu engajamento na coleta de dados deu-se por meio de visitas, de observações de aula e do clube de protagonismo, e de uma atividade colaborativa, a pedido do professor participante. As vozes ouvidas através de narrativas orais são de um professor de inglês e alunos do 1º, 2º e 3º anos do EM que se voluntariaram a participar em entrevistas e rodas de conversa.

Nos próximos capítulos, assim como nesta introdução, teço uma análise interpretativa pautada nas legislações, nas diretrizes, na voz do professor, da pesquisadora e nas vozes dos estudantes. No Capítulo 2, debato a noção de protagonismo e sua natureza híbrida, além de apresentar o contexto de implantação do Novo Ensino Médio e do programa Escola Viva (escolas de tempo integral) no Estado do Espírito Santo. Os Capítulos 3, 4 e 5 abordam, respectivamente, globalização e novas tecnologias, a trajetória do ensino de língua inglesa nas agendas oficiais de maior relevância para a prática pedagógica contemporânea e, por fim, a educação linguística através da ótica decolonial.

CAPÍTULO 2 – PROTAGONISMO JUVENIL E AS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL

FIGURA 2 – OCUPAÇÕES ESTUDANTIS TOMARAM O PAÍS EM 2016



FONTE: ultimosegundo.ig.com.br⁴

Neste capítulo, traço os possíveis caminhos para sugerir que a noção de protagonismo, com poucas entradas em estudos da área, apresenta como base elementos similares à autonomia, à participação social, ao engajamento, ao agenciamento, à identidade e à cidadania. Minha proposta é que há uma coexistência de aspectos críticos na noção de protagonismo juvenil e, portanto, a problematização de tais percepções e vivências pela ótica do educando pode trazer à luz novos entendimentos sobre seu papel na educação linguística em face dos movimentos neoconservadores em que vivemos.

Também pelas lentes da educação crítica que entende a educação como mecanismo de transformação social, analiso o contexto sócio, histórico e político durante o qual a Reforma do Ensino Médio foi implementada nas escolas públicas estaduais do Espírito Santo, ganhando o nome de Escola Viva, sendo essa paisagem política (HALL, 2005) parte importante para a compreensão dos discursos e das identidades que fomentam a noção de protagonismo juvenil na educação pública brasileira contemporânea. Destaco que, durante minha construção textual,

⁴ Imagem disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2015-12-04/lideres-estudantis-afirmam-que-vaio-manter-ocupacao-nas-escolas.html>>. Acesso em 14/04/2019

uso de reportagens da mídia de massa para ilustrar como os debates sobre o Novo Ensino Médio repercutiram na sociedade à época, sendo que, no Capítulo 3, problematizo a criação, a leitura e a compreensão de conteúdos na era digital.

2.1 PROTAGONISMO JUVENIL

É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por um de ditadura reacionalista (FREIRE, 1997, p.54).

Os debates sobre protagonismo juvenil vêm ganhando força nos últimos anos, fazendo-se presente em vários âmbitos, com destaque para políticas públicas voltadas à educação. Trago, como exemplo, o fato de o conceito de protagonismo ser apresentado como um dos eixos fundamentais de documentos normativos centrais para o EM – contexto do presente estudo – como a Nova Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018) e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2018). No entanto, nesses documentos não há a problematização da noção de protagonismo estudantil a partir da realidade social do país, levando em consideração questões culturais e sócio-políticas.

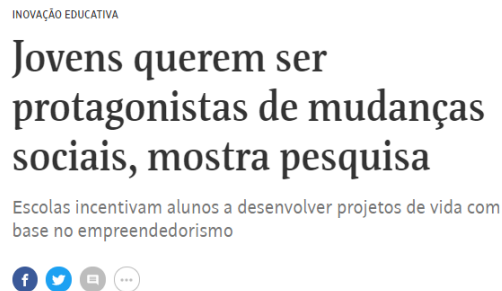
Tais normatizações, das quais apresentarei trechos ao longo do trabalho, reproduzem discursos que deslocam o estudante para o centro do processo de ensino e aprendizagem e são refletidas em ações pedagógicas, peças de propaganda e constante difusão midiática, como podemos ver a seguir.

FIGURA 3 – CONTEÚDO ON-LINE QUE TRAZ O PROTAGONISMO



FONTE: Revista Educação⁵

FIGURA 4 – CONTEÚDO ON-LINE QUE TRAZ O PROTAGONISMO



FONTE: Folha de São Paulo⁶

FIGURA 5 – CONTEÚDO ON-LINE QUE TRAZ O PROTAGONISMO



FONTE: Revista Nova Escola⁷

⁵ <<https://www.revistaeducacao.com.br/quatro-experiencias-protagonismo-juvenil-escolas-publicas-particulares/>>. Acesso em 08/01/2020.

⁶ <<https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2018/08/jovens-querem-ser-protagonistas-de-mudancas-sociais-mostra-pesquisa.shtml>>. Acesso em 08/01/2020

⁷ <<https://novaescola.org.br/conteudo/5079/dar-protagonismo-nao-e-apenas-permitir-que-o-estudante-escolha-o-curriculo>>. Acesso em 08/01/2020

Pelas lentes da educação crítica, dou início à discussão sobre protagonismo afirmando que parece existir uma relação entre esse conceito e outras concepções de caráter híbrido, como autonomia, participação social, engajamento, agenciamento, identidade e cidadania (AHEARN, 2001; 2010; BENSON, 2011; BIESTA, 2015; 2018, BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2015; FREIRE, 1997; 2001; HALL, 2005; HOOKS, 2013; MONTE MÓR; MORGAN, 2014; SOUSA SANTOS, 2018). Defendo que, embora os temas listados acima não sejam sinônimos de protagonismo, são elementos de sua base. Desse modo, busco traçar um caminho guiado pelos estudos críticos e pelo pensamento colonial, no Capítulo 5, e pelos discursos dos estudantes que se veem como protagonistas, para propor um entendimento de como a noção de protagonismo pode colaborar com a aprendizagem situada de língua inglesa e a transformação social.

Primeiramente, localizo a noção de crítica aportada em Freire (1997; 2001), que propõe que os meios educativos superem uma visão “ingênua” ou neutra da educação, por entender que essa é um elemento essencial para a transformação das estruturas opressoras e contestação do paradigma tradicional de ensino. O educador progressista reconhece a autonomia e o lugar de fala do educando, “(...) aberto e crítico à compreensão da importância de classe, de sexo e de raça para a luta de libertação”. (FREIRE, 2001, p.46). Entendo, assim, que a pedagogia freiriana busca situar a aprendizagem de forma que os saberes dos educandos sejam reconhecidos, mesmo quando se apresentam como contra hegemônicos (SOUSA SANTOS, 2018). Nas palavras de Freire, a educação crítica deve, sobretudo, reconhecer a sua qualidade de inacabada. Um professor que se proponha a realizar uma prática pedagógica progressista, deve estar “(...) predisposto à mudança, à aceitação do diferente”. (FREIRE, 1997, p. 21). Dessa forma, minha proposta para uma possível compreensão da noção de protagonismo juvenil busca respaldo nesse olhar flexível e aberto para o processo educativo defendido por Freire questionando o *status quo* para a transformação da realidade, o que pressupõe um posicionamento do educador como formador e que pode mediar o posicionamento do jovem no contexto socio histórico, cultural e econômico para que ele possa agir como protagonista.

No contexto educativo, o protagonismo pode ser associado ao estudante, referindo-se à sua participação mais ativa para o bom andamento do ensino. Nesse caso, o protagonismo é posto ao jovem como o meio para superação das adversidades sociais ou mesmo da sua condição de dificuldade de aprendizagem. Se, historicamente o educando ideal era visto como o sujeito que desenvolvia suas atividades em silêncio e seguia as orientações do professor, hoje

há uma expectativa para que o jovem participe da solução de problemas educacionais (e socioeconômicos) que o país enfrenta.

O Ministério da Educação traz o seguinte entendimento de protagonismo, defendido pelo Estado como um eixo organizador do trabalho educativo:

Quando falamos em autoria ou em protagonismo juvenil, estamos reconhecendo que os jovens são sujeitos de sua própria aprendizagem e de seu processo de desenvolvimento, e que, portanto, as situações de ensino e aprendizagem devem ser organizadas de modo que eles exerçam, efetivamente, um papel autoral, ativo e criativo de (re)construção e invenção de saberes que desejamos que eles dominem. (BRASIL, 2019).

Passa-se a conceber a juventude como um agente estratégico para o sucesso da aprendizagem, lhe dando a oportunidade de intervir em sua própria trajetória educativa. Com essa mudança pedagógica e social, vai-se progressivamente reconhecendo o estudante com seus potenciais de criticidade e transformação e como sujeito de direitos. Isso representa um avanço, porém tal aval para agir como autor e reconstruir conhecimento, também outorga responsabilidade.

O teor valorativo de dar ao jovem o poder de autor ou de protagonista está representado em muitos trechos de documentos normativos, como, por exemplo, nas Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio, atualizadas em 2018. De um modo geral, apresenta-se uma criação de espaços institucionais destinados ao exercício do modelo de protagonismo determinado pelas autoridades educacionais, como pode ser observado em alguns trechos dessas Diretrizes:

Art. 5º O ensino médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDB, será orientado pelos seguintes princípios específicos:

(...)

VIII - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo;

Art. 6º Para fins de obtenção de maior clareza de exposição, ficam definidos os seguintes termos utilizados na presente Resolução:

I - formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida;

Art. 8º As propostas curriculares do ensino médio devem:

(...) III - adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que potencializem o desenvolvimento das competências e habilidades expressas na BNCC e estimulem o protagonismo dos estudantes;

Art. 26. Com fundamento no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, no exercício de sua autonomia e na gestão democrática, a proposta pedagógica das unidades escolares deve traduzir a proposta educativa construída coletivamente, garantida a participação efetiva da comunidade escolar e local, bem como a permanente construção da identidade entre a escola e o território no qual está inserida.

§ 1º Cabe a cada unidade escolar a elaboração da sua proposta pedagógica em consonância com o documento curricular definido pelo seu sistema de ensino.

§ 2º A proposta pedagógica deve conter o desenho dos arranjos curriculares a serem oferecidos pela unidade escolar, bem como as estratégias para oferta de itinerários formativos.

§ 3º A proposta pedagógica, na sua concepção e implementação, deve considerar os estudantes e os professores como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade. (BRASIL, 2018).

Pode-se observar que a incorporação do tema protagonismo é um elemento a ser estimulado por meio de uma proposta educativa que privilegie o engajamento de professores e estudantes, de forma a respeitar a individualidade e a diversidade presentes. Para tanto, a normatização prevê que as metodologias e avaliações devem estar alinhadas à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de forma que as competências e habilidades desenvolvidas colaborem com a formação integral do estudante e encoraje seu protagonismo. Como parte de uma educação integral, esse mesmo documento traz esse tema como elemento essencial.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p. 15).

A atual versão desse documento também destaca, na descrição das competências gerais para as três etapas da Educação Básica, no item 5, o protagonismo estudantil, a ver:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p.9).

Além disso, o protagonismo recebe destaque como um dos objetivos a serem alcançados ao final do Ensino Fundamental (EF) para uma transição adequada para o EM. Esse último

também o tem como um de seus alicerces na reestruturação curricular apresentada recentemente:

Pretende-se que os estudantes, ao terminarem o Ensino Fundamental, estejam aptos a compreender a organização e o funcionamento de seu corpo, assim como a interpretar as modificações físicas e emocionais que acompanham a adolescência e a reconhecer o impacto que elas podem ter na autoestima e na segurança de seu próprio corpo. É também fundamental que tenham condições de assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva. Além disso, os estudantes devem ser capazes de compreender o papel do Estado e das políticas públicas (campanhas de vacinação, programas de atendimento à saúde da família e da comunidade, investimento em pesquisa, campanhas de esclarecimento sobre doenças e vetores, entre outros) no desenvolvimento de condições propícias à saúde. (BRASIL, 2018, p. 327).

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (BRASIL, 2018, p. 468).

O reconhecimento ao protagonismo observado nos documentos normativos atravessa as diferentes áreas de conhecimento, na tentativa de ir ao encontro de uma educação crítica e autônoma. A proposta defendida pelo governo é que o alinhamento da arquitetura curricular, pautada pela autonomia e pelo protagonismo, irá fomentar a ruptura com o modelo tradicional de escolarização e com as práticas pedagógicas convencionais. Essa escola cidadã acolheria todos seus agentes de forma dialógica e emancipatória. O que nos leva a questionar: como os próprios jovens percebem a influência que eles têm em suas trajetórias? Além disso, a defesa dessa participação mais direta e mais qualificada da juventude no cotidiano escolar vincula tal proposição à capacidade de discernimento do jovem. Seria ele hábil a determinar quando e como gostaria de atuar?

Freire (1997) debate a pedagogia da autonomia a partir do entendimento que não pode haver educação sem que os saberes dos educandos sejam respeitados como conhecimento legítimo. Nas palavras do autor, “[é] a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e

autonomia do educando.” (FREIRE, 1997, p. 5). Nessa visão, o professor não deve ocupar sozinho o lugar de sujeito pedagógico. O estudante, que em um outro modelo educacional seria o objeto a ser educado, torna-se coautor de sua formação. Além disso, Freire enfatiza que a educação é inacabada, isto é, um processo permanente que não é possível de ser concluído.

Sobre a ação pedagógica de professores, Hooks (2013) afirma que esses podem fortalecer e capacitar os estudantes por meio de uma pedagogia engajada, construída na participação dialógica. A autora vê a prática pedagógica tradicional pela lente freiriana, comparando-a a uma linha de produção. Assim como em uma fábrica, a escola adota um modelo de gerenciamento estruturado na hierarquia professor-aluno. Ou seja, a centralização do poder pelo primeiro e a obediência do segundo e, a participação discente pode ser vista com hostilidade. Para Hooks (ibid), a ruptura com tal o exercício repetitivo e subserviente depende da participação ativa de professores e alunos, ou seja, ambos atuam sob um mesmo paradigma. A autora afirma que tal mudança deve ser fomentada por meio da consciência e do engajamento críticos. Dessa forma, a sala de aula deixará de ser um espaço que reflete um sistema de dominação, para se tornar um espaço de crescimento e fortalecimento. Quando interrogadas sobre a experiência em um modelo escolar que privilegia o protagonismo juvenil, duas estudantes do 3º ano fizeram as seguintes narrativas:

Pesquisadora: Como que é a experiência de vocês com o espaço de protagonismo na escola? Como que vocês veem a participação dos alunos?

Amanda: A participação é bem ativa, principalmente nos clubes e nas letivas. É a parte que mais é ativa. Principalmente nos clubes, porque o clube é do aluno, não tem professor ali. O aluno que arruma as aulas e você escolhe o clube que você quer ir. Você fica naquele clube. É um conjunto, se um aluno não colaborar, a aula não anda. Todo mundo tem que ter o protagonismo dentro de si para fazer a aula andar.

Carla: E é justamente quando entra aqui dentro, você não tem o protagonismo dentro de você. Mas aí você bate com tudo e é obrigado a exercer. Então mesmo que você esteja perdido e não sabe o que é protagonismo, ele tá dentro da gente só precisa despertar. Então quando você baixa em uma sala com 15, 20 alunos e você não tem professor nenhum, tem um aluno da sua idade ou até mais novo de que você, falando de um assunto e trocando experiência, é um baque muito grande. É uma coisa que te instiga a ir mais para frente e mais a fundo do que você gosta. É uma procura constante, uma busca constante.

Os discursos das estudantes refletem a importância da utilização de espaços não-formais para aprendizagem, como, nesse caso, os clubes de protagonismo. Sobre a atuação discente, Amanda diz que, *“a participação é bem ativa, principalmente nos clubes e nas letivas. É a parte que mais é ativa. Principalmente nos clubes, porque o clube é do aluno, não tem professor*

ali”. Carla, por sua vez, corrobora o pensamento da colega e releva muito entusiasmo a aprender diante de situações “*quando você baixa em uma sala com 15, 20 alunos e você não tem professor nenhum, tem um aluno da sua idade ou até mais novo de que você*”. Posso inferir que, para Amanda e Carla, a ausência da figura do professor traz descentralização para vivência educativa e produz crescimento intelectual mediado pelos pares, por meio de ações em que desenvolvem um “entendimento mais nítido de como partilhar o conhecimento” (HOOKS, 2013, p. 204). Quando Carla afirma que vivenciar essa comunidade de aprendizagem “*é um baque muito grande*”, a aluna traz à tona que a aprendizagem nem sempre é fácil, mesmo sem a presença do professor. Interpreto essa dificuldade como parte do desenvolvimento intelectual, pois o aprender envolve a coexistência do prazer e da frustração.

Nas palavras de Hooks, “nem todos os momentos da sala de aula trarão necessariamente um prazer imediato, mas isso não exclui a possibilidade de alegria nem nega a realidade de que aprender pode ser doloroso” (HOOKS, 2013 p. 206). Isto é, os desafios encontrados ali são motivadores e elementos de uma educação como prática para a liberdade, pois há uma participação ativa dos educandos. Nas vivências de engajamento eles encontram espaço e oportunidades para a criação em conjunto e para a expressão das emoções e do pensamento livre, pois os objetivos desses encontros são as trocas e não a reprodução de um determinado tipo de comportamento/conhecimento, como o que subjaz a educação bancária (FREIRE, 2001).

Entendo que seja pertinente esclarecer que os clubes de protagonismo fazem parte da proposta pedagógica da escola de tempo integral, sendo que um momento da grade de horário é dedicado ao seu funcionamento e os discentes são responsáveis pelo agrupamento de temas e condução dos encontros, isto é, não há a figura do professor intermediando essas atividades, embora haja um professor “padrinho” que pode ser acionado quando os estudantes necessitarem de ajuda externa. O objetivo do clube é de que os estudantes tenham oportunidade de exercitar a democracia e a responsabilidade, o que tem relação com a dimensão social da autonomia. Em Benson (2011), vemos que o conceito de autonomia passou por mudanças desde o início dos debates sobre o tema. O autor diz que a “virada social” permite que o conceito ultrapasse a individualização da aprendizagem, que ficava limitada às escolhas e preferências do estudante. Para uma construção social da autonomia, deve-se pressupor uma interdependência das dimensões pessoais e sociais e o entendimento do processo educativo como uma ação que requer colaboração.

À vista disso, o estudante, de fato, tem a oportunidade de exercer sua autonomia quando o autoritarismo docente é substituído pela legitimação de direitos. Em uma prática pedagógica ética, não há espaço para a discriminação, arrogância, intolerância ou mesmo silenciamento do aprendiz. Posso afirmar que a autonomia é desenvolvida por meio de um processo dialógico aberto entre educador e educando, permeado por tolerância, coerência e responsabilidade. As situações de aprendizagem devem estar centradas em experiências que estimulem a tomada de decisão com base no pensamento crítico.

Para Hooks (2013), a construção de uma comunidade pedagógica só é possível quando os educandos compartilham autoridade e legitimidade. Reflito que a mobilização estudantil em volta dos clubes configura-se em um momento propício para, além do lado social da autonomia, o desenvolvimento da “(...) noção da responsabilidade recíproca pelo aprendizado” (HOOKS, *ibid*, p.193). O modelo pedagógico do tempo integral parte do pressuposto de que os estudantes são capazes de agir com o comprometimento necessário para a boa condução daquela experiência educativa. E, é justamente quando a escola renuncia ao controle que as noções fixas de ensino podem ser transformadas. Durante minhas visitas e observações nas escolas de tempo integral, houve relatos de clubes de protagonismo que promoviam engajamento, mas também houve aqueles que não despertavam a motivação dos estudantes. No entanto, independentemente dos resultados alcançados, penso que as experiências em um contexto em que os papéis dos educandos são ressignificados diante da ausência da figura centralizadora do professor são essenciais para educação, autonomia (BENSON, 2011) e cidadania (BIESTA, 2018).

Remeto novamente à Hooks (2013), pois a autora nos lembra que a repressão e o silenciamento das insatisfações são normas da estrutura escolar. No entanto, a partir do momento em que os educandos participam de um processo dialético para trazer solução a um problema coletivo, observo que há um rompimento com o entendimento de que somente o professor é sujeito educativo (FREIRE, 1997). A seguir, as estudantes narram uma situação na qual houve um problema relacionado à alimentação escolar em que o grupo estava insatisfeito e, para chegar à uma solução, a diretoria os envolveu nas reuniões onde todos foram ouvidos:

Pesquisadora: Vocês conseguem me dar um exemplo de alguma decisão que foi tomada aqui na escola com a participação dos alunos?

Amanda: Sim, a mudança de alimentação.

Pesquisadora: Como vocês participaram?

Amanda: A gente tem uma reunião, agora é de 15 em 15 dias, com a coordenadora pedagógica e a nutricionista e tem mais uma menina que ajuda. É um evento que a gente não é acostumado, como na copa ou festa junina. A cozinha é enfeitada. O gosto do alimento mudou. A gente foi reclamando desde o primeiro ano né, no segundo ano. A gente persistiu e agora no terceiro ano já entrou com a intervenção.

Carla: Desde o segundo ano estavam reclamando bastante. Eles estavam reunindo com os líderes de sala e conversando e trocando ideia aí nesse ano eles mudaram bastante. Evoluíram muito.

A situação narrada por Amanda e Carla ilustra momentos em que estudantes participam, de forma horizontal, na resolução de conflitos para o bem coletivo em uma experiência democrática (BIESTA, 2018). Esse é um exemplo de momento educativo que vai além do componente curricular, porém contribui para a formação da identidade do jovem, pois tem relação direta com situações que ele encontra no cotidiano. Esse *continuum* educativo faz com que a educação possa ir da dimensão do conhecimento formal contribuindo para o desenvolvimento pessoal do sujeito (BIESTA, 2015).

A narrativa de Amanda, em que a estudante afirma que “*a gente foi reclamando desde o primeiro ano né, no segundo ano. A gente persistiu e agora no terceiro ano já entrou com a intervenção*” revela que esse equilíbrio de poder é resultado da persistência dos estudantes em lutar pelo seu espaço na estrutura escolar. Carla, por sua vez, corrobora a colega quando diz que, “*desde o segundo ano estavam reclamando bastante*” e constata que houve uma mudança efetiva, pois afirma que “*nesse ano eles mudaram bastante*”. Aqui vale resgatar a discussão de Hooks (2013) onde a autora trata da educação participativa e de como o compartilhamento do poder na estrutura escolar encontra resistência entre os professores, pois muitos entendem que será ainda mais trabalhoso dar voz aos estudantes e ter que responder às suas indagações. A meu ver, essa educação democrática com a participação ativa dos estudantes pode sim demandar mais tempo e energia dos professores, pois são debates conduzidos por uma diversidade de pensamentos e valores que, em muitos momentos, não enseja consenso. Mas, há outro caminho para o questionamento do pensamento eurocêntrico, para a problematização das relações de dominação, para a subversão dessa estrutura social de privilégios que não seja construído pelo processo dialético da troca relacional, de dar e receber, falar e ouvir, ressignificando saberes e valores em consonância e em contraste com as vozes que nos circulam?

No mesmo sentido, Sousa Santos (2018) defende um projeto educacional amplo e integral, definido pelo autor como emancipatório, que seria distinto da escolarização rasa. O

sistema educacional moderno baseado no armazenamento de conhecimento e na repetição não condiz com a transformação social necessária nos tempos de tensões e conflitos em que vivemos. Pela ótica de Sousa Santos, a formação do sujeito atravessa tensões, conflitos e inconformismo para, então, encontrar a transgressão e contraposição à uma sociedade hegemônica. Assim, o autor propõe uma pedagogia de conflitos para trazer para a sala de aula narrativas do passado como pano de fundo de debate da história. O objetivo é provocar os estudantes a pensar sobre fatos históricos de dominação para que possam se tornar sujeitos críticos e desestabilizar a repetição de tais ações no presente.

Pelos argumentos desse autor (SOUSA SANTOS, 2018), posso inferir que a participação de estudantes e professores tem o mesmo espaço e respeita a individualidade de cada um. O conflito que atravessa essa proposta educacional inclui, além de conhecimento e ideias, emoções, sentimentos e interesses. Reflito, assim, que essa prática pedagógica serve para desestabilizar visões dominantes de ensino provocando indignação, o que pode se desdobrar em novas relações dos estudantes com o saber, já que serão promovidos diálogos também com saberes contra hegemônicos que circulam na sociedade. Entendo, também, que os aprendizes poderão aprofundar a compreensão reflexiva sobre seu lugar na estrutura escolar e por analogia, no mundo.

Para Biesta (2018), há um conflito de propósitos que as escolas enfrentam hoje em dia. Conforme o entendimento do autor, o primeiro propósito da educação seria o de preparar jovens para existir fora dela. Desta forma, a sociedade está isenta da responsabilidade sobre essa formação, que permanece somente para a escola. O segundo, em contrapartida, vê instituição escolar como um espaço de transição, onde o jovem pode praticar sem a cobrança de saber a resposta certa ou ter o comportamento considerado adequado. Devido à grande atenção dada às avaliações externas, como, no contexto deste estudo, o Enem⁸ ao final do EM e as evidências dessa priorização nos discursos dos estudantes, entendo que o contexto escolar investigado é mais influenciado pelas forças sociais do primeiro modelo escolar.

No que diz respeito ao lugar dos estudantes na matriz escolar, e segundo o mapeando feito em seus discursos, embora o papel do professor ainda esteja relacionando à autoridade, há momentos de horizontalidade nas relações professor-aluno. Os discursos das estudantes Carla e Amanda ilustram este ponto de debate:

⁸ Exame Nacional do Ensino Médio, aplicado pelo MEC anualmente.

Pesquisadora: Eu tenho observado nas aulas alunos que não querem participar. Eles ficam com fone de ouvido ou celular. Como vocês acham que eles poderiam ser envolvidos nas aulas?

Carla: Isso varia muito do aluno, porque tem aquele dia que você não está muito bem mas aí você tem que pensar também sobre o meu estudo, se eu quero evoluir, ir para frente, a gente precisa prestar atenção e buscar. Porque os professores aqui dentro têm uma dinâmica muito boa. A gente quando percebe que o professor não está indo muito bem, a gente vai lá conversa com ele, a gente reúne também a equipe da gestão.

Pesquisadora: Isso já aconteceu? Como o professor recebeu?

Carla: Eles são abertos a isso. Eles são incentivados a aceitar o feedback. Eles aceitam, ouvem, escutam a nossa opinião. Tem professores que falam assim, eu vou avaliar vocês e no final do trimestre vocês me avaliam. O professor de Química faz isso sempre. Ele analisa, leva em consideração. Tem professor também que joga para debate para a sala. Chega na sala e diz, olha hoje a aula vai ser assim. Eu quero que vocês me avaliem em tudo que eu dei no trimestre. Então eu quero que vocês falem se as dinâmicas estão legais e se tem propostas de dinâmica, falem. Tem proposta para aula, falem. O professor de inglês viu que as aulas dele não estavam caminhando tão bem como deveriam. Ele falou comigo, que sou líder de sala, me ajuda. A gente reuniu com a sala e a gente deu propostas de temas que a gente queria. Então tipo tem música, teatro, filme que a gente gostava. Esses dias a gente estava assistindo vídeo aula com ele na sala, claro, sobre a pronúncia que a gente tinha muita curiosidade de saber como é que é a pronúncia do *th*, e aí ele fez um debate a aula começou a fluir bem mais. Então os professores aqui dentro são bem abertos a isso mesmo né, eles são postos a isso sempre né. Essa resiliência sempre.

Amanda: Sempre alguma coisa que eles podem mudar e coisas que a gente pode mudar, então a gente sempre dá esse feedback aqui dentro.

Os discursos acima refletem visões de outros educandos que também se percebem como agentes educativos, a partir do momento que se colocam na posição de dialogar com os professores, fazer sugestões e mudar o rumo da aula. Carla, por exemplo, destaca a participação ativa dos estudantes, quando diz que *“a gente quando percebe que o professor não está indo muito bem, a gente vai lá conversa com ele, a gente reúne também a equipe da gestão”*. Amanda, por sua vez, reafirma a abertura dos professores a esse debate, *“sempre alguma coisa que eles podem mudar e coisas que a gente pode mudar, então a gente sempre dá esse feedback aqui dentro”*. Desses excertos, depreendo que há a noção de agenciamento (AHEARN, 2010; BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2015), que reconhece a importância de uma participação ativa, em que os estudantes debatem com o professor melhores práticas pedagógicas. Tal mudança é significativa pois contribui diretamente para o agenciamento do próprio docente. Em outras palavras, diante do questionamento do estudante sobre seu trabalho, o educador pode usar dessa intervenção como um gatilho para a ruptura com o status quo curricular.

Ahearn (2001; 2010) nos diz que o agenciamento tem uma natureza social e deve ser definido de modo situado, ou seja, seu conceito pode diferir dentre os diversos grupos sociais.

Agenciamento, no entanto, nem sempre reproduz a resistência ao status quo, embora a autora reconheça, também, a noção de agenciamento de oposição. Dentro da dinâmica social, política e cultural do contexto desta pesquisa, as estruturas escolares representam mais do que o contexto de pesquisa, pois essas moldam ações de educadores e educandos, de modo restritivo ou propulsor.

Biesta, Priestley e Robinson (2015) argumentam que agenciamento não é algo que o sujeito possa ter, como habilidade ou competência. “Mais especificamente, agência denota uma qualidade do engajamento de atores com contextos temporais-relacionais de ação, não uma qualidade dos próprios atores.” (BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, *ibid*, p. 626)⁹. As estudantes narram um processo dialógico, pois os dois “lados” da sala de aula podem compartilhar seus desejos e percepções, como, por exemplo, o diálogo “provocado” pelo professor de Química e narrado por Carla: *“tem professor também que joga para debate para a sala. Chega na sala e diz, olha hoje a aula vai ser assim. Eu quero que vocês me avaliem em tudo que eu dei no trimestre. Então eu quero que vocês falem se as dinâmicas estão legais e se tem propostas de dinâmica, falem. Tem proposta para aula, falem.”*. Sobre isso, encontro em Biesta, Priestley e Robinson (*ibid*) o registro de que as crenças têm um lugar importante no agenciamento, pois essas podem potencializar ou comprometer o que os sujeitos entendem que pode ser transformado. Uso, também para ilustrar minha análise, a segunda situação narrada por Carla. Nesse caso, as aulas de inglês não estavam indo bem e o professor pediu ajuda da turma para que ele pudesse adequar suas aulas ao interesse coletivo. Primeiramente, o agenciamento do professor foi potencializado pelo seu entendimento de que os estudantes podem ser corresponsáveis pela aprendizagem e que isso não compromete seu papel na sala de aula. Os educandos, por sua vez, contribuem para a transformação da cultura escolar pois assumem sua capacidade de apontar caminhos para melhores resultados.

Pelas narrativas, infiro que a noção de agenciamento dentro do contexto investigado está relacionada às ações dos agentes educativos e estudantes, sendo intencionais ou não, e são observadas nas narrativas de ações que desafiam ou recriam práticas educativas tradicionais com o objetivo de tornar a sala de aula um ambiente aberto, onde haja participação de todos na construção da aprendizagem situada (AHEARN, 2010). Embora haja relatos de conflitos entre educador e educandos, ou mesmo entre os próprios estudantes, percebe-se que há um desejo de

⁹ “More specifically, agency denotes a quality of the engagement of actors with temporal–relational contexts-for-action, not a quality of the actors themselves” (BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2015, p. 626). (Tradução da Autora, doravante T.A.)

mediação do conflito ou tensão por meio do diálogo e da empatia. Assim, entendo que a responsabilidade que o estudante assume através do agenciamento reflete uma transformação social ou, nas palavras de Bourdieu (1982), o processo de ressignificação do *habitus* dentro da matriz cultural escolar.

Outra questão que emerge da situação narrada por Carla e Amanda está relacionada à identidade. Sobre o posicionamento do professor de Química diante da turma, Carla comenta que ele disse “*então eu quero que vocês falem se as dinâmicas estão legais e se tem propostas de dinâmica, falem. Tem proposta para aula, falem*”. Apoiada em Hall (2005), encontro que as identidades culturais são de caráter híbrido, ou seja, podem ser transformadas pelas relações sociais. No contexto do Ensino Médio, os jovens são influenciados pelas maneiras como os professores os percebem e como eles percebem seu próprio lugar nessa matriz; é esse elemento que ganha destaque no discurso dessas estudantes e de muitos outros.

A mudança estrutural acontece a partir do momento em que o professor reconhece a importância da percepção do estudante quanto ao seu trabalho e lhe confia o poder de avaliá-lo. Nas palavras de Hall, “[u]ma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida” (HALL, 2005, p. 21). Nesse microuniverso da sala de aula, o feedback faz parte do processo pedagógico voltado às possíveis melhorias, mas também da constituição da identidade dos jovens. As fronteiras entre o sujeito que ensina e o que aprende são, mais uma vez, turvas. O poder que os jovens podem exercer ao intervir na ação do outro – nesse caso, do professor – é uma oportunidade para que eles reflitam sobre quem são e quem podem vir a ser.

Entendo que há uma tensão entre o propósito da educação que destaca o protagonismo juvenil, sendo que há, no chão da escola, uma orientação para que as aulas “deem” conta da aprovação em testes. Para alcançar tais resultados, a qualificação dos jovens em termos de conteúdo escolar torna-se o principal objetivo do processo educativo e os bons resultados frequentemente são interpretados como sinônimo de boa educação. Nessa ótica, educar abrange a apresentação e a assimilação de conteúdo (BIESTA, 2018). Por outro lado, quando se pensa em educação integral, outros aspectos como formação ética, comunicação e inclusão em culturas, devem ser também parte desse processo (FREIRE, 1997). Esse discurso que entende a formação como além do currículo e acredita que escola ocupa um espaço de crescimento e autoaprendizagem é refletida nos discursos de Paulo e Diego, estudantes do 2º ano, ao participar de várias atividades na escola. O engajamento de ambos é destaque em vários momentos durante a coleta de dados:

Pesquisadora: Como você vê que exerce esse protagonismo lá? Um exemplo prático.

Paulo: Todo dia ter a escolha de acordar cedo, 4 horas da manhã, para poder estar aqui. Para poder ser o primeiro aluno a chegar na escola, porque eu tenho as pessoas para poder conversar, já começa aí. Também tem as pessoas que vira e mexe perguntam sobre escola. Eu explico o meu ponto de vista. Aqui na escola tem vários pontos de vista. Cada um vê a escola do jeito que a escola é para ele. Tirando isso, tem vários outros momentos que eu me sinto protagonista fora da escola.

Diego: Eu sou uma pessoa caridosa que vê uma senhora na rua com uma sacolinha, eu vou tentar pegar da mão dela para tentar carregar. É uma questão de respeito. Eu tento ver o protagonismo como respeito. No momento que eu falo bom dia para uma pessoa na rua, eu estou sendo protagonista. É o respeito. A mesma coisa é ajudando as pessoas. Hoje mesmo no ônibus, tinha uma mulher com um menininho de não sei, 6 ou 7 anos, mas ônibus estava cheio. Eu tenho medo de criança cair no ônibus. Eu cedi meu lugar. Tem essa parte, ceder o lugar.

Paulo usa de um exemplo próprio para colocar seu entendimento de protagonismo, quando ele nos conta da sua rotina para ir se deslocar até a escola, *“todo dia ter a escolha de acordar cedo, 4 horas da manhã, para poder estar aqui. Para poder ser o primeiro aluno a chegar na escola”*. Para ele, sua força de vontade de estar matriculado em uma escola muito distante da sua casa é um dos momentos em que precisa ser protagonista, isto é, engajado. Diego, por outro lado, traduz o protagonismo em um compromisso solidário, quando ele nos conta sobre pequenas ações do seu dia a dia, *“hoje mesmo no ônibus, tinha uma mulher com um menininho de não sei, 6 ou 7 anos, mas ônibus estava cheio. Eu tenho medo de criança cair no ônibus. Eu cedi meu lugar”*, além disso, o estudante afirma que *“eu tento ver o protagonismo como respeito”*. Freire (1997) argumenta que faz parte do trabalho pedagógico diminuir a distância entre o que é ensinado e a realidade concreta dos estudantes. A situação narrada por Paulo seria um bom começo de conversa em sala de aula, pois certamente não é fácil ter que acordar tão cedo para poder chegar na escola no horário determinado. Da mesma maneira, a realidade enfrentada por Diego, que depende de um transporte público precário, são questões latentes que precisam ser tocadas para que, de fato, o aluno possa refletir se esse lugar de protagonismo que lhe foi dado é, de fato, autônomo e não uma maneira de silenciar a insatisfação. Nesse sentido, insisto em afirmar que o desenvolvimento da noção de protagonismo é parte do olhar para o outro. Entendo que, a prática da empatia é o início da ação transformadora do mundo que nos cerca e da humanização do fazer pedagógico.

Encontro em Biesta (2018) a visão de que a educação deve funcionar tanto como meio quanto como contexto para que o sujeito possa exercer seus direitos, capaz de agir a partir da

própria consciência e vontade agindo de modo responsável por suas ações. Em suas palavras, “[e]ducação, em outras palavras, nunca é apenas para qualificar crianças e jovens e oferecer-lhes um lugar particular na sociedade. A capacidade de assumir uma perspectiva crítica para com tradições, práticas, modos de fazer e de ser existentes, também se dá após sua saída da escola.” (BIESTA, *ibid*, p.24) Essa formação, por meio da *subjetificação*, que a escola poderá contribuir para a formação do sujeito-cidadão, apto a agir diante de uma sociedade diante de uma sociedade desigual como a nossa. A partir de um ângulo similar ao de Biesta, Hooks (2013) afirma que:

Temos de voltar a um estado de presença no corpo para desconstruir o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou na sala de aula, negando a subjetividade a alguns grupos e facultando-a a outros. Reconhecendo a subjetividade e os limites da identidade, rompemos essa objetificação tão necessária numa cultura de dominação (HOOKS, 2013, p.186).

Quando se fala em protagonismo juvenil como um dos objetivos dos processos de aprendizagem, evoca-se a necessidade (re)pensar o que é esperado dos estudantes e como o professor pode se colocar como mediador de tal transição de papéis. Partindo do pressuposto de que o protagonismo desejado não seria limitado aos projetos “especiais” realizados pela escola, ou seja, restrito aos trabalhos paralelos à sala de aula. Mas, sim, uma vivência ampla no processo educativo para que os jovens possam, progressivamente, alcançar níveis mais profundos de compreensão sobre si e sobre o que os cerca. Não podemos nos esquecer, também, de que o protagonismo é colocado como um objetivo maior, mas não há um debate sobre os jovens que estão à margem da sociedade.

Aportada em Apple (2017), Biesta (2010) e Monte Mór e Morgan (2014), tento compreender como os elementos que subjazem a noção de sujeito cidadão ativo/engajado podem ser relacionados ao protagonismo juvenil. Primeiramente, Monte Mór e Morgan (2014) debatem a noção de cidadania, explicitando que devemos estar atentos ao “(...) equilíbrio contraditório e delicado entre conformidade e crítica quando posta em prática na sala de aula”¹⁰ (MONTE MÓR; MORGAN, 2014, p.16). Sugiro que a tensão entre conformismo versus cidadania e/ou protagonismo é fundamental para entendermos as implicações das perspectivas neoliberal e neoconservadora no modelo educacional proposto para o EM (APPLE, 2017).

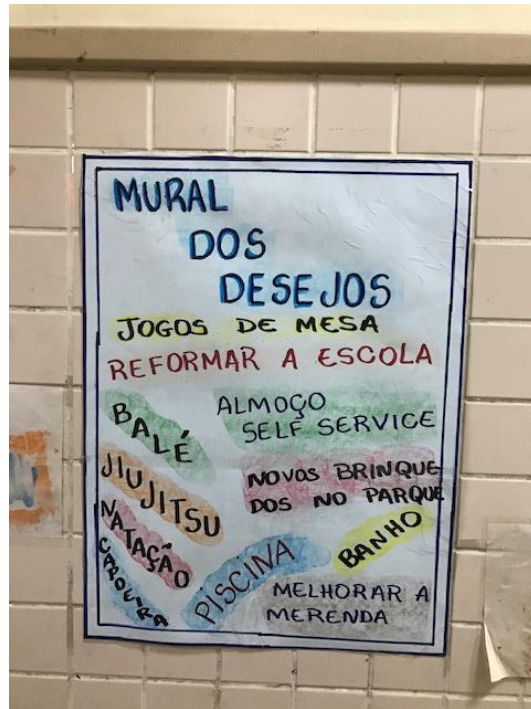
¹⁰ “(...) *a contradictory and delicate balance between conformity and critique when actualized in classroom settings.*” (MONTE MÓR; MORGAN, 2014, p.16). (T.A.)

Retomo os discursos de Paulo e Diego para problematizar a agenda política que subjaz a matriz discursiva de engajamento dos jovens em uma atuação social em um mecanismo de integração. Podemos depreender da fala dos estudantes que sua participação é orientada por objetivos comuns à sua comunidade e/ou objetivos pessoais. Para eles, ter que se deslocar para a escola ainda de madrugada em um transporte público sobrecarregado é algo externo à educação. Nessa visão, o *fazer*, como uma oportunidade de atuação social, sobressai o *pensar*. Tais valores vão ao encontro dos movimentos em que “[c]ria-se um espaço vazio que é frequentemente preenchido com os sentidos e as identidades dominantes” (APPLE, 2017, p. 906), isto é, um campo no qual defende-se o conformismo e a invisibilidade disfarçados de “neutralidade”.

Numa outra visão, temos cidadania como exercício de criticidade e democracia. Biesta (2011; 2018) mostra que não é possível dissociar a formação da subjetividade e da identidade política de experimentos em um contexto democrático, isto é, a democracia precede a cidadania, e não o contrário. Como colocado pelo autor, o professor tem o papel de preparar o jovem para estar e existir em um mundo adulto, no sentido de orientar seu desenvolvimento, “[m]as é um fundamento da formação, ou seja, de encontrar ou estabelecer uma forma de existência no mundo. No mundo, mas não no centro do mundo, de modo que reste espaço para os outros existirem também” (BIESTA, 2018, p.27). Seguindo esse pensamento, ao mesmo tempo que o estudante protagonista/cidadão deve entender que existimos subjetivamente e coletivamente e esse valor educacional responde aos desafios fundamentais que os estudantes encontram dentro e fora do contexto escolar. Em afinidade com Apple (2017), Biesta (2018) e Ferraz e Morgan (2019), entendo que em tempos neoconservadores, neoliberais e autoritários, os interesses da educação voltados à qualidade e indicadores de aprendizagem tendem a banalizar os interesses que vão além daqueles para mera sobrevivência.

Durante minhas inúmeras visitas às escolas de tempo integral da rede estadual do Espírito Santo, muitos elementos do “cenário” me chamavam a atenção, como os cartazes produzidos pelos estudantes em exposição pelos corredores, como o da Figura 6.

FIGURA 6 – MURAL DOS DESEJOS DOS ESTUDANTES DA ESCOLA VIVA



FONTE: Foto da autora

Como característica típica desse gênero textual, o cartaz (Figura 6) informa aos passantes os desejos dos jovens para aquela instituição escolar. Pode-se perceber que das relações entre escola e discentes, emergem desejos para atender o coletivo e o caráter informativo do cartaz se funde à função apelativa, com uma harmonização estética que traz as palavras, dispostas de um modo lúdico e sombreadas por cores diversas. Tal cartaz sugere que os estudantes são capazes de pensar para além da estrutura física da escola, como em “reformatar a escola” e “piscina”, pois também abordam temas importantes para o desenvolvimento da noção de cidadania, como trazer demandas relacionadas às necessidades básicas, como “melhorar a merenda”, que é um desejo relacionado à alimentação e “banho”, que se refere à higiene. Dentre as possíveis interpretações dessa ação educativa vejo passos no sentido da conscientização e a sensibilização dos sujeitos acerca das vontades e necessidades dos educandos, o que remete à uma prática localizada (SILVESTRE, 2014). O movimento desse cartaz, simples em um primeiro olhar, pode trazer implicações para o entendimento de dignidade e direitos básicos, principalmente em escolas públicas de periferia. Além disso, embora os desdobramentos dessa ação pedagógica não estejam claros, penso que essas reflexões são parte importante da paisagem escolar, pois delineiam o caminho para o conhecimento e habilidades necessários para a cidadania (BIESTA, 2018).

No entanto, à medida em que normas obrigatórias que orientam e delimitam o planejamento curricular institucionalizam a participação estudantil a partir de modelos predeterminados, temos os questionamentos: quanto de autonomia, de fato, esse jovem terá? O modelo de protagonismo defendido considera que há vários tipos, modos e níveis de participação? Vejo no modelo escolar do Novo EM que o protagonismo juvenil é exaltado, porém o jovem não pode interferir na essência do programa pedagógico. A matriz curricular e seus elementos novos são apresentados de forma que o jovem pode optar, por exemplo, dentre as disciplinas eletivas ofertadas semestralmente. Mas ele não pode questionar a forma que as avaliações são realizadas.

Diante do exposto, defendo que o protagonismo tem, como base, também participação social, que é um dos direitos do jovem como cidadão (FREIRE, 1997). No entanto, não podemos dizer que toda participação é, necessariamente, protagonismo, pois a posição de destaque nem sempre garante que a voz do sujeito seja ouvida. A representação simbólica de, por exemplo, ser denominado como estudante protagonista, não significa que essa não seja uma estratégia de neutralização que reforça a posição secundária do educando dentro da matriz escolar. Há formas de participação que colocam os sujeitos em situações de subordinação, como as participações manipuladas, controladas, passivas, obedientes, coagidas ou simbólicas (SPIVAK, 2010).

Para finalizar minha proposição para compreensão do protagonismo juvenil, aponto a fragilidade do fato de esse ser uma orientação apresentada através de documentos normativos, o que reflete diretamente em sua dimensão simbólica. A implementação ou criação do espaço para o protagonismo estudantil é determinada pelas forças de poder da estrutura social, representadas aqui pelos legisladores. A esse respeito, questiono se uma decisão tomada por agentes externos pode tornar-se, de fato, naturalizada no dia a dia escolar. Entendo que as práticas educativas não podem ser consideradas lineares, pois são marcadas pela flexibilidade e variabilidade dos sujeitos que dela participam. Dessa forma, o lugar do protagonismo dos estudantes pode ser assimétrico e depende de fatores como a iniciativa do próprio aluno e as relações estabelecidas entre os interlocutores. Porém, a legitimação de um modelo inovador de ensino depende, sistematicamente, que o novo discurso encontre, de fato, reflexo na prática diária.

A assimilação desses saberes e sua própria perpetuação é o grande desafio para os educadores que tentam agir nas brechas para problematizar o misto de conhecimentos que coexistem na escola e na sociedade. Uma das críticas recorrentes no modelo tradicional está

relacionada ao fato de esse ser um lugar social que perpetua realidades de individualismo e exclusão. Mesmo diante de tantas questões pulsantes, a instituição escolar ainda ocupa um lugar de reprodução de conhecimentos e perspectivas historicamente produzidos, sendo que tal *habitus* imprime as estruturas sociais nos diferentes níveis individual e coletivo.

2.2 DO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-POLÍTICO DE IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA VIVA NO ESPÍRITO SANTO

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996).

(...) seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica. (FREIRE, 1984, p. 89).

A implementação das escolas em tempo integral está no centro da agenda governamental e tem sido um ponto de grande debate desde a adoção da Medida Provisória nº 746¹¹, de 22 de setembro de 2016, pelo então presidente Michel Temer. Quando encaminhada ao Congresso Nacional para aprovação, a MP nº 746 foi defendida como sendo um instrumento efetivo para a reestruturação do Ensino Médio e melhoria da educação básica no país. Segundo o Ministério da Educação (MEC), o Novo Ensino Médio, resultado dessa reforma, compreende uma proposta educacional de caráter inovador, que conecta o ensino à realidade dos alunos.

Em consonância com Biesta (2010; 2018) e Sousa Santos (2018) entendo que a escola tem uma função social transformadora, porém, sua estrutura pode também ser interpretada como um sistema de reprodução e reforço de conhecimento hegemônico dominante. Seus sujeitos, mecanismos e discursos precisam ser ressignificados para que, de fato, a instituição escolar se torne meio e espaço de uma práxis transformadora (FREIRE, 1997). No entanto, seria essa reforma uma ferramenta para as mudanças almejadas?

¹¹ Texto completo disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192>

A Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017¹², a qual regulamentou a MP nº 746 e empreendeu esse Novo Ensino Médio foi sancionada depois de pouco mais de quatro meses de debate. Na perspectiva do governo, a educação brasileira enfrenta uma crise de eficiência e produtividade e, por isso, precisa de mudanças estruturais. Como apontado por Ferraz (2015) e Apple (2017), há muitos exemplos da presença de uma agenda neoliberal, pois as instituições têm cada vez mais se voltado às demandas de formação técnica para o mercado de trabalho, a qual exclui as dimensões éticas, sociais, políticas e culturais. Sobre o atual contexto educativo brasileiro, Apple afirma que ainda há pautas voltadas à cidadania, “no entanto, é cada vez mais visível que as forças conservadoras no Brasil não descansaram. Tentaram continuamente limitar a esfera dessas reformas, para torná-las retóricas e não realizadas em escolas e comunidades reais, e para torná-las mais ‘seguras’”. (APPLE, 2017, p. 913). A agenda neoliberal usa, assim, de um mecanismo naturalizado em sociedades capitalistas: voltar educação para os interesses econômicos, nesse caso, formar capital humano para o mercado (APPLE, 2009).

Em linhas gerais, o Novo Ensino Médio brasileiro traz uma mudança significativa na carga horária total, ampliando a jornada escolar de 800h para 1.000h. Segundo os legisladores, a expansão da carga horária é necessária para que haja tempo suficiente para preencher as lacunas de aprendizagem deixadas pelos nove anos de ensino fundamental. Uma das principais justificativas usadas pelo MEC faz referência aos resultados preocupantes apresentados pelo *Program for International Student Assessment* (Pisa) nas últimas avaliações onde os estudantes brasileiros ficaram abaixo da média em matemática, leitura e ciências. Tal argumento vai ao encontro da percepção de Suárez-Orozco e Qin-Hilliard (2004) que afirmam que, embora seja de amplo conhecimento a dinâmica dos processos globalizantes, que retomo no próximo capítulo, ainda não temos a dimensão dos seus desdobramentos, principalmente no que tange a educação básica¹³. Os autores relatam que há uma constante troca entre sistemas educacionais do mundo que envolvem desde a elaboração de currículos até os mecanismos de avaliação. O que antes era um desafio da sociedade local, hoje torna-se global devido às iniciativas comparadas em larga escala no contexto mundial, como o próprio Pisa, que gera indicadores que mensuram e contrastam a qualidade da educação a partir de informações de 35 países.

Também sobre a metodologia de medição com base em *knowledge policy*, Biesta (2011) nos lembra que a educação é frequentemente vista como um instrumento para a produção de

¹² Texto completo disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>

¹³ “*Precollegiate education*” (SUÁREZ-OROZCO; QIN-HILLIARD, 2004, p.2) (T.A.)

“bons” cidadãos. Vale lembrar que os indicadores gerados por meio dessas avaliações em escala global têm como objetivo padronizar o ensino, ações educativas e valores em um cenário bastante diverso e, sobretudo, desigual. Esse processo de standardização acaba encobrindo as dificuldades locais, pois busca a homogeneização ao priorizar o modelo educativo do Norte global (SOUSA SANTOS, 2018). Assim é que as medições de avaliações como Pisa, por exemplo, embora extremamente relevantes, precisam ser problematizadas, pois essas têm sido usadas como matrizes de referência e “termômetro” para o trabalho docente e envolvimento dos estudantes com a própria aprendizagem. Seus resultados são amplamente divulgados pela mídia, mas com uma função de *ranking* de “escolas boas” e “escolas deficitárias”. Mas, até que ponto esses instrumentos podem ir além dos diagnósticos e, de fato, subsidiar as transformações sociais necessárias à educação pública, tais como a fomentação de cursos de educação continuada?

Biesta propõe um debate ao questionar

o que, por exemplo, os jovens aprendem com o fato de que o interesse do governo pela educação parece apenas ser sobre pontuações e desempenho em um pequeno número de disciplinas acadêmicas? O que os jovens aprendem com o fato de o governo apoiar um sistema educacional em que aqueles com dinheiro têm uma chance muito maior de sucesso na vida? (BIESTA, 2011, p. 16).¹⁴

Diante disso, posso inferir que o investimento feito em prol do desenvolvimento de políticas educacionais que têm como objetivo melhorar os resultados em avaliações e indicadores pode produzir um duplo efeito. Por um lado, os debates sobre educação vêm ganhando espaço e, conseqüentemente, mais visibilidade social, o que pode trazer mais engajamento na luta por melhores condições institucionais. Por outro, a uniformização das práticas educativas desconsidera as características sócio históricas dos saberes locais e da aprendizagem situada. Esse segundo efeito produz um desalinhamento que se evidencia no desequilíbrio entre a ênfase dada ao currículo e o tempo dedicado a democratizar o processo educativo.

Outro ponto de atenção está relacionado à organização por áreas de conhecimento no currículo e a criação de itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências Naturais,

¹⁴ “*What, for example, do young people learn from the fact that the government’s interest in education only seems to be about test-scores and performance in a small number of academic subjects? What do young people learn from the fact that the government supports an educational system where those with money have a much better chance of success in life?*” (BIESTA, 2011, p. 16) (T.A.)

Ciências Humanas e Educação Profissional). O governo defende a nova proposta de flexibilização como se a organização curricular fosse suficiente para suprir todas as necessidades e lacunas da educação pública brasileira. Outras questões, como condições dignas para funcionamento das escolas, a desvalorização da carreira docente e a mercantilização da educação não são debatidas pela Reforma. Os documentos normativos colocam o jovem no centro do processo de aprendizagem, mas de forma abstrata, pois não há conexão entre a trajetória estudantil desse jovem e sua subjetividade. Ou seja, não há uma ruptura com o status quo para a construção de um novo paradigma (SOUSA SANTOS, 2018). Ignoram-se as realidades sociais da escola em um cenário social de incertezas (RIDDLE; APPLE, 2019), principalmente quando localizada na periferia urbana, como a instituição onde conduzi este estudo.

A trajetória da política pública que instituiu recentemente as escolas de tempo integral na rede estadual também percorreu um caminho de conflitos com a comunidade escolar e com a sociedade capixaba. Anteriormente à Reforma do Ensino Médio em nível nacional, o Governo estadual implantou o programa Escola Viva na sua rede pública de ensino através da Lei Complementar nº 799, de 15 de junho de 2015, a qual criou o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado “Escola Viva”, com a promessa de se promover na rede um conjunto de “ações inovadoras em conteúdo, método e gestão” (ESPÍRITO SANTO, 2015, p.1). Em julho do mesmo ano, o governo anunciou a pioneira no estado, a Escola Viva São Pedro, com a oferta de 800 vagas. Em 2016, ampliou-se para cinco unidades e 3.370 vagas para matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. No ano seguinte, já seriam dezessete Escolas Vivas, sendo essas localizadas em quinze municípios, contabilizando 10.265 vagas. Também em 2016, o Espírito Santo aderiu ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Ensino Médio em Tempo Integral do MEC. A meta estabelecida para 2030 é que metade das vagas para estudantes de todo o Ensino Médio esteja em turno único, ou seja, cinquenta mil em todo o estado.

A Sedu apresentou o modelo pedagógico adotado para as escolas de tempo integral baseado no material técnico-teórico da “Escola da Escolha”, desenvolvido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Essa configuração para o Ensino Médio é similar à apresentada pelo MEC através da Reforma de 2018. A figura a seguir representa a estrutura escolar desse modelo.

FIGURA 7 – MODELO PEDAGÓGICO
 A CENTRALIDADE DO MODELO É
 O JOVEM E SEU PROJETO DE VIDA



FONTE: Cadernos de Formação da Escola Viva (ESPÍRITO SANTO, 2015b)

Como podemos observar na figura, a proposta pedagógica que fundamenta o programa Escola Viva propõe que o estudante e seu projeto de vida sejam colocados no centro do processo educativo. Sua formação deve abranger o conhecimento acadêmico de excelência, a educação para a vida e o desenvolvimento de competências para o Século XXI. No que tange o currículo, além do previsto pela BNCC, há uma parte diversificada que prevê aulas semanais de protagonismo, projeto de vida e disciplinas eletivas (ESPÍRITO SANTO, 2015b).

Como já debatido anteriormente, o modelo escolar colocado em prática está alinhado com as avaliações externas e tem, como base ideológica, a qualidade e produtividade, o que evidencia a necessidade de refletir sobre a visão de mundo subjacente ao que é proposto pelo Estado. Vivemos um momento em que o Ensino Médio, apesar de reconhecer a importância do ensino centrado no estudante, está inclinado a retomar a perspectiva conteudista, pois, o que observamos na prática é o treinamento para realização de avaliações como Enem, Ideb, Pisa, entre outros e aplicação de técnicas para o desenvolvimento de habilidades e competências.

Para Riddle e Apple (2019), o mundo atual vive momentos de incerteza e instabilidade devido à onda neoconservadora que abala mesmo preceitos democráticos. Segundo os autores, estamos vivenciando a ascensão da desigualdade, às quais estão relacionadas à divisão e à

segregação de grupos sociais. E, a juventude está no centro de tudo, pois enfrentará desafios como os efeitos da mudança climática, o avanço tecnológico que gera ainda mais exclusão das classes mais pobres e a precarização do emprego. Diante disso, Riddle e Apple reafirmam a importância das instituições escolares na luta contra discursos hegemônicos dominantes, “uma vez que a educação é, sobretudo, o encontro entre vontades e inteligências de diferentes indivíduos – operando como um tipo de micro sociedade, onde as pessoas entram em contato constante e negociam virtudes cívicas através de formas democráticas ou autoritárias.”¹⁵ (RIDDLE; APPLE, *ibid*, p.2). Diante disso, a proposta pedagógica das escolas de tempo integral, assim como outras que foram apresentadas pelo Estado posteriormente, como Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares instituídas em 2019¹⁶, precisam ser problematizadas quanto ao seu potencial de mobilizar o desenvolvimento das noções de equidade, acesso e justiça social.

Giroux (1997) afirma que a visão apolítica de educação, com seus alicerces na epistemologia positivista, treina os estudantes para a aceitação e o atendimento aos interesses do mercado. Dessa maneira, a democratização da escola está subordinada a uma melhoria de gestão, com mecanismos que possam aferir a “qualidade” da educação oferecida. E, os argumentos correntemente usados pelos governantes remetem, justamente, aos indicadores de aprendizagem. Mesmo se fosse possível circunvagiar o discurso político em defesa da “inovação” desse projeto, nós educadores, precisamos examinar avanços, dificuldades e contradições (APPLE, 2009).

Assim como no restante do país em 2016, quando a MP Nº 746 da Reforma do Ensino Médio foi anunciada pelo governo federal, no Espírito Santo, em 2015, a repercussão entre professores e estudantes foi negativa, com manifestações contrárias e muitos conflitos entre o governo estadual, a oposição política e a comunidade escolar. Leão (2018), sobre os movimentos estudantis narrados anteriormente, afirma que o Novo Ensino Médio, ao contrário do currículo moderno e flexibilizado defendido pelo Governo, traz, de fato, enrijecimento e estreitamento de possibilidades para os estudantes.

¹⁵ “(...) *education at its most fundamental is about encounters between the wills and intelligences of different individuals—operating as a kind of micro-society, where people come into constant contact with each other and negotiate civic virtues through either more democratic or authoritarian ways.*” (RIDDLE; APPLE, 2019, p.2) (T.A.)

¹⁶ O Programa Nacional Cívico-Militares foi instituído pelo Decreto 10.004, de 05 de setembro de 2019. Texto completo disponível em: http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/decreto_n10004_de_5_de_setembro_de_2019_dou_pecim.pdf. Acesso em 09/11/2019.

A ruptura com a escola tradicional, justificativa usada por setores governamentais para a criação do Novo Ensino Médio, encontra eco nas vozes dos estudantes. Das entrevistas e rodas de conversa realizadas, algumas posições se destacaram quanto à escolha pela matrícula em um programa novo e ainda desconhecido no Espírito Santo. Conversei com estudantes do 1º ano que eram recém-chegados no modelo, visto que a coleta de dados foi conduzida ainda no primeiro semestre do ano letivo de 2018. Também tive a oportunidade de escutar as narrativas de alunos do 2º e do 3º ano, os quais já tinham vivência no programa. Em seus discursos, observo um pouco de insegurança com relação à escola no início, porém a insatisfação com o modelo prévio (escola em tempo parcial), os levam a conhecer a Escola Viva:

Paulo: Eu vim para cá porque eu queria mudar um pouco, fugir do tradicional. Na minha família é uma tradição a gente sempre ir para o colégio estadual. Sempre. Eu queria mudar. Quando lançou o projeto, eu já estava com uma ideia, porque eu vi que era uma coisa nova, uma coisa legal. (...) Olha, eu não queria [ir para a escola parcial] porque eu gostava muito de pesquisar na internet eu vi que as pesquisas falam de como a escola em tempo integral é boa é melhor do que as escolas do ensino regular. Eu já tinha trauma de escola em tempo regular, pela questão de ensino, pela questão de professores. Quando eu estava lendo sobre o modelo, eu percebi que os professores vão ter uma, como posso dizer, para uma pedagogia da presença com a gente. Eu queria isso. Eu também queria sair do comum, que todo mundo pensa, eu vou sair da escola, eu vou arrumar um emprego de manhã ou à tarde, meio período e depois vou estudar. Só que eu não queria isso para mim, porque eu também visava fazer uma faculdade.

Denise: Eu vi algumas notícias sobre a escola e fiquei sabendo de todo o movimento sobre a Escola Viva. Me encantou. Pelo fato de ficar o dia todo, eu fiquei muito curiosa para saber como é que funcionava tudo isso. E aí eu vi na internet que tinha aula de música, teatro, e aí eu falei, meu Deus, quero!

No entendimento dos estudantes Paulo e Denise sobre a nova oferta educacional trazida pela Escola Viva, há ênfase na percepção negativa da escola de tempo parcial, de onde são egressos. Paulo é um aluno de destaque nessa instituição, por demonstrar engajamento em todas as oportunidades de aprendizagem e ter uma atitude positiva quanto às dificuldades encontradas por colegas e professores. Nas suas palavras, *“eu vim para cá porque eu queria mudar um pouco, fugir do tradicional”* e tem um trauma da escola regular *“pela questão do ensino, pela questão dos professores”*. Além disso, Paulo também aponta para o objetivo dos colegas que é diferente do seu, *“que todo mundo pensa, eu vou sair da escola, eu vou arrumar um emprego de manhã ou à tarde, meio período e depois vou estudar”*. Sendo essa uma realidade que é comum a muitos jovens da classe trabalhadora, como do grupo social da instituição investigada e a busca pelo emprego acaba sendo uma das razões para a evasão escolar nessa faixa etária.

Paulo, ao contrário dos colegas, afirma que “*só que eu não queria isso para mim*”, pois ele tem o desejo de continuar os estudos após a educação básica.

Interpreto, a partir do discurso de Paulo, que o paradigma de ensino representado pela escola tradicional não favorece o propósito que ele propôs para si, que é o de continuar os estudos em nível superior. As circunstâncias narradas apontam para a desigualdade latente em nossa sociedade, onde a perspectiva neoliberal quer preservar noções hegemônicas de justiça, como, por exemplo, a meritocracia. A mobilidade proporcionada pela democratização do acesso e pela igualdade de oportunidades, por exemplo, através da aplicação de critérios social ou racial para a reserva de vagas em universidades (SOUSA SANTOS, 2018) é camuflada pela ideia de que o sujeito conseguirá superar a estrutura social somente com talento e dedicação (SANT; LEWIS; DELGADO; ROSS, 2018).

Denise, por sua vez, quando indagada “*por que você veio para cá?*”, afirma que, “*eu fiquei muito curiosa para saber como é que funcionava tudo isso. E aí eu vi na internet que tinha aula de música, teatro, e aí eu falei, meu Deus, quero!*”. A propaganda veiculada sobre o modelo despertou sua curiosidade e seu interesse pela diversificação do currículo e foi um diferencial para a estudante. Seu discurso representa muitas falas encontradas nas escolas de tempo integral que tive a oportunidade de visitar. A motivação que emerge a partir dos novos componentes curriculares, como aulas sobre moda, feminismo e bioeconomia corrobora o desafio de ressignificar a educação, nas dimensões cognitiva, social e política, diante de um mundo novo, onde as lacunas do currículo tradicional podem ser preenchidas com conhecimentos que ampliem as perspectivas dos jovens quanto à sua realidade e ao seu futuro (BIESTA, 2015).

As imagens que apresento a seguir são fotos do “Varal dos Sonhos” construído pelos estudantes quando iniciam na Escola Viva.

FIGURA 8 – O VARAL DOS SONHOS



FONTE: Fotos da autora

Tive a oportunidade de presenciar a construção desse “Varal dos Sonhos” em algumas das escolas de tempo integral que visitei. Esse é um momento bastante lúdico com os estudantes e eles são incentivados a usar desenhos e pinturas para relevar desejos e sentimentos, como pode ser observado nas imagens da Figura 8. Algumas ilustrações refletem sonhos como de viagem para Nova York, outros de ter acesso a um curso superior, como no desenho que traz a UFES. Alguns apontam para profissões, como “jornalismo” ou “nutrição”, enquanto outros assumem incertezas e indecisões. Tal ação educativa também inclui uma reflexão sobre como cada um pode construir uma escada rumo ao “sonho” almejado, isto é, recai sobre o estudante a responsabilidade sobre suas aspirações. Associo esse movimento pedagógico à visão neoliberal de que o sujeito tem uma natureza autônoma (BIESTA, 2011) e, por isso, as condições para a realização de seus sonhos limita-se exclusivamente às suas escolhas e preferências (BENSON, 2011). Para tanto, há uma ênfase no planejamento de metas e

estratégias para que os estudantes possam realizar seus sonhos com ênfase na responsabilidade pessoal e na escolha individual (BIESTA, 2018; FERRAZ, 2015), porém não se discutem fatores sociais e históricos que precisam ser considerados como mecanismos de reparação e promoção de equidade.

Além do “Varal dos Sonhos”, os estudantes são motivados a elaborar um “Projeto de Vida”, que é apresentado como algo mais objetivo e concreto que o primeiro. Esse projeto é um dos três eixos formativos, conforme o modelo apresentado em lei (ESPÍRITO SANTO, 2015a). Nos cadernos de formação para os professores do programa Escola Viva, o “Projeto de Vida” é descrito de forma sucinta, a ver:

O Projeto de Vida é uma das metodologias de Êxito da Escola da Escolha oferecidas aos estudantes e compõe a parte diversificada do currículo, tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Ele é o caminho entre aquele que “eu sou” e aquele que “eu quero ser” (ESPÍRITO SANTO, 2015b, p.10).

Projeto de Vida não é um “projeto de carreira” ou o resultado de um teste de vocações. A vida se realiza em dimensões onde a carreira profissional é um dos elementos fundamentais pelos quais é necessário decidir, assim como o estilo de vida que se quer ter, os valores que nortearão os relacionamentos que se estabelecerão ao longo da vida pessoal e social, dentre tantos outros, que se ordenam e reordenam nos cenários de cada um e que requer uma margem para rever roteiros, mudar estratégias, acrescentar ou suprimir metas, atentar ao que aumenta ou diminui a potência de si, questionar formas de viver e decidir por quais via seguir para a plenitude e a alegria de viver.

Por isso, a sua elaboração exige uma formação em que os elementos cognitivos, socioemocionais e as experiências pessoais devem constituir uma base a partir da qual o jovem consolide seus valores, conhecimentos e competências para apoiar-se na construção do projeto de vida (ESPÍRITO SANTO, 2015b, p.11-13).

Para compreender a proposição para elaboração de um “Projeto de Vida”, busco respaldo novamente em Biesta (2011). Antes de tudo, o “olhar para frente” ao traçar uma meta de onde se quer chegar reflete a perspectiva do individualismo que reduz à esfera privada questões que deveriam ser de preocupação coletiva. Por exemplo, no caso dos estudantes, temas como violência, saúde mental, precariedade do mercado de trabalho, vulnerabilidade e exclusão, se tornam de responsabilidade pessoal (BIESTA, *ibid*). Apesar do texto normativo destacar que o “projeto de vida” não deve ser compreendido como um “projeto de carreira”, há também ênfase na produtividade e no que o jovem deve ser capaz de realizar. A noção de sujeito e projeto de vida condiz com o que Biesta define como “cidadão responsável pessoalmente”, o qual se destaca pelo compromisso, autodisciplina e trabalho duro. Essa concepção despolitiza a cidadania, pois não empodera os estudantes para que compreendam sua potencialidade e, também, limitações como agentes políticos. Desse modo, os jovens são formados para agir dentro de uma estrutura já existente, em vez de querer transformá-la.

Os estudos revisitados de Saviani (2018), mostram que a organização do sistema escolar nessa perspectiva, traz, como elemento principal, um planejamento com a garantia da eficiência de modo que os professores e estudantes executem ações pedagógicas, quando e como é determinado. Assim, a aprendizagem está a serviço de um objetivo comum, como ter um projeto de vida, e não o contrário. Em sua grande maioria, os jovens entendem que ter um “Projeto de Vida” é escolher um curso superior, ou seja, uma profissão, como percebo nas falas de Natália e Denise:

Natália: A escola me mudou bastante, me apresentou um mundo novo. A escola foca muito nos sonhos dos alunos. Tem as aulas de projeto de vida, no primeiro e segundo anos. No terceiro é aprofundamento de estudos. No projeto de vida, te encaminham para o que você quer no futuro, tanto profissional quanto pessoal. Eles te ajudam a ver o que quer para sua vida. Novos mundos, nossos caminhos a seguir.

Pesquisadora: Qual o projeto de vida de vocês?

Natália: Estou indecisa, mas acho que psicologia.

Denise: Estou um pouco indecisa agora. Eu sempre quis medicina. Não sei se talvez não é para mim, não tem certeza. Ou, enfermagem, ou medicina, não sei.

Natália, aluna do 3º ano, defende que os professores de projeto de vida, “*te encaminham para o que você quer no futuro, tanto profissional quanto pessoal*”. Porém, ao serem questionadas, de forma direta, sobre o projeto de vida de cada uma, elas respondem somente quanto à profissão. Considero válido destacar que, durante minhas visitas em escolas do mesmo formato, em ambos EF e EM, esse foi um elemento constante nas falas dos estudantes e professores. Os estudantes, até o 9º ano, são incentivados a falar de seus sonhos. Já no EM, há uma mudança brusca e eles são direcionados a pensar em uma profissão. As escolhas de Natália e Denise demonstram que, embora o modelo investigado apresente-se como inovador, ainda permanece a visão positivista da educação como produto e preparação para o mundo do trabalho (HELLER, 2011).

Sobre isso, Giroux (1997) nos alerta para modelos educacionais que, embora tenham elementos de democracia e universalização em seus discursos, funcionam em prol de bons resultados quantitativos e ignoram a importância da escola como agente de socialização. Ferraz (2015), em consonância com Giroux, aponta para a exigência da produtividade na educação, em sistemas cujas práticas pedagógicas são baseadas na relação de acúmulo e resultado, herdado da pedagogia tecnicista. Tal visão vai ao encontro do debate sobre educação como *commodity* em Heller (2011), no qual aprender é uma experiência próxima da aquisição de um bem de consumo. Para Freire (1984), esse paradigma representa a aprendizagem como um

“modelo bancário”, em que o professor trabalha para que o aprendiz receptor possa “armazenar” conhecimento. Diante dos argumentos apresentados, infiro que se faz necessário investigar as instituições escolares que trazem, como objetivo principal, a produção de indivíduos competentes para atender às demandas do mercado de trabalho.

Como debatido anteriormente, outro ponto de destaque na legislação é a flexibilização do desenho curricular através de “itinerários formativos”, os quais englobam uma parte diversificada e que deve ser articulada à Nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). As escolas deverão escolher quais “itinerários formativos” serão oferecidos a partir das necessidades locais. Além disso, o Novo Ensino Médio pauta-se na necessidade de alinhar o currículo escolar com as necessidades do mercado. Depreendo, assim, a importância de debater as características dessa reforma que se aproximam do neoliberalismo, devido à extensa campanha feita para relacionar educação com a escolha da carreira profissional dos jovens.

Pessoa, Silvestre e Monte Mór (2018) veem como um retrocesso social a aprovação da Lei Nº 13.415 e alertam para a ausência completa de debate democrático com a sociedade. Na visão das autoras, apesar da vitória representada pela manutenção das aulas de Filosofia e Sociologia (que inicialmente seriam tiradas do currículo), a mudança proposta na cultura curricular, através da criação de “itinerários formativos”, pode estar relacionada à tradição de separação de classes sociais mais altas e mais baixas. Desta forma, o Novo Ensino Médio é propenso a perpetuar a realidade de hierarquias de poder que traduzem a desigualdade social na qual vivemos. Também em consonância com Bourdieu (1982), entendo que a distinção legitimada pela matriz curricular apresentada como “itinerários formativos” poderá ser usada como um filtro para o tipo de conhecimento que cabe às diferentes classes sociais. Mas quem deve decidir que tipo de conhecimento os alunos devem ter acesso?

Os indicadores do Censo Escolar confirmam que a procura por escolas em tempo integral tem aumentado no país. Os dados de 2017 mostram que cerca de 9,5% do total de estudantes brasileiros, ou seja, 7,7 milhões de jovens no ensino secundário estão matriculados no tempo integral. No escopo local, até o momento da coleta de dados, somente uma unidade havia adotado o itinerário formativo da educação profissional e técnica, em parceria com o Serviço Social de Aprendizagem Industrial (SENAI). A diversificação exigida em lei representa um desafio para a Secretaria de Educação pois, além da formação do corpo docente, seria necessário captar um número significativo de alunos interessados para viabilizar a oferta de mais itinerários dentro de uma mesma instituição. Outro ponto destacado em Leão (2018), seria a exclusão do turno noturno da Reforma que, por motivo de carga horária, contempla somente

os estudantes do diurno, sendo que 20,7% das matrículas do Ensino Médio são para as turmas da noite¹⁷. Assim, constata-se que ausência do debate produtivo com a sociedade deixou lacunas que poderão comprometer o novo modelo de ensino.

Retomando os documentos que regulamentam a educação no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) afirma que, “ao homologar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o Brasil inicia uma nova era na educação brasileira e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo.” (BRASIL, 2018, p. 5). Vemos que o MEC atua, cada vez mais, no sentido de uniformizar e normatizar as áreas de conhecimento integrantes dos currículos e propostas pedagógicas, com o objetivo de implementar parâmetros para escolas e redes de ensino. Documentos oficiais como o Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) e a Nova Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018) colocam em evidência os vínculos entre interesses políticos, currículos e práticas educacionais. Duboc e Ferraz (2018) questionam o papel do crítico na educação justamente nesse contexto de políticas neoliberais de caráter conservador, em que os conflitos entre classes sociais são constantes. Segundo os pesquisadores, para a análise crítica da trajetória do ensino de línguas estrangeiras, precisamos entender como as macroinfluências agem sobre os profissionais que atuam no nível micro. Isto é, à luz das novas formas de controle e padronização, faz-se urgente examinar os pontos de articulação e convergência entre políticas educacionais, relações de poder e o fazer pedagógico. Corroboro a visão de Duboc e Ferraz (2018) de que precisamos apoiar representantes que possam ser cobrados quanto aos seus posicionamentos, pois são decisões de grande impacto na sociedade. Além disso, os autores observam que são muitos os interesses que envolvem as decisões políticas e institucionais sobre a formulação e implementação de projetos, currículos etc. e, por isso, precisamos nos organizar para eleger representantes que compartilhem a visão de equidade e justiça social.

No Brasil, a história contemporânea nos trouxe momentos de polarizações extremas resultantes de divergências que influenciaram as práticas culturais (FERRAZ, 2019b). As eleições presidenciais de 2018 são o exemplo mais recente, onde o binarismo do “nós” contra “eles”, como discutido em Sousa Santos (2018), e retomado em Duboc e Ferraz (2018), tomou proporções nunca vistas na história recente da democracia nacional e, no qual nada parece ser mais representativo da sociedade brasileira atualmente.

¹⁷ Dados MEC/Censo 2017.

As tensões resultantes de relações desiguais de poder que estruturam a sociedade são também evidenciadas pelas linhas (in)visíveis que modulam o discurso e as práticas dialógicas da escola. Para Sousa Santos (2018), há duas formas de conhecimento que coexistem, de forma dialética, no paradigma da modernidade: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação. A escola representa um aparelho ideológico onde encontra-se a reprodução de relações de controle cultural das classes dominantes. O primeiro, que regula conceitos, valores, práticas e culturas regula o que os estudantes devem aprender como “correto”. O segundo, por sua vez, vai além, pois liberta os sujeitos e reconhece a educação como ferramenta de emancipação. Embora seja parte da modernidade, esse tipo de conhecimento é marginalizado, pois a ciência moderna eurocêntrica ignora as diversidades epistemológicas do mundo.

Novamente com Sousa Santos (2018), vivemos uma crise de hegemonia e legitimidade de saberes que desafia a exclusividade dos conhecimentos que a escola difunde. A escola, em vez de promover a democratização, incorpora, como agente formador, o saber dominante para então validá-lo como sendo o único tipo de conhecimento válido e, assim, alimenta a dicotomia do “certo” e “errado” em detrimento da diversidade. Principalmente nos discursos governistas atuais, constato que há um abandono do potencial transformador e democrático dos espaços educacionais, pois a escola funciona como um instrumento de normatização e homogeneização de saberes. Os estudantes são condicionados a assimilar modelos comportamentais esperados de obediência e passividade, com uma falsa consciência da realidade. Os valores ideológicos ensinados não buscam o potencial emancipatório do sujeito, pois visam assegurar o status quo através da imposição de sua cultura de dominação (SAVIANI, 2018; DUBOC; FERRAZ, 2018).

Pelas lentes críticas, as políticas públicas deveriam objetivar primordialmente a democratização e a equidade do ensino. Portanto, resgato Giroux (1997) para afirmar que a educação somente poderá cumprir sua finalidade social quando o currículo tradicional, isto é, aquele dos documentos oficiais, for contrastado com as vozes do currículo oculto, que são os valores e as ideologias transmitidos aos estudantes. Taylor (2013) usa da metáfora “nadar contra a maré” para debater como o conhecimento hegemônico estrutura as formas em que a educação formal é conduzida. Para a autora, a ruptura com crenças, mitos, estereótipos e marginalização pode ser possível por meio de práticas que não tenham como objetivo ensinar uma visão de mundo, mas sim provocar uma reflexão coletiva para tirar o estudante da bolha do isolamento e do individualismo. A estratégia de personalização da discussão aproxima o sujeito de questões que, em um primeiro momento, podem parecer alheias, como racismo,

cultura patriarcal, misoginia, cultura classista e heteronormatividade. Mas, através de uma proximidade significativa do jovem com o professor e com os colegas, é possível humanizar o percurso para o mundo adulto.

Saviani (2012) participa do debate sobre os aspectos não-evidenciados no processo educativo e ressalta a importância da ruptura com o currículo tradicional e a construção do currículo real, norteado pelas dimensões da transversalidade. Nas palavras do autor, “[e]m outros termos, concluí que o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata.” (SAVIANI, 2012, p.2). Depreendo, assim, que a concepção do currículo restrito e fragmentado contribui para a promoção de relações hierarquizadas e autoritárias, pois a aprendizagem é um instrumento político emergente da ação dialógica entre o estudante, o professor e o ambiente (FREIRE, 1984). No mesmo sentido, o uso de práticas pedagógicas transgressoras seriam uma ação crítica de ressignificação para experiências em um contexto de ensino emancipatório (MORGAN; MATTOS, 2018).

Jordão (2010) adverte para o fato de não haver uma solução “*tamanho único*” para os desafios da educação no Brasil. Para a autora, a aproximação de teoria e prática, de forma que uma contribua sistematicamente com a outra, perpassa pelo agenciamento do professor. A sala de aula é o lugar de encontro de diferentes conhecimentos e de diversas histórias, sendo que a prática dialética entre os participantes não coloca o professor ou o aluno em posição de privilégio de quem tem o conhecimento “certo”:

Esse pensamento pressupõe abertura para a diferença, percepção de restrições contextuais e formas estratégicas de superá-las, assim como reflexividade criativa, uma vez que ele é uma perspectiva que problematiza suas próprias asserções no encontro com outras formas de saber. Agência, nessa visão, acontece em discursos que podem, simultaneamente, restringir e permitir — reforçar ou transformar — a construção de sentidos e representações de sujeito nas práticas sociais (JORDÃO, 2010, p.439).

O destaque para a figura do professor faz-se importante nos dias de hoje, pois percebe-se uma desvalorização e uma opressão da classe. Das palavras de Jordão, depreendo que as vivências que se encontram na sala de aula são construídas na travessia de histórias, culturas e ideologias, e a ressignificação de conhecimentos acontece, justamente, na mediação entre educador e aprendizes.

Retomando o momento histórico-político da criação do Novo Ensino Médio, Michel Temer, presidente entre 2016 e 2018, iniciou seu governo em meio a um processo extremamente polêmico e compôs sua equipe com representantes de setores centralizadores e conservadores. As decisões governamentais dessa época foram marcadas pela falta de diálogo com a sociedade. Vista como autoritária e antidemocrática, a polêmica reforma foi questionada por tratar um tema de tamanha relevância social de forma inapropriada e sem debate público transparente, além de acelerar decisões que afetam milhares de estudantes (LEÃO, 2018). Por conseguinte, a reforma foi mal recebida por professores e alunos, seus principais interessados.

FIGURA 9 – ARTIGO SOBRE AS OCUPAÇÕES

Política

MP 746 e PEC 241

Sob pressão da Justiça, secundaristas completam um mês de ocupações nas escolas

por Reman Truffi* — publicado 04/11/2018 05h05

Multa e até técnicas de tortura são usadas por magistrados para tentar sufocar um movimento que tem como bandeira a educação pública

Compartilhar 0 | Tweetar | In Share 2 | G+

Contrários a duas das principais medidas anunciadas pelo governo Michel Temer recentemente, os estudantes secundaristas completaram, nesta quinta-feira (3), um mês do início das ocupações de escolas públicas pelo País. Até a semana passada, registrava-se mais de mil escolas sob o comando dos estudantes. Mas uma semana depois, e 30 dias desde a primeira ocupação, o movimento



Estudantes são cercados por PMs no Núcleo de Educação de Curitiba

FONTE: Revista Carta Capital ¹⁸

Diante do que se pode considerar como autoritarismo do governo pela falta de diálogo com a sociedade (FREIRE, 2001), estudantes universitários e secundaristas reagiram com o que foi considerado o maior movimento de ocupações de espaços escolares na história do Brasil. A luta estudantil foi articulada através das redes sociais, declarando-se autônoma e apartidária e rapidamente se alastrou pelo país. Acostumados às greves de professores das redes públicas de

¹⁸ Matéria completa disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/sob-pressao-da-justica-estudantes-secundaristas-completam-um-mes-de-ocupacoes-nas-escolas/>>. Acesso em 14/04/2019

ensino, a população se surpreendeu com as ações organizadas dos estudantes e, também, pela proporção que as “ocupações” conseguiram alcançar.

Freire (1997) relata que todos podemos transformar o mundo, porém que esse sonho é um ato político que implica luta. Milhares de estudantes exerceram seu direito à luta democrática e criaram uma nova forma de fazer política através de manifestações conduzidas de forma horizontal por todo o país. A mobilização teve início em São Paulo e, posteriormente, conseguiu alcançar maiores níveis no Paraná, em Minas Gerais, no Rio Grande do Sul e no Rio de Janeiro, além de mais 17 estados e o Distrito Federal. O movimento “Ocupa Paraná” declarou que foram 850 escolas e 14 universidades ocupadas em todo o estado¹⁹. No Espírito Santo, foram 45 escolas ocupadas por estudantes secundaristas, além de um campus do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Os estudantes buscaram, através de debates e “aulões”, dar voz à indignação de toda uma classe que estava sendo silenciada pelo governo e pela grande mídia.

As manifestações foram movidas por denúncias de superfaturamento de contratos de merendas, atrasos de salários de professores e tentativas de terceirização e de limitação do ensino. Das várias pautas reivindicadas, destacaram-se a MP Nº 746 da “Reforma do Ensino Médio”, a qual ainda não havia sido sancionada como lei; a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/55, a qual impôs um teto aos gastos públicos por 20 anos; o Projeto de Lei 193, conhecido como PL “Escola sem Partido”, cujo texto defende o “fim da doutrinação” e a neutralidade dos professores em questões políticas, religiosas e ideológicas em sala de aula; e, por fim, o Projeto de Lei 44, apresentado à Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, que propôs qualificar entidades privadas sem fins lucrativos para que possam, através de parcerias e convênios com o poder público, exercer atividades de ensino, saúde, cultura e meio-ambiente. Além disso, os estudantes também pediram melhores condições e investimentos, melhorias na qualidade da merenda e na infraestrutura das escolas.

Durante os meses em que resistiram, os estudantes engajados nas ocupações lutaram contra a precarização generalizada da educação, mesmo enfrentando cortes de água e luz nas escolas, cerco policial e pressão da sociedade. O movimento estudantil foi comparado ao levante popular árabe de 2011 e, por isso, chamado de “primavera estudantil”. Devido a todo o desgaste das instituições políticas e à descrença nos próprios representantes, a participação política da juventude estava, por muitos anos, restrita e pontual. O comprometimento de

¹⁹ Dados informados pelo próprio movimento “Ocupa Paraná” em seu site: <<http://ocupaparana.org/>>. Acesso em 23/07/2017

milhares de jovens com interesses públicos e sua articulação horizontal causaram surpresa, pois havia uma falsa ideia de que somente a classe docente se preocupa com as questões da educação. A resistência juvenil revelou, ao contrário do esperado, um sentimento de apropriação da escola pública e, em meio a avanços e retrocessos das políticas públicas, um exercício de cidadania e participação social.

Em uma recente pesquisa sobre políticas para a Educação Básica e Profissional do Espírito Santo, mais especificamente o programa de tempo integral Escola Viva, Peterle (2016) apontou as fragilidades desse modelo de ensino e documentou a desaprovação e os protestos de alunos e comunidade, os principais sujeitos afetados diretamente por essa mudança. Em um processo de implantação que a autora afirma ter ocorrido sem a devida consulta pública a fim de se atender interesses da elite, tampouco os profissionais que atuam nas escolas foram incluídos nos processos de formulação ou implantação dessa política pública. Essa posição contrária à implantação do programa Escola Viva também é percebida na narrativa de Natália ao me contar sobre sua decisão de se inscrever no programa ao final do ensino fundamental:

Natália: Eu fui muito julgada pelos professores do Fundamental quando eu falei, quero ir pra lá [para a Escola Viva]. Eu sofri muito preconceito dos meus professores.

P: Você estudava em escola pública?

Natália: Sim, municipal de Cariacica. Os professores criticaram muito. Eu passei um ‘perrengue’. Eles falaram assim que eram os piores erros da minha vida. Me falaram que eu iria me arrepender muito, que eu não ia crescer nada aqui dentro isso aí não prejudicar, prejudicar os meus estudos.

Vemos na experiência de Natália cujos “*professores criticaram muito*” sua decisão de optar pelo modelo de tempo integral, pois, no início, o modelo da Escola Viva foi amplamente criticado por professores capixabas pelo fato de eles não terem participado da sua formulação e, portanto, desconhecerem a proposta. Isso também pude observar quando tive a oportunidade de participar de muitas visitas e audiências públicas que tinham como foco debater o programa, onde muitos educadores e pais de alunos se colocaram contra o programa por todo o estado. Tais discursos indicavam que havia uma grande oposição à proposta devido ao modo como essa foi implementada e não ao formato pedagógico/curricular, que era ainda desconhecido de muitos. Sobre a Reforma do Ensino Médio, Saviani (2018) avalia que o fato da política ser proposta sem o envolvimento das secretarias de educação, responsáveis por esse nível de ensino e, tampouco os conselhos estaduais de educação, que cumprem o importante papel de fiscalizar

as instituições escolares por meio de suas competências previstas na Constituição Federal, a caracteriza como uma medida regressiva.

A polarização política dos dias atuais atravessa a relação escola e poder público, sendo que a primeira é colocada em uma posição subalterna ao Estado. Desta forma, devemos dar visibilidade à dimensão política da educação e problematizar como esse contexto legitima e reproduz os valores das classes dominantes (FREIRE, 2001). Alinho-me a Saviani quando o autor diz que

[a]o proclamar a neutralidade da educação, o objetivo a atingir é o de estimular o idealismo dos professores fazendo-os acreditar na autonomia da educação em relação à política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando: em lugar de, como acreditam, estar preparando seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, estarão formando para ajustá-los melhor à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos. (SAVIANI, 2018, p.29).

O discurso governista, como no caso da divulgação do programa Escola Viva, usa de lemas como cidadania, inovação, educação pública e de qualidade, autonomia. De fato, no mundo ideal, espera-se que uma nova política educacional seja apresentada partindo de princípios democráticos e de integração da comunidade escolar em um contexto participativo. No entanto, os fatos mostram-se de forma diferente. Vejo como necessário também problematizar o movimento paradoxal desse modelo pedagógico que, por um lado, tem como eixo central o protagonismo juvenil, ou seja, reconhece e legitima o envolvimento dos jovens em seu contexto escolar e que, por outro, ratifica a ausência de um diálogo com a sociedade, o que evidencia seu caráter autoritário (FREIRE, 2001).

O modelo pedagógico escolhido pelo Estado foi desenvolvido pela consultoria educacional pernambucana, o Instituto pela Corresponsabilidade no Ensino (ICE), contratada através de uma parceria público-privada, assim como vem acontecendo em outros estados do país. Considerado por muitos como uma política educacional que reproduz a cultura neoliberal e, por isso, privilegia a formação tecnicista em detrimento da formação crítica do estudante (FERRAZ, 2015), ainda não há, no estado do Espírito Santo, uma tese doutoral que tenha investigado a ideologia das escolas de tempo integral.

O modelo pedagógico adotado da “Escola da Escolha” articula conteúdos previstos na BNCC e uma parte diversificada, em acordo com o Artigo 2º, Inciso I, da Lei nº 799, de 15 de junho de 2015, a qual regulamenta o programa:

Art. 2º São objetivos específicos do Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único:

I - ampliar o currículo escolar com atividades nos campos da cidadania, ciências políticas e ética, cultura e artes, esporte e lazer, direitos humanos, educação ambiental, inclusão digital, saúde, investigação científica, educação econômica, valorização da família e a violência contra ela praticada, discussão de gênero, drogas, etnia, orientação sexual, comunicação e uso de mídias de forma articulada, promovendo a formação do jovem autônomo, solidário e competente. (ESPÍRITO SANTO, 2015a, p. 1).

Segundo seus idealizadores, esse modelo fundamenta-se essencialmente nos trabalhos produzidos por Costa (2000), os quais delimitam, como ponto central, o jovem e seu projeto de vida, o qual deve orientar a construção do projeto escolar como um todo. O protagonismo estudantil, embora não seja debatido baseado em evidências nos documentos, é incentivado como ação educativa e a escola, por sua dimensão pública, é entendida como um espaço propício para esse exercício, onde o jovem seria o sujeito e o objeto do aprender. A mobilização do jovem para que atue de modo participativo e democrático seria uma estratégia pedagógica para que ele se torne, gradativamente, autônomo e crítico.

No entanto, quando contrasto orientações curriculares, metodologia proposta, prática pedagógica e discursos dos estudantes, como realizei na análise interpretativa dos dados ao longo deste capítulo, concluo que a noção de protagonismo juvenil está alinhada a um paradigma que compreende produtividade como sinônimo de autonomia e obediência/passividade como exercício da cidadania. Os jovens têm a percepção de que há participação social pois se engajam na solução dos problemas do mundo ao redor, sejam esses no transporte público deficitário a caminho da escola, como nos contou Diego e Paulo, ou nas melhorias da merenda, como narrado por Natália. Percebo também que a dedicação aos “projetos de vida” está pautada no planejamento de metas e objetivos para um futuro com perspectivas de dias melhores. No entanto, uma ausência de questionamento do aqui e agora na vida desses estudantes da periferia urbana. Isto é, embora haja evidências de uma pedagogia para transformação, há poucos convites para o que Todd (2015) afirma ser conversas como forma de engajamento e contestação das estruturas sociais que sustentam o ciclo de exclusão, subserviência e marginalização (BALLESTRIN, 2013) e, portanto, inibem os processos emancipatórios que Dussel define como “pensamento libertador transmoderno” (2016, p.69).

Neste segundo capítulo, me apoio nas percepções dos estudantes do modelo de escola em tempo integral para construir compreensões híbridas para o que vem a ser o protagonismo juvenil, sendo essas elaboradas a partir das noções de autonomia, participação social,

engajamento, agenciamento, identidade e cidadania. Também localizei este estudo em seu contexto sócio-histórico-político, onde trouxe o debate sobre as tensões e desestabilizações da política educacional que implementou o Novo Ensino Médio no plano nacional e o programa Escola Viva no plano local. No próximo capítulo, trago também a voz do professor para abordar temáticas sobre globalização, novas tecnologias e como essas se materializam nos dispositivos normatizadores de ensino de inglês no EM. Os capítulos seguintes abordam, respectivamente, a trajetória do ensino de língua inglesa e o programa Escola Viva através das lentes decolônias, tecendo uma relação entre as legislações, diretrizes, a voz do professor, da pesquisadora e as vozes dos estudantes.

CAPÍTULO 3 – GLOBALIZAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS: EPISTEMOLOGIAS BASILARES PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

FIGURA 10 – GRAFITE EM LÍNGUA INGLESA NA COMUNIDADE DA ROCINHA (RJ)



FONTE: Flickr²⁰

Quando professores e alunos (e também coordenadores, diretores, pais de alunos) defendem a necessidade de língua inglesa no currículo em vista do mercado ou das exigências tecnológicas, ou porque esse é o idioma da globalização, entendemos que esses argumentos refletem uma visão realista, mas revelam uma perspectiva parcial do que esse ensino pode realizar educacionalmente (BRASIL, 2006, p. 97).

Neste capítulo, as questões concernentes à globalização e às novas tecnologias são apresentadas através de reflexões pautadas em um diálogo entre os documentos vigentes e as vozes da sala de aula. Aportada em trabalhos em LA que discorrem sobre as convergências entre globalização, novas tecnologias e ensino de inglês a partir da perspectiva local (DUBOC, 2011; DUBOC; FERRAZ, 2018; DUBOC, 2019a; FERRAZ, 2015; FERRAZ, 2018a; FERRAZ, 2018b; FERRAZ, 2019a; FERRAZ, 2019c; FINARDI, PREBIANCA; MOMM, 2013; FINARDI; PORCINO, 2014; FORTES, 2017; JORDÃO, 2010; JORDÃO, 2016a; JORDÃO; FOGAÇA, 2012; KAWACHI, 2015; MATTOS, 2015; MENDES; FINARDI, 2018; MERLO; FONSECA, 2018; MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2018, MONTE MÓR,

²⁰ Imagem retirada de: <<https://www.flickr.com/photos/frenetico/3622165715>>. Acesso em 14/04/2019

2009; 2018) e também outros trabalhos críticos (SOUSA SANTOS, 2017, 2018; PENNYCOOK, 2017; 2019) busco problematizar como essas relações se materializam nos documentos oficiais para a área de LE. O objetivo é entrelaçar a problematização dos textos governamentais, narrativas e reflexões teóricas.

3.1 DOS PROCESSOS GLOBALIZANTES E A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

É um desafio olhar, pelas lentes críticas, para o paralelo entre agendas educacionais, políticas linguísticas e os movimentos vindos da globalização. Oportunamente, esclareço que as reflexões que apresento aqui reconhecem a premissa que estamos diante de processos abrangentes e poderosos, chamados, por muitos, de “nova” ordem mundial. Tais mudanças alteram “nosso cotidiano, nossas relações com as instituições, nossos projetos de vida, nosso projeto de país” (SILVA, 1998, p. 26). Longe de ser um movimento homogêneo e imparcial, os paradoxos que emergem desses intercâmbios econômicos, sociais e culturais sinalizam uma falta de equilíbrio entre as comunidades. As posições e as relações de poder podem variar, porém a lacuna social entre os interlocutores do hemisfério norte e sul está cada vez maior, o que contribui diretamente para a desigualdade (SOUSA SANTOS, 2018; FERRAZ, 2019a). Onde deveria haver ações de inclusão, vemos, de fato, uma exclusão latente (SOUSA SANTOS, 2017).

Para as discussões desenvolvidas neste trabalho, localizo o conceito de globalização como sendo complexo, pois deve ser considerado sob diversas perspectivas, dado seus múltiplos desdobramentos (FERRAZ, 2015; FERRAZ, 2018c). Sendo muito recorrente na mídia e, em senso comum, nos referimos à globalização como uma aproximação entre países e comunidades, seja através da troca de bens, serviços ou conhecimento. A literatura aponta a globalização como um fenômeno histórico-social plural e controverso, baseado sobretudo nas operações em mercados livres, embora suas consequências não sejam meramente econômicas, mas também sociais, políticas, culturais. Mendes e Finardi (2018) nos lembram que esse é um fenômeno intrínseco à evolução da humanidade, tendo sua origem nos movimentos entre sociedades que remontam a tempos atrás, pois há indícios de tentativas de dominação cultural por parte da cultura ocidental e interdependência de países desde antes do século XVI. Apesar da longevidade, Ferraz reafirma sua relevância como a “engrenagem dos tempos pós-modernos” (FERRAZ, 2015, p. 66). Em Appadurai (2016) vemos que, inicialmente, o que era visto como movimentos transnacionais de cooperação em um mundo multipolarizado e

interdependente, toma uma proporção mais abrangente e o conceito de globalização firma-se no início dos anos 90, também na área das humanidades.

Por um lado, os benefícios trazidos pela globalização contemporânea são notáveis, posto que os fluxos sociais e econômicos foram potencializados pelas tecnologias digitais, as quais encurtam as distâncias e integram países além dos limites fronteiriços. O principal foco, com amplo destaque na sociedade, é a relação global promovida em nível econômico e a popularização do estilo de vida cosmopolita. A flexibilização dos mercados, através de constante intercâmbio de bens e serviços, além da produção e disseminação da cultura de massa possibilitada pelo arcabouço tecnológico, marca as últimas décadas da história contemporânea. A integração de economias, produto do neoliberalismo, opera com uma lógica ocidental economicista e é reiteradamente apresentada à sociedade com algo positivo, relacionado ao crescimento econômico, alta tecnologia e sujeitos “cidadãos do mundo” (HOLBOROW, 2015).

Na visão dos estudantes participantes desta pesquisa, a relação entre educação e globalização se dá na representatividade do mundo “sem fronteiras”. Tal concepção está presente nos discursos dos estudantes como, por exemplo, no tema do clube de protagonismo – Organização das Nações Unidas (ONU) – do qual participei como observadora, realizando uma roda de conversa com os participantes. O clube de protagonismo, como detalhado no primeiro capítulo deste trabalho, é elemento da chamada parte diversificada do modelo pedagógico adotado pelo programa Escola Viva, como parte do Novo Ensino Médio. Esses clubes juvenis são organizados pelos estudantes, com o apoio de um docente “padrinho”. Para tal, os jovens devem elaborar um projeto com objetivo, metodologia e lista de materiais necessários e apresentá-lo à direção para aprovação. Uma vez formados, a justificativa pedagógica para a existência desses grupos, que contam com um líder e vice-líder, é que os educandos conduzam encontros para aprender sobre o tema escolhido e desenvolvam a noção de protagonismo juvenil a partir do viés da autonomia. Esse argumento encontra respaldo no discurso dos estudantes, como vejo na fala de Plínio:

Pesquisadora: Como você vê o protagonismo aqui na escola? Tem algum exemplo de protagonismo que você poderia me dar?

Plínio: Acho muito interessante essa ideia de protagonismo. Os clubes são um exemplo de protagonismo porque não tem professor, porque só os alunos fazem os clubes. Só os alunos. Dividem as funções. Tem presidente, vice. São feitos pelos alunos.

Como explanado anteriormente, encontro em Benson (2011) o entendimento que a autonomia deve ser compreendida como um processo educativo de dependência, em que um sujeito depende das interações e relações com o outro para aprender. Posso inferir que, na visão de Plínio, o protagonismo é desenvolvido na ausência da figura do professor, pois ele afirma que, “*os clubes são um exemplo de protagonismo porque não tem professor, porque só os alunos fazem os clubes*”. Na sua visão, são nesses momentos que os jovens encontram oportunidade para assumir funções, dividir tarefas e criar aquele espaço educativo. Há também a percepção de autonomia como construção social, não como um processo individual. No entanto, a hierarquia prevista na organização desse contexto, com presidente, vice e os demais participantes, ainda indica uma centralização da aprendizagem.

A partir dessas reflexões, retomo minhas observações das experiências de aprendizagem, protagonismo e autonomia proporcionadas pelo clube da MiniONU. Esse espaço onde optei por realizar minhas observações foi inspirado em um projeto do curso de Relações Internacionais da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Minas Gerais, chamado MiniONU²¹. A PUC organiza, anualmente, um encontro intercolegial com objetivo pedagógico-cultural, onde estudantes de todo o país formam comitês, em língua portuguesa, inglesa e espanhola, para debater acontecimentos internacionais, simulando, assim, uma sessão da ONU.

A fala dos alunos desse clube exalta a importância de participar de um evento desse formato pela chance de aprender sobre aspectos sociopolíticos de diferentes países e, também, o funcionamento de organizações internacionais. Como preparação, a organização do evento MiniONU orienta que seus participantes devem fazer leituras, pesquisas bibliográficas e debates prévios, simulando delegações da ONU. A diretriz é para que todos trabalhem para buscar soluções coletivas para problemas globais. Durante o evento, cada aluno participante deve representar o papel de um delegado de uma determinada comitiva e deve representar os interesses de uma determinada nação na simulação de debates sobre áreas temáticas, como economia, direitos humanos, segurança, entre outros. O clube de protagonismo participou como representante dos países Árabes e narrou que, durante a preparação para a MiniONU, aprendeu muito sobre a intervenção da ONU em zonas de conflito internacionais e sobre crimes de guerra. Vale destacar que eles foram os únicos representantes do ES na MiniONU, dentre escolas

²¹ Informações sobre a MiniONU disponíveis em: <<https://minionupucmg.wordpress.com/>>. Acesso em 09/04/2019.

públicas e privadas de todo o estado. Conforme o site informativo da organização do evento, a seleção das escolas participantes é feita de acordo com a ordem de chegada das solicitações.

Esses são alunos que se reúnem semanalmente e mostram-se muito engajados com os objetivos do clube. Nos encontros do clube, como previsto na grade escolar, eles pesquisam *websites* e tentam promover discussões, a partir das informações disponíveis on-line sobre temáticas globais. Ao contrário da experiência narrada por Edmundo (2018), na qual um grupo de estudantes em uma instituição privada de educação internacional também usa o contexto da MiniONU, nesses encontros não há a mediação do professor. Os debates protagonizados nesse clube eram fundamentados pelas informações encontradas on-line e percebi que o engajamento variava de aluno para aluno. A construção do imaginário na fala dos estudantes estava relacionada à posição que iriam ocupar na simulação da rotina de diplomatas durante o evento, e não ao repertório de significados sobre as questões debatidas. Desta forma, concordo com Edmundo (2018) quando a autora diz que há relevância no sentido de dar espaço para a reflexão sobre culturas e problemas internacionais, no entanto, essa iniciativa pedagógica, do modo que é realizada no programa Escola Viva, não traz o estudante para a problematização da percepção e compreensão dos problemas internacionais e, principalmente, como localizar a si mesmo a partir de tudo isso (PENNYCOOK, 2017).

Desse modo, interpreto que o espaço de aprendizagem compreendido pelo clube de protagonismo pode ser o ponto de partida para que o grupo coloque em prática situações que levem à conscientização da existência concomitante de diversas culturas bem como de problemas contemporâneos, através do conhecimento sobre outros países. No entanto, não encontrei em suas narrativas indícios de que nesses contextos haja qualquer fomentação de pensamento crítico que problematize a forma hegemônica de divisão entre países centrais e periféricos no contexto internacional, principalmente dentro da ONU (SOUSA SANTOS, 2017). Assim sendo, a ação pedagógica passa pela promoção do sujeito autônomo e consciente do seu potencial como protagonista e precisa se constituir à luz de uma educação contra hegemônica para a fomentação da capacidade crítica e de conhecimentos e competências que irão permitir ao estudante ler o mundo a partir da sua própria subjetividade (BIESTA, 2018).

Sobre a participação dos estudantes, encontrei, em seus discursos, referências a termos como autorresponsabilidade, automotivação e autodisciplina, o que dá indícios do viés neoliberal desse modelo pedagógico (FERRAZ, 2015). Além disso, a ausência da mediação do professor, vista como fator positivo pelos estudantes, como observado nas palavras de Plínio, quando ele destaca que esse é um espaço onde estão “*só os alunos*”, resulta na limitação do

repertório desses estudantes, pois eles ainda estão aprendendo sobre a capacidade de decisão (ELLSWORTH, 1989). Dessa forma, entendo que a autonomia, sem os recursos e as condições necessárias, não realiza todo seu potencial como ação educativa. Mesmo assim, também vejo que as trocas vivenciadas nesses espaços podem ser a base de preparação para um cidadão do mundo, pois a aprendizagem coletiva tem, como engrenagem, a consciência participativa e a corresponsabilidade.

Para Sousa Santos (1999; 2007; 2017), devemos nos referir a globalizações, no plural, haja vista que não se trata de um fenômeno homogêneo e neutro. Segundo o autor, trata-se de um fenômeno multifacetado e, tanto no eixo socioeconômico quanto no eixo cultural, seus impactos são desiguais e contraditórios. Celani (2016) também alerta para o custo humano, social e cultural resultante da integração de mercados, visto que as vantagens são para poucos e extremamente desproporcionais. No mesmo sentido, Mendes e Finardi (2018) sublinham o lado perverso dos processos globalizantes, como a exclusão daqueles que não detém o capital financeiro, social e cultural para se integrarem aos novos valores e padrões estabelecidos. Isto é, a marginalização das sociedades periféricas, que estão cada vez mais afastadas do poder de autoridade e que além de serem excluídas das tomadas de decisões, têm sofrido com a constante precarização dos seus direitos básicos, de acesso à saúde, ao trabalho e à educação. Embora observemos discursos emergentes de resistência, os quais reivindicam mais direitos e uma maior participação social das minorias (BIESTA, 2018; SOUSA SANTOS, 2018), o que ainda vemos, no contexto amplo, é que poucas batalhas são vencidas.

Para Appadurai (2005), a cultura é uma dimensão de fenômenos que tem a propriedade de ser diferente, contestatória e comparativa. Assim, a cultura não pertence a um indivíduo ou grupo, mas deve ser usada como instrumento de mobilização de identidade. Nesta visão, elementos como língua, território e características devem ser, de forma crítica, vistas como essenciais à identidade do grupo. De forma similar, encontro em Bauman (2001) a aproximação entre globalização e cultura, para afirmar que essa combinação é muito expressiva em termos de reconhecimento de diferenças. Porém, a criação de estereótipos, segregação e marginalização se apresentam como uma tensão social e um desafio à convivência com tolerância e respeito, em uma “indiferença à diferença” (BAUMAN, 2001, p.11). É incontestável a importância da constituição identitária para o bem-estar pessoal e, também, para o grupo. Contudo, para o autor, nosso cotidiano se encontra constantemente alterado pela fluidez e pelo relativismo generalizado, resultado das incertezas das escolhas diante da nova (des)ordem mundial. Como os povos nômades, habitamos um “território flutuante”

(BAUMAN, *ibid*, p. 186), o qual pode ser entendido na perspectiva física e visual, e estamos em contínuo processo de transformação, marcada pela vulnerabilidade, ambiguidade e desorientação. As incertezas da contemporaneidade nos levam aos extremos entre a pluralidade e a individualidade, entre o excesso e a exclusão.

Assim como Hall (2005, p.71), entendo que a cultura está “pendurada em uma rede de significações” em um processo de constituição de identidades nacionais. Para melhor entendimento, retomo Appadurai (2005), pois o autor nos ressalta, alinhado à Hall, a tensão entre a homogeneização e a heterogeneização cultural. Em linhas gerais, a primeira trata dos instrumentos usados pela globalização para massificação da cultura, sendo essa intimamente relacionada à influência americana e de sua economia sobre as demais territórios e comunidades. A heterogeneização, de modo antagônico, busca preservar as práticas locais, incentivar a diversidade e manter a relação territorial. Sobre a última, Hall (*ibid*) nos diz que é uma forma de resistência à globalização. Contudo, podemos observar que, os intercâmbios entre as dimensões global e local ocorrem de maneira fluída sendo que, por muitas vezes, difícil delimitar suas fronteiras (APPADURAI, *ibid*; 2010). Depreendo, assim, que os fluxos culturais pautados na homogeneização e heterogeneização podem ser processos culturais complementares e agregáveis uns aos outros.

Observo esse fenômeno através da localização histórica, linguística e político-econômica dos Estados Unidos e em situações cotidianas, como os filmes em cartaz no cinema, o idioma das músicas mais tocadas e até mesmo a “importação” de elementos característicos do estilo de vida norte-americano e europeu. Sendo a cultura elemento central da constituição do sujeito social, a difusão da cultura de massa ou homogeneização cultural resulta no apagamento da identidade individual e local (SOUSA SANTOS, 1999). A cultura se tornou uma ferramenta mais de mudança do que de preservação e, hoje, é estabelecida pelas lógicas de mercado com o propósito de formar consumidores (BAUMAN, 2001).

A dimensão cultural da educação está presente na fala da aluna Naomi, quando ela relata as tensões vividas pela turma do 2º ano. Naomi é parte do corpo discente da Escola Viva desde sua inauguração, em 2015, e foi reprovada por dois anos consecutivos. Em sua percepção, por ter mais experiência nesse formato escolar, ela tem um ponto de vista diferente dos colegas. E, por isso, a aluna me procurou nos corredores para conversar, pois não quis dar seu depoimento na roda de conversa.

Naomi: Não é só questão deles [gestores escolares] terem piorado, os alunos também. A gente era mais acolhedor. Chegava um novato e a escola inteira conversava com ele. Agora não. Chega um novato e todo mundo se afasta.

Pesquisadora: Por quê?

Naomi: É questão de ser mais descolado. Ah, eu converso com todo mundo e, ele chegou e ele tem um estilo diferente do meu. Ele não gosta da mesma música, não gosta da mesma roupa, então não vou andar com ele. Não vou falar com ele. Aí chega um roqueiro e, todo mundo é funkeiro, todo mundo gosta de funk. Chega um roqueiro e aí vou excluir ele. Eu não gosto daquilo. Aí eles meio que excluem. E na sala este ano teve uma briga.

Os traços de diversidade cultural podem ser marcados por características físicas, como cor da pele, ou sotaques, presentes nas variações linguísticas. A naturalização da marginalização, como presente no discurso de Naomi quando ela diz que “*chega um novato e todo mundo se afasta*”, é uma evidência de que a dicotomia assimilação ou exclusão reverbera desde os primeiros encontros na escola (FORTES, 2019). Na fala da estudante, observo que essa diversidade se manifesta através de produtos culturais (BAUMAN, 2013), como estilo de roupa e música escolhidos, como em suas palavras: “*ele não gosta a mesma música, não gosta da mesma roupa, então não vou andar com ele. Não vou falar com ele*”. Tais artefatos culturais dão origem aos grupos que se identificam como rivais por apresentarem representações identitárias compreendidas como contraditórias (HALL, 2005), como exemplificado por Naomi, quando ela diz que “*chega um roqueiro e aí vou excluir ele. Eu não gosto daquilo*”. Ela também relata que as tensões resultantes da coexistência de diversidade cultural na sala de aula são presentes no dia a dia da turma e, devido a isso, houve um conflito que causou a transferência compulsória de alguns colegas para outra turma.

Além disso, segundo Naomi, sua turma ficou conhecida como “a pior” da escola, inclusive entre os professores. O acirramento do conflito nesse contexto, a meu ver, acontece porque o jovem, na fase da adolescência, tenta estabelecer sua identidade na sua relação com os outros. Em outras palavras, ele se aproxima dos que pensam e agem de maneira semelhante e afasta-se dos que considera como sendo os “outros”. Esse discurso da diferença, percebido na narrativa da Naomi, é o alicerce da mentalidade de gueto (BAUMAN, 2013), que reproduz marginalizações, aprofunda a segregação e acaba por isolar e alienar aqueles que se dividem entre “nós” e “eles”. Sobre isso, encontro em Fortes (2017) que os efeitos da globalização sentidos na sociedade, em que os discursos e as identidades são moldados e cada nova relação estabelecida transforma a subjetividade existente devido à exigência de que o sujeito se adapte imediatamente ao novo contexto. A formação ideológica de massa, acelerada pelo avanço da tecnologia digital e decorrente de um discurso de homogeneização territorial, econômica e

cultural, contribui para que cada vez mais o sistema explore e exclua grupos sociais marginalizados.

Para buscar discernimento entre os conceitos de desigualdade e exclusão, remetemos a Sousa Santos (2005; 2018). Para o autor, os dois conceitos têm, na modernidade, estruturas hierarquizadas, porém significados diferentes. A desigualdade, afirma Sousa Santos, parte do pressuposto que todos precisam estar integrados ao sistema e todos são necessários para que haja dominadores e dominados. Por conseguinte, esse é um fenômeno socioeconômico, amplamente discutido na teoria marxista e relacionado às relações de poder e trabalho. A exclusão, do ponto de vista de Foucault, trata de um processo histórico de caráter social e cultural. O sistema da exclusão busca romper com a normatização, isto é, reafirmar as diferenças que acabam por dar sentido à marginalização.

Apesar de alinhar-me à concepção do par dicotômico inclusão versus exclusão debatido por Sousa Santos (2005), gostaria de levantar essa questão sob uma outra ótica. No contexto investigado, observei movimentos de educação inclusiva através do reconhecimento das diferenças. Um dos alunos que tive a oportunidade de acompanhar, Plínio, é deficiente visual e destaca-se nas aulas de inglês do professor Fernando pelo seu engajamento e sua motivação. Plínio também participa do clube de protagonismo, tendo, inclusive, participado do evento realizado em Minas Gerais. Desde a sua mobilidade dentro da escola, com a ajuda dos colegas, até a sua atuação em atividades extraclasse, observei independência e autonomia.

Outro ponto de destaque é o fato de a escola estar localizada na periferia de Vitória, uma área conhecida por sua pobreza e violência, como colocado pelo aluno Paulo em sua narrativa:

Paulo: Quando lançou o projeto, eu já estava com uma ideia, porque eu vi que era uma coisa nova, uma coisa legal. Só que aí eu ficava com muito receio porque meu pai ele não gostava de que eu estudasse longe. Ele gostava de que se eu fosse estudar longe, que eu fosse para o estadual. Ainda mais que eles pensavam que São Pedro é uma área perigosa.

Nessa mesma instituição, fonte de preocupação dos familiares pelos altos índices de violência nas imediações, há alunos que estão em situação de alta vulnerabilidade social, com grande exposição aos problemas enfrentados na sociedade, como moradia, acesso à saúde, escola e direitos. Inclusive já presenciei, durante uma visita, a intervenção da Patrulha Escolar

da Política Militar²² para mediar casos de tráfico e brigas entre alunos. Alguns desses estudantes são moradores de abrigos e contam com o apoio dos professores e outros profissionais da escola, pela ausência de família, como também nos narra o professor Fernando:

Pesquisadora: Já teve algum caso da tutoria que você ficou preocupado do que iria acontecer com o aluno?

Fernando: Várias vezes. Já teve caso de polícia. Caso de uso de drogas. Caso de automutilação.

Pesquisadora: E você como tutor?

Fernando: Como tutor. No ano passado teve um caso de ameaça. Meu tutorando ameaçou um professor, por escrito. Mas eu e os professores percebemos que era imaturidade dele. E pela conduta dele também. Ele nunca tinha feito nada parecido e nunca tinha agido dessa forma. Mas, no registro ficou como ameaça e foi tratado como ameaça mesmo. E isso acabou virando caso de polícia.

No trecho transcrito, vemos que o professor e os demais docentes reconhecem os problemas pessoais enfrentados pelos estudantes e como esses afetam sua formação. Se, por um lado, os jovens não têm maturidade para lidar com os aspectos dinâmicos da vulnerabilidade, que estão associados à insegurança e a riscos, os docentes também têm dificuldade de lidar com esse fenômeno, pois o enfrentamento das tensões e dos conflitos são circunstâncias para as quais nem todos estamos preparados (TODD, 2015). No caso específico do professor Fernando, por exemplo, essas são questões que vão muito além de suas aulas de inglês, mas que, ao mesmo tempo, não podem ser (e não são) negadas por ele. Diante desse cenário de preocupação, tomei nota de uma série de iniciativas adotadas pelos sujeitos educadores na tentativa de promover a humanização da escola e criar espaços de inclusão. Para ilustrar minha reflexão, continuo com o discurso do professor Fernando quando conversamos sobre uma aula que observei, em que comportamento de alguns estudantes me chamou a atenção pela falta de interesse e participação:

Pesquisadora: Há alunos que não participam das aulas. Eu vejo que alguns chegam atrasados, outros ficam dormindo. Como você vê isso?

Fernando: Eu não consigo me sentir confortável. Eu acho que ninguém. Infelizmente, às vezes como a quantidade de alunos é muito grande para poder dar uma aula de qualidade, não somente na aula de Inglês. Na sala de aula, para qualquer disciplina. Nossa quantidade de alunos é muito grande e a gente não consegue perceber todos. Mas quando eu percebo, eu fico muito incomodado e eu ainda não consegui chegar em uma solução. Eu acho que não tem uma solução única mesmo. Mas eu preciso trabalhar mais nessa forma de engajar esses alunos. Às vezes isso não é uma coisa só da aula de inglês. Isso é uma coisa de um aluno que faz isso em todas ou em quase

²² A Patrulha Escolar atua juntamente com a Secretaria de Educação do ES, com foco na prevenção da violência no ambiente escolar, como descrito em: <<https://pm.es.gov.br/patrulha-escolar>>. Acesso em 14/04/2019

todas as aulas, inclusive nas eletivas. Mas isso pode ser também um reflexo do que os alunos da última aula disseram. Não é algo que interessa a eles. Tem que se pensar um pouco mais em como despertar esse interesse. Mas às vezes isso foge da nossa alçada também. Às vezes não é esse o problema, despertar o interesse. Mas pode ser problema em casa, problema de saúde. Isso tem que ser tratado primeiro. A pessoa não vai ter interesse na aula se ela tiver outras questões. Se ela for abusada pela família, se tiver pensado em suicídio.

No discurso de Fernando, percebo sua postura acolhedora, pois diante do questionamento acerca do pouco interesse dos estudantes em sua aula ele revela: *“eu não consigo me sentir confortável. Eu acho que ninguém”*. Mais adiante, ao refletir sobre sua prática pedagógica, ele conclui que *“nossa quantidade de alunos é muito grande e a gente não consegue perceber todos”*, de onde infiro que o professor compreende a educação como mecanismo condutor de inclusão, em que ninguém é negligenciado. Nesse mesmo trecho transcrito, chamou-me a atenção a postura ética de Fernando, pois o docente não nega a desmotivação dos estudantes e, pelo contrário, ele assume sua inconformidade ao dizer *“mas quando eu percebo, eu fico muito incomodado”* e também sua responsabilidade diante disso: *“ainda não consegui chegar em uma solução”*. O professor também reconhece que a busca por meios para engajamento ainda não está esgotada, ao afirmar: *“eu acho que não tem uma solução única mesmo. Mas eu preciso trabalhar mais nessa forma de engajar esses alunos”*. Conforme nos lembra Streck (2018), o *éthos* da educação humanizadora reconhece que o espiral da exclusão é também um espiral da desumanização e, diante de sua narrativa, posso inferir, mais uma vez, que Fernando compreende que formação educativa é atravessada por questões pessoais que vão além do trabalho docente, pois ele constata que a educação *“foge da nossa alçada também. Às vezes não é esse o problema, despertar o interesse. Mas pode ser problema em casa, problema de saúde”*.

Em minha análise, há evidências de humanização escolar nesse modelo pedagógico, por exemplo, a ação inclusiva fundamentada na cidadania democrática (BIESTA, 2011), como no caso dos estudantes deficientes e/ou em situação de risco e pelos relatos de pedagogia engajada (HOOKS, 2013) do professor Fernando. O problema estaria no fato da contraposição à educação humanizadora que se revela, por exemplo, através das ferramentas avaliativas utilizadas pela escola e que reproduzem o que Biesta (2010; 2018) define como cultura de mensuração de resultados. Os alunos ainda são submetidos, regularmente, ao sistema avaliativo baseado proeminentemente em provas, que são convertidas em indicadores. Os professores, por

sua vez, vivem sob uma rotina burocrática que demanda o preenchimento de planilhas de avaliação, questionários e relatórios, como destacado na fala do Fernando:

Pesquisadora: De todas as funções que você cumpre como professor, aqui dentro, qual você acha que te demanda mais?

Fernando: Eu acho que o que me demanda mais é a parte burocrática, de relatórios, de planilhas. Que muitas vezes são subutilizadas.

O posicionamento do professor em relação ao controle de informações através de ferramentas como relatórios e planilhas e a falta de aplicação dos mesmos – como ele mesmo explica: “*que muitas vezes são subutilizadas*” – sugere uma reflexão que vai ao encontro do mesmo questionamento feito por Biesta (2011), qual o significado da avaliação e acompanhamento nesse modelo pedagógico inovador? Para Freire (1987), os métodos de avaliação da educação convencional têm a finalidade de atender às minorias dominadoras e vão na contramão da mediação, do encontro e da abertura para o diálogo. Biesta (2013), em concordância com Freire, questiona a visão de educação que pauta suas ações somente no progresso acadêmico em determinadas áreas de conhecimento, como as ciências exatas. Duboc (2019b), por sua vez, nos lembra que avaliar não deveria servir somente para objetivos de mensuração, exclusão e normatização. Pelo contrário, a autora sugere que a avaliação pode servir a um momento de aprendizagem de caráter crítico-reflexivo que, se apoiada nas relações pedagógicas desenvolvidas entre os sujeitos educativos, pode trazer insumos para a promoção do engajamento dos jovens e para o redimensionamento da práxis docente.

Nessa instituição, bem como nas demais unidades do programa Escolas Vivas, além das provas previstas pela Sedu, há relatórios e planilhas que devem ser entregues para fins de avaliação da eficácia na execução do modelo. Entendo que a ideologia subjacente à tal ação se aproxima da concepção de *accountability*, em que os professores são responsabilizados pelo desempenho obtido, o que classifica escolas e alunos como “bem-sucedidos” e “malsucedidos” (BIESTA, 2010). Diante disso, posso inferir que mesmo havendo práticas educativas pautadas no acolhimento daqueles estudantes que são historicamente marginalizados, como os deficientes e os jovens da periferia, não há uma ruptura com o modelo convencional, baseado na prática conteudista e meritocrática. Os mecanismos de avaliação do critério de notas continuam sendo baseados no julgamento do certo versus errado, aprovação versus reprovação e, conseqüentemente, inclusão versus exclusão.

Por sua vez, o inglês está diretamente ligado à globalização e à mundialização de culturas (RAJAGOPALAN, 2009) por ser considerada uma língua global e, esses movimentos também têm sido temas de interesse da educação linguística (FERRAZ, 2019b). O conhecimento da língua, em tese, permitiria que o sujeito se posicionasse diante de uma sociedade plural e multifacetada (PENNYCOOK, 2019). A próxima narrativa ilustra a percepção dos estudantes sobre a aprendizagem de inglês:

Natália: Eu comecei um cursinho porque vai ser melhor para mim. Como eu quero fazer faculdade fora, vai ser mais fácil para poder me desenvolver. Quero ser médica sem fronteiras. Eu vou precisar me comunicar, conversar com outras pessoas. O inglês vai abrir portas também, porque nos outros países o português não é tão falado. As pessoas acham muito difícil falar nossa língua. O inglês não. Vai abrir portas para mim.

Entendo que o discurso de Natália, assim como de outros colegas, reflete a concepção de língua inglesa como materialidade (HELLER, 2011), já que ela entende que “*o inglês vai abrir portas*” e, assim, Natália acredita que terá uma inserção competitiva no mercado de trabalho desejado como médica sem fronteiras. Natália também revela a razão pela qual quer aprender inglês: “*eu vou precisar me comunicar, conversar com outras pessoas*”. Esse comentário aponta para a finalidade de usar a língua para comunicação e o alcance da língua inglesa em termos globais já que, a seu ver, o “*inglês vai abrir portas também, porque nos outros países o português não é tão falado*”. A percepção de Natália sobre a língua e sua relevância global vai ao encontro de Jenkins (2015), quando a autora afirma que o inglês, além de ser a língua de contato em uma primeira interlocução, é também a língua global por ser a opção mais comum, ou mesmo a única, em contextos multilíngues. Tanto pelas leituras que fiz quanto pelas narrativas dos estudantes, posso inferir que mesmo que outros idiomas ameacem a hegemonia do inglês como língua global (PENNYCOOK, 2017), isso ainda não é realidade.

Cope e Kalantzis (2000), Ferraz (2019c), Menezes de Souza (2019a) e Pennycook (2019) se alinham ao afirmar que o valor dado às variações da língua inglesa é ligado às forças econômicas, ideológicas e sociais. Pennycook (2017) apresenta-se intrigado pela penetração desse idioma em espaços tão diversos e longínquos pelo mundo. Como debatido na subseção anterior, o autor afirma que seu ensino é palco de política linguística, pois a representatividade do uso do inglês é um campo de disputa que reflete os poderes de dominação assimétricos que vivemos como sociedade. As situações descritas me trazem à reflexão sobre como nossos discursos como falantes/professores/interlocutores da língua inglesa ainda corroboram as estruturas sociais de privilégio, dominação, preconceito e exclusão.

No mesmo sentido, Bloommaert (2010) define como valor semiótico a representatividade de algumas línguas sobre as demais, dependendo da sua função no dia a dia do falante. Pelo exposto pelo autor e pela minha própria experiência como aprendiz, infiro que a escolha pelo inglês se dá por causa da sua associação com riqueza econômica, sucesso, poder e modernidade. Esse valor semiótico tem implicações no ensino do idioma, pois sua fluência é relacionada com esses elementos. Acredita-se que um estudante que domina o idioma terá mais chance de ter sucesso na sua carreira acadêmica e profissional.

Brydon (2010) e Gimenez (2019) afirmam o protagonismo do inglês como língua oficial das pesquisas científicas, sendo que instituições quase que exclusivamente localizadas em países desenvolvidos têm concentrado a maior parte do volume de produções. Archanjo e Barbosa (2019) corroboram as autoras ao dizerem que o inglês foi instituído como Língua Franca (LF) das publicações acadêmicas. Sobre isso, Finardi e França (2016) mostram como, apesar de ter a 13ª maior produção acadêmica mundial, o Brasil ainda não tem impacto ou voz na produção acadêmica em termos internacionais, entre outros motivos, em virtude da língua que seus pesquisadores publicam seus trabalhos.

Aqui há duas questões de alerta. Primeiramente, a centralização do “conhecimento” produzido no hemisfério norte, pois, como alerta Sousa Santos (2017) e Menezes de Souza (2019a), cada vez mais, a interpretação do mundo se dá de acordo com as bases ideológicas construídas através da lente eurocêntrica, diminuindo a importância de experiências e iniciativas de outras culturas. Além disso, há a questão da territorialidade e da preservação da cultura, já que a ascensão do inglês ao papel de LF tem provocado reações por parte de governos que procuram construir barreiras para proteger os idiomas nacionais (MOITA LOPES, 2006).

Nessa relação dialética, ao mesmo tempo que os governos reconhecem a relevância do ensino das LE, há a constante preocupação não somente com a extinção das línguas minoritárias, mas também do idioma oficial e, por consequência, do Estado. Moita Lopes (2006) cita como exemplo a França, onde há a obrigatoriedade de textos em inglês serem traduzidos e o Japão, onde a comunidade acadêmica discute a constante penetração da língua inglesa no cotidiano do país. Em um estudo sobre internacionalização, Mendes e Finardi (2018) relatam que, por outro lado, há países como a Noruega que incentivam as publicações em inglês através de recompensas financeiras maiores do que para estudos escritos no idioma local. Visto as ações mencionadas, podemos inferir que os governos, seja através de políticas de incentivo ou regulação, legitimam o status do inglês como língua global.

No contexto nacional, um marco de aproximação da educação linguística à globalização foi a promulgação da LDB, influenciada diretamente pelas premissas neoliberais. Esse documento pode ser compreendido como um movimento de transição entre uma época marcada pela Ditadura Militar e a abertura do país para o capital externo. No início da década de 90, a sociedade brasileira dava seus primeiros passos em uma frágil democracia, mas ainda se encontrava dependente economicamente e em condição de subdesenvolvimento. A disputa ideológica do capital econômico versus social, retratada pela luta de classes, estava fortalecida pela crescente atenção aos direitos humanos e à cidadania (NOGUEIRA; NOGUEIRA; 2002).

Sobre a LDB, Saviani (2010) relata que havia um alinhamento com o comando político-econômico do país à época e, por isso, tal dispositivo foi construído a partir da disputa entre as esferas pública e privada, com a participação de diversos representantes da sociedade civil e Estado. Com a hegemonia da política neoliberal, o objetivo a ser atingido é a qualidade total, por meio da educação de cidadãos eficientes, produtivos e capazes para o trabalho.

A reorganização do mercado de trabalho diante da nova configuração global afetou diretamente a educação, que é redesenhada em meio a tantas tensões para definir o que se aprende e para que se aprende (SOUSA SANTOS, 2007; 2018). As diretrizes e bases da educação não têm poder, por si só, de alterar a realidade das escolas e, de modo especial, como professores e estudantes se posicionam diante de mudanças como as trazidas pela globalização. No entanto, a legislação tem seus desdobramentos em documentos oficiais que estão mais próximos da prática pedagógica como portarias, decretos e, até mesmo, a BNCC. Assim, faz-se pertinente sua análise diante dos cenários contemporâneos, questionando como as relações de força e articulação que são observadas na sala de aula têm suas raízes na implementação de políticas educacionais neoliberais.

A LDB garante a escola como uma instituição que tem sua prática a partir da realidade daqueles que a compõe, assegurando mecanismos para que haja respeito à diversidade cultural e pluralidade de ideias:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;

- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar [sic];
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018). (BRASIL, 1996).

O projeto de sociedade e educação apresentado por esse texto legal, nossa maior referência documental na área, chama atenção para as concepções de sociedade, cidadania, educação, escola e ensino. Mas quão próximos são dos mundos vividos pelos educadores e educandos? O caminho traçado, nas trilhas do contraditório, distancia os direitos e deveres previstos na LDB, como “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, “respeito à liberdade e apreço à tolerância” e “consideração com a diversidade étnico-racial” do chão da sala de aula. Inúmeras vezes em que ao participar de visitas, reuniões e entrevistas nas escolas ouvi que, “isso só funciona no papel”.

Os PCN de 1998 apresentam uma reorganização curricular baseada em “uma análise da conjuntura mundial e brasileira revela a necessidade de construção de uma educação básica voltada para a cidadania.” (BRASIL, 1998, p. 9) Pelo caráter normativo do documento, cada escola tem autonomia para absorver e ressignificar suas orientações em projetos políticos pedagógicos. O MEC, através destes textos, incentivou que uma atenção especial fosse dada aos temas 'ética', 'saúde', 'meio ambiente', 'orientação sexual', 'pluralidade cultural', 'trabalho e consumo', os quais deveriam ser contemplados pelas diferentes disciplinas escolares através de um trabalho transdisciplinar. As fronteiras e interfaces entre essas temáticas são constantes e, por isso, entende-se que a interrelação proporcionada pela abertura à transdisciplinaridade estaria adequada à realidade dos jovens naquele momento. Os critérios apresentados para as escolhas desses temas são: urgência social; abrangência nacional; possibilidade de ensino e aprendizagem; favorecimento à compreensão da realidade e à participação social (BRASIL, 1998). Embora os temas elegidos pelos PCN não tenham tido uma participação popular e democrática, se tornaram referência em outros documentos igualmente relevantes e, também, para desenvolvimento de material didático.

A perspectiva teórico-filosófica desse documento defende a cidadania como uma questão central a ser desenvolvida, além de confirmar a existência de tensões centrais que precisam ser consideradas dentro da educação. Diante disso, acredito ser importante destacar

que o documento traz uma introdução pautada na luta contra a exclusão social, o desequilíbrio entre países ricos e pobres e a educação ambiental. Assim, como referência o texto trazido pelos parâmetros para refletir sobre qual olhar é lançado para os temas relacionados à globalização.

Na introdução, seus autores debatem como o projeto escolar que é apresentado pode “alterar o cenário de miséria, pobreza e desigualdade que tanto aflige a população latino-americana” (BRASIL, 1998, p. 15) e, ao mesmo tempo, “[n]um contexto mundial, marcado pela interdependência crescente entre os povos, pressupõe-se que é preciso aprendermos a viver juntos no planeta”. (BRASIL, 1998, p. 15). No que toca a aproximação das realidades globais e a formação do estudante, as diretrizes se opõem à fragmentação do debate da globalização por determinadas áreas de conhecimento. Pelo contrário, as tensões centrais pactuadas como desafios dos PCN são veiculadas como sendo de interface de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira, dada “(...) a dimensão social que a aprendizagem cumpre no percurso de construção da cidadania (...)” (BRASIL, 1998, p. 58):

A tensão entre o global e o local, ou seja, entre tornar-se pouco a pouco cidadão do mundo sem perder suas raízes, participando ativamente da vida de sua nação e de sua comunidade. Num mundo marcado por um processo de mundialização cultural e globalização econômica, os fóruns políticos internacionais assumem crescente importância. No entanto, as transformações em curso não parecem apontar para o esvaziamento dos Estados/Nação. Pelo contrário, a busca de uma sociedade integrada no ambiente em que se encontra o “outro” mais imediato, na comunidade mais próxima e na própria nação, surge como necessidade para chegar à integração da humanidade como um todo. É cada vez mais forte o reconhecimento de que a diversidade étnica, regional e cultural continua a exercer um papel crucial e de que é no âmbito do Estado/Nação que a cidadania pode ser exercida. (BRASIL, 1998, p. 16).

No que concerne à globalização e seus desdobramentos, o texto é claro ao explorar a complexidade da dimensão identitária e comportamental diante de uma sociedade plural, composta por uma diversidade cultural e étnica que, por ser mal interpretada, causa intolerância, discriminação e, por consequência, conflitos. Em seguida, o documento alerta para a influência dos organismos internacionais em políticas locais de países subordinados e o reposicionamento do papel do Estado, debatendo o desafio da inserção competitiva em um mercado mundial. Os PCN também atentam para o consumo consciente, tanto de bens materiais quanto de informações e ideias e, por fim, ponderam sobre os valores espirituais diante de uma sociedade fluída.

À vista disso, depreendo que a educação pretendida é linear à cidadania ativa, reconhecendo sua coexistência como sujeito e objeto, em contraponto com a passiva, que se limita ao reconhecimento dos direitos (JORDÃO; FOGAÇA, 2012). A promoção de iniciativas escolares, respaldadas por orientações governamentais, pode fomentar ações que promovam mudanças estruturais locais e globais. Por fim, somente observação cuidadosa das ações transdisciplinares poderia dizer se a cidadania dos PCN, além de ser uma crítica à própria sociedade, consegue ir além dos projetos trabalhados eventualmente para o cumprimento de obrigações burocráticas.

As OCEM (BRASIL, 2006), mais próximas às demandas dos jovens hoje, corroboram e expandem a relevância dos temas transversais defendidos pelos PCN (BRASIL, 1998) e reafirmam a importância da noção de cidadania e “(...) o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras (...)” (BRASIL, 2006, p. 87). Para os seus autores, defende-se que o currículo escolar, condizente com a realidade, deveria ser um meio para que, “[c]om essas disciplinas, busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo.” (BRASIL, 2006, p. 90). Portanto, o ensino de inglês nas escolas atravessa o aspecto linguístico e contribui, também, para o desenvolvimento do jovem.

As OCEM, oportunamente, esclarecem que ações ideológico-pedagógicas que pautaram, durante muito tempo, aulas como de Educação Cívica, apresentavam o conceito de cidadania como sinônimo de patriotismo ou nacionalismo. Todavia, epistemologias contemporâneas compreendem que “o conceito é muito amplo e heterogêneo, mas entende-se que ‘ser cidadão’ envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade.” (BRASIL, 2006, p. 91). Há perguntas que podem guiar a construção do entendimento de cidadania pelo próprio sujeito, como “(...) de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê?” (BRASIL, 2006, p. 91). São esses os caminhos que, de acordo com esse texto-base, podem pautar debates em torno de identidade, senso de heterogeneidade cultural, étnica e linguística, práticas sociais engajadas e o papel do inglês no mundo globalizado.

As orientações também advogam a favor do ensino de inglês como uma ferramenta em um projeto maior de inclusão social. Para a expansão da compreensão de mundo, incluindo aí

a diversidade em que vivemos, há uma distinção entre inserção e inclusão social. As práticas educativas críticas devem ir além da mera exposição do estudante ao idioma, o que resultaria somente em inseri-lo na sociedade globalizada. Pelos apontamentos, faço a inferência que tal inserção seria parcial e condicional e contentando-se com mudanças superficiais. A inclusão, por outro lado, transforma todo o sistema pois exige rupturas e representa “fazer parte, figurar entre outros, pertencer, envolver” (BRASIL, 2006, p.94).

No cenário atual, a nova BNCC-EM continua a legitimar a diversidade linguística e cultural, assim como nas diretrizes que a antecedem. A noção de inglês está alinhada com a visão de LF e, por isso, tenta descolar o seu uso de um modelo ideal de falante, ou seja, propõe um rompimento com ideologias eurocêntricas ao reconhecer seu uso real, considerando o multiculturalismo e as variações linguística, a ver:

No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar as utilizações do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – contanto que estes saibam se comunicar em inglês –, com diferentes repertórios linguístico-culturais. (BRASIL, 2018, p. 476).

Duboc (2019a) alerta para a pouca discussão sobre a noção de LF nos cursos de formação docente, seja ela inicial ou continuada. Para a autora, embora os preceitos de língua trazidos pela BNCC encontrem respaldo na literatura contemporânea da LA, outros elementos, como os quadros didáticos trazidos pelo mesmo documento, põem em xeque a ruptura com o paradigma tradicional que defende uma educação linguística linear, hierarquizada e fragmentada. Outra fragilidade que está relacionada ao fato de que, embora haja muitas referências ao desenvolvimento do pensamento crítico e capacidade discursiva, como na proposição que segue, há uma exclusão das demais LE que também cumprem um papel de aproximar nações e culturas, como, no nosso caso, o espanhol dos países vizinhos.

As aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e social. (BRASIL, 2018, p. 477).

Para debater o prestígio social e linguístico que justifica a prescrição do inglês como forma de acesso ao mundo globalizado, remeto à Ferraz (2015) e Pennycook (2017). Assim

como na pesquisa realizada por Ferraz (ibid), os estudantes do programa Escola Viva também compartilham da representação desse idioma como um canal de comunicação internacional, como exposto no discurso de Plínio, o qual ecoa o pensamento de muitos colegas:

Pesquisadora: De onde veio o interesse pelo inglês?

Plínio: Me interessei, sempre quis fazer. No ano passado eu consegui. Comecei a fazer particular mesmo. Eu sempre gostei, por ser uma língua... É interessante aprender outro idioma, até para assim como os meninos falaram agora, para o mercado de trabalho, você vai viajar para algum lugar ou entender algum diálogo, alguma música.

Dessa forma, observo que tanto na BNCC-EM quanto na narrativa de Plínio quando o estudante afirma que permite “*viajar para algum lugar ou entender algum diálogo, alguma música*”, isto é, a naturalização do inglês como idioma hegemônico, o que acaba por acobertar as configurações contextuais e ideologias que subjazem essa escolha. Para Pennycook (2017), a escolha pelo inglês não está relacionada à noção de linguagem, mas sim às condições sócio históricas que permeiam as dimensões de poder e política no ensino de uma língua estrangeira. Nas palavras do autor,

[a]lgo chamado inglês é mobilizado pelas indústrias do idioma inglês, incluindo ELT, com efeitos de linguagem específicos. Mas algo chamado inglês também faz parte de cadeias linguísticas complexas, mobilizadas como parte de múltiplos atos de identidade e desejo. Não é inglês – se por isso queremos dizer uma certa gramática e léxico – que está em jogo aqui. São os discursos em torno do inglês que importam. Nesse caso, as maneiras pelas quais uma ideia de inglês é captada, de tal forma, em tudo o que fazemos em nome da educação, todas as exacerbações da desigualdade que estão sob o rótulo de globalização, todas as calúnias linguísticas que denigram outras formas de falar, todas as interações institucionais vergonhosamente racistas que ocorrem em escolas, hospitais, tribunais, delegacias de polícia, postos de atendimento de seguro social e encaminhamento a emprego²³. (PENNYCOOK, 2017, p.15).

Pennycook (2017) evidencia que as implicações sociais inerentes ao educar não podem ser ignoradas pelo professor. Além disso, não há neutralidade na dimensão educativa de uma

²³ *Something called English is mobilized by English language industries, including ELT, with particular language effects. But something called English is also part of complex language chains, mobilized as part of multiple acts of identity and desire. It is not English – if by that we mean a certain grammar and lexicon – that is at stake here. It is the discourses around English that matter, the ways in which an idea of English is caught up in all that we do so badly in the name of education, all the exacerbations of inequality that go under the label of globalization, all the linguistic calumnies that denigrate other ways of speaking, all the shamefully racist institutional interactions that occur in schools, hospitals, law courts, police stations, social security offices and unemployment centres. (PENNYCOOK, 2017, p.15) (T.A.)*

língua. Documentos normativos, metodologias, abordagens, técnicas e livros didáticos refletem a produção de um certo tipo de subjetividade para que o aluno seja preparado de acordo com as relações de poder desejadas pela matriz social. A partir do momento que o professor se apropria dessa condição intrínseca ao ensino de inglês, ele pode ressignificá-lo, questionando os interesses por trás das normatizações. A noção de língua como global e formação cultural dos estudantes é redimensionada por uma prática pedagógica possível, localizada nas diferenças, nos desejos e nos desafios da sua sala de aula.

Por fim, alinho-me a Cope e Kalantzis (2000; 2017), Duboc (2011), Duboc e Ferraz (2018), Ferraz (2015), Finardi, Prebianca e Momm (2013), Menezes de Souza (2019a), Pennycook (2017), entre outros, os quais afirmam que a globalização e o inglês estão entrelaçados. Há o reconhecimento da importância da aprendizagem dessa LE para a inserção no mercado de trabalho e das exigências tecnológicas, através de uma ação educativa que fomente a problematização de “(...) valores sociais do momento, valores que são, reconhecidamente, interpelados pelo movimento econômico-cultural da globalização (...)” (BRASIL, 2006, p. 96).

Ferraz (2019c), nos lembra como a formação inicial de professores ainda é amplamente influenciada pelas perspectivas americanas e britânicas, seja de produções literárias ou ensino de pronúncia, fato que contribui para a perpetuação de práticas educativas fundamentadas no tradicionalismo hegemônico. O autor argumenta que, embora tais aprendizagens sejam importantes para a formação profissional do educador, elas pouco contribuem para a transformação do conceito de globalização como um processo *top-down*, em que os sujeitos precisam assimilar os modos de pensar e viver do Norte global (KUMARAVADIVELU, 2016; PENNYCOOK, 2019). Isto é, a educação linguística crítica tem, como fio condutor, o debate sobre valores e conhecimentos sistematizados e legitimados pela hierarquia global, ou seja, do exterior e/ou de países desenvolvidos, versus local, regional ou de um grupo com cultura própria. Desse modo, é possível promover o engajamento em interlocuções apartadas pelos saberes das comunidades locais, com respeito aos diferentes modos de fazer sentido e agir.

3.2 DAS NOVAS TECNOLOGIAS E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA CRÍTICA

A difusão das mídias de massa representa uma ruptura histórica, resultado direto dos processos globalizantes. Para Appadurai (2005) o tipo de comunicação proporcionado pelos meios eletrônicos distingue-se dos demais, como a comunicação escrita, oral e visual, pois esses “tendem a interrogar, subverter e transformar outras literacias contextuais.” (p. 14). Assim, entendo que a constituição da identidade contemporânea perpassa, para uma parcela significativa da sociedade, pelas novas relações orientadas através dos meios digitais (COPE; KALANTZIS, 2017; FERRAZ, 2015; FERREIRA, 2014; FINARDI; PREBIANCA, MOMM, 2013; LEFFA; PEIXOTO, 2017).

Decerto, a tecnologia digital é um fenômeno que revolucionou o paradigma tradicional da teoria da comunicação, por exemplo. Este modelo prevê, originalmente, papéis que cabem a cada um de seus elementos, como emissor, receptor, código, canal, mensagem e referente. Todavia, as relações e os laços constituídos nos meios digitais, ressignificaram comportamentos preexistentes (APPADURAI, 2005). Por exemplo, quando a mídia de massa era limitada à imprensa, ao cinema, ao rádio e à televisão, e havia um fluxo único de informação, o papel desempenhado pelo receptor de informação era meramente passivo. Assim, ele deveria receber e decodificar a mensagem.

Seja pela explosão de informações ou pela rapidez da circulação, observamos, no presente, que há uma quebra de linearidade que traz instabilidade aos papéis de produtores e recipientes de informações e conhecimento. Com o auxílio das TIC, cada vez mais acessíveis, a absorção da mensagem é imediata e todos podem exercitar a criação e distribuição de mensagens através de interação em tempo real (APPADURAI, 2005). Dessa forma, a organização do pensamento sistêmico e em rede apresenta-se paradoxal à habitual linearidade da comunicação, o que relativiza as relações de poder entre os sujeitos envolvidos na comunicação. Esta característica almejada na modernidade, a fugacidade, é um obstáculo ao pensamento crítico, como vemos nas palavras de Bauman:

[a] velocidade, no entanto, não é propícia ao pensamento, pelo menos ao pensamento de longo prazo. O pensamento demanda pausa e descanso, “tomar seu tempo”: recapitular os passos já dados, examinar de perto o ponto alcançado e a sabedoria (ou imprudência, se for o caso) de o ter alcançado. (BAUMAN, 2001, p.186).

Destaco, no entanto, que a velocidade com que as informações são criadas e transmitidas tem efeito no modo como seu sentido é construído pelos interlocutores. Assim, é possível inferir que há uma superficialidade na análise e pouca reflexão crítica.

Nos primeiros momentos da tecnologia digital na educação brasileira, os PCN tiveram a preocupação de expressar uma posição crítica com relação ao seu uso e ao ambiente escolar. Segundo o texto-base, em um primeiro momento, há o reconhecimento positivo dos benefícios desse instrumento e há também o alerta para seu caráter excludente:

Ao mesmo tempo que a tecnologia contribui para aproximar as diferentes culturas, aumentando as possibilidades de comunicação, ela também gera a centralização na produção do conhecimento e do capital, pois o acesso ao mundo da tecnologia e informação ainda é restrito a uma parcela da população planetária. Há uma grande distância entre os indivíduos que dominam a tecnologia, os que são apenas consumidores e os que não têm condições nem de consumir, pois não têm acesso às novas tecnologias da informação e comunicação. (BRASIL, 1998, p.136).

Há 20 anos, as diretrizes já sinalizam para o excesso de dados e informações que circulam na sociedade, o que especialistas chamam de “síndrome da fadiga da informação”, o que afeta a qualidade, ou mesmo, a veracidade das informações disponibilizadas (FERRAZ, 2019b).

No tocante às novas tecnologias, as OCEM para Línguas Estrangeiras (2006) apontam que essas fazem parte das correlações de poder da globalização e discutem, primeiramente, os processos de democratização do acesso, conhecido como inclusão digital:

Com frequência, encontram-se referências à inclusão digital daqueles que não dispõem de acesso às novas tecnologias, às novas formas de comunicação, ao conhecimento por elas gerado, pois esse acesso representa oportunidades de participação ou mesmo de ascensão social. (BRASIL, 2006, p. 95).

Seus autores evidenciam a importância das TIC para o desenvolvimento social do estudante e o inglês como língua de acesso. Essa visão de inclusão das OCEM, pelo viés crítico, está atrelada ao debate sobre a exclusão digital. A verdadeira inclusão deve ir além da simples visão limitadora de “alfabetização” digital.

Nas propostas de inclusão digital, é necessário realizar uma crítica sobre os efeitos da globalização, uma discussão sobre os valores daquilo que é “global” e daquilo que é “local”. Sem esse discernimento, o raciocínio “globalizante” poderá conduzir à crença de que os conhecimentos sobre informática e sobre a língua inglesa (duas ferramentas tidas como “imprescindíveis” para a entrada na sociedade globalizada) bastam para a integração social, uma integração que se traduz por emprego, sucesso profissional, melhoria de vida material, bem-estar pelo sentimento de pertencimento. (BRASIL, 2006, p. 96).

Tal orientação vai ao encontro de Ferraz (2015), quando o autor defende, respaldado em Lankshear, Snyder e Green (2000), que educação deve formar os jovens para que transitem entre as dimensões operacionais, culturais e críticas da tecnologia. Prensky (2018) diz que a tecnologia digital sozinha não é a resposta para todos os desafios da educação, mas deve ser usada pelos estudantes como um instrumento para o desenvolvimento de ideias e projetos que possam transformar a realidade em que vivem. Para tanto, Finardi, Prebianca e Momm (2013) sugerem que o professor lance mão de um diverso repertório de recursos tecnológicos para atender às demandas de letramento digital de seus estudantes.

A respeito do uso das novas tecnologias, o professor Fernando entende que essas fazem de sua prática docente, como vemos na interlocução a seguir:

Pesquisadora: Fernando, tem uma coisa que me interessou muito na sua aula. Tem aluno com fone de ouvido, aluno com celular, aluno entrando e saindo. Não é uma crítica de forma nenhuma. Eu quero entender como você vê isso.

Fernando: Naquela turma específica, que foi o que você assistiu, como eu falei, aquela turma a gente não conseguiu achar um consenso. A questão do celular, como eu tinha falado, quando não atrapalha a aula eu deixo que eles usem. Às vezes, é o contrário. Eles estão estudando pelo celular. Mas o fone de ouvido também, é mesma coisa. Desde que não atrapalhe. Em outras turmas, não funciona dessa forma.

Nas observações de suas aulas, notei que os estudantes usam frequentemente os aparelhos de celular, inclusive com fones de ouvido. Como coloquei para o professor no excerto da conversa, o comportamento dos estudantes diante desses artefatos indicou situações distintas, que apresento em dois momentos. Uma parte dos estudantes usa tal equipamento como material de apoio, com a finalidade de potencializar a aprendizagem e, para Leffa e Peixoto (2017) esse é o artefato tecnológico mais inclusivo atualmente, apesar de seu uso polêmico em sala de aula. Pude constatar que o primeiro grupo encontra o acesso digital através dos seus próprios aparelhos eletrônicos e sites de pesquisa, ferramentas on-line de tradução e mesmo pronúncia. Sobre isso, Ferraz e Nogarol (2016) afirmam que essa virada digital é um caminho sem volta, pois os aparelhos celulares são, em muitas salas de aula, a forma dominante de acesso ao texto/à informação. No mesmo sentido, Leffa e Peixoto esclarecem que os recursos de multimodais desses artefatos tecnológicos, como de texto, áudio e vídeo são relevantes para quem deseja aprender uma língua. Desta forma, posso inferir que as práticas pedagógicas que permitem o uso de instrumentos como telefones celulares permitem que os aprendizes projetem seu próprio conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2017), isto é, que se engajem em experiências de aprendizagem digitais com autonomia (FERREIRA, 2014).

Novamente com Cope e Kalantzis (2017), afirmo que o contexto digital, descentralizado da figura do professor e do livro didático, permite que cada aluno escolha seu caminho, já que é possível que cada um esteja realizando diferentes atividades ao mesmo tempo. Também em concordância com Kleiman (2014), ressalto que tais práticas de letramento digital são intrínsecas ao entendimento de letramentos contemporâneos. As condições materiais da escola, no entanto, são limitadas, como podemos observar na minha interlocução com o professor Fernando, enquanto planejávamos juntos a atividade colaborativa.

Pesquisadora: Eu estava pensando do vídeo da Malala, que poderia ser, se você concordar. A gente tinha falado de usar o laboratório. O que eu iria sugerir, mas aí você fala, era de fazer um *quiz* on-line, a gente pode dar umas frases para ver se eles concordam ou não concordam e a gente discute o que for unânime, o que for o contrário de unânime, e a gente vai pontuando. Não pensei nas frases, não pensei no vídeo, só tive essa ideia, porque queria que interagissem entre eles e que a gente abrisse um momento para o grupão falar.

Fernando: Eu trabalhei com *quiz*. Eu trabalhei com o *karhoot*, aquele aplicativo do celular.

Pesquisadora: Aquele que vota sim ou não?

Fernando: Tem até quatro opções. Eu trabalhei com *quiz* de quatro opções, eles votavam. Mas também tem verdadeiro ou falso. Você pode criar opções de sim ou não, eu fiz também opções assim. Aí dá para trabalhar com eles.

Pesquisadora: Mas no aplicativo do celular deles?

Fernando: É, no celular deles, aí trabalhei em grupos. Aí não daria para serem todos. Se a gente fosse do laboratório, daria para pelo menos em duplas, eles escolhessem.

A minha proposta foi usar um vídeo para debater sobre a história da jovem Malala, ganhadora do prêmio Nobel da Paz e ativista da educação. Após a sessão de vídeo, propus uma atividade através de um aplicativo on-line. Para Kleiman, “[a]s múltiplas práticas de letramento intersemióticas contemporâneas exigem do leitor e produtor de textos cada vez mais competências e capacidades de leitura e abordagem da informação cuja interpretação (e produção) aciona uma combinação de mídias” (KLEIMAN, 2014, p.81). Nesse sentido, o professor tenta buscar soluções, dentro da estrutura disponível, para que as atividades possam ser desenvolvidas nos celulares dos estudantes ou no laboratório de informática. A proximidade da prática do professor com as novas tecnologias evidencia seu conhecimento sobre as possibilidades da experiência digital como forma de apropriação dessa prática cultural.

Leffa e Peixoto (2017) participam desse debate e ressaltam o aspecto positivo das novas mídias para o trabalho docente, por essas facilitarem a preparação, adequação e realização das atividades pedagógicas. Como no caso aqui investigado, as TIC oportunizam inclusão social,

pois muitos jovens não têm meios para participar efetivamente desse contexto fora da sala de aula. É justamente assim que percebo a prática pedagógica do professor Fernando que é familiarizado com os gêneros digitais e incorpora diferentes mídias (vídeos, aplicativos, websites) e formatos textuais (*quiz*, documentário, *sitcom*, vídeos do *Youtube*), sem preterir a interlocução com as orientações curriculares. A inovação e ousadia que o docente traz para a sala de aula pode ser um fator de estímulo para a aprendizagem de LE, pois as atividades propostas são baseadas em práticas de letramento importantes para a vida social dos estudantes (KLEIMAN, 2014). No entanto, como sinalizado por Leffa e Peixoto (*ibid*), o professor usa das tecnologias digitais por iniciativa própria, já que não foi formado para esse novo fazer pedagógico.

O segundo grupo de alunos, mesmo estimulados pelo professor Fernando, se mantem alheio ao que acontecia em sala. Na visão do professor, a alienação dessa parte dos estudantes está relacionada à indisciplina. A reação negativa dos alunos e, portanto, as tensões e conflitos podem ser consequência de uma educação que não os motiva (ZOLNIER; MICCOLI, 2009). Durante a roda de conversa, muitos alunos se manifestaram dizendo “não gosto de inglês” ou, “gosto, mas não consigo aprender.” Mesmo aqueles que dispunham de aparelhos de celular, não engajaram na atividade. A passividade diante do aprendizado tem influência na atuação desse aluno no mundo contemporâneo, pois, ao se negar engajar em estratégias de acesso à informação, ele corre o risco de ficar à margem das práticas sociais que exigem esse tipo de conhecimento.

Com o aporte das epistemologias dos multiletramentos, as OCEM trazem uma proposta de inclusão social e digital a partir da conscientização de que

- 1) há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas na escola;
- 2) a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola;
- 3) a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto, mas também como ferramentas para a interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem. (BRASIL, 2006, p. 96).

Pelos apontamos feitos, posso inferir que essas orientações estão longe de ter um caráter prescritivo e retomam, frequentemente, a importância da fomentação da cidadania a partir da compreensão do lócus de enunciação do jovem e da sua realidade, dentro da complexidade da

globalização. Vemos que há um movimento de desconstrução dos gêneros textuais tradicionais, o que é importante, por exemplo, para a leitura de um jornal de grande circulação. O letramento visual também se faz presente através do incentivo à multimodalidade. E, por fim, como já mencionado anteriormente, o cuidado para com as mídias de massa e a explosão de informações que circulam pelo meio digital (FERRAZ, 2019b).

Em relação às novas tecnologias, a BNCC-EF também procura contemplar a cultura digital seguindo orientações similares às OCEM:

A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. (BRASIL, 2018, p. 242).

Para o Ensino Médio, incentiva-se a continuação do trabalho iniciado no EF:

Naquela etapa, além dessa visão intercultural e “desterritorializada” da língua inglesa – que, em seus usos, sofre transformações oriundas das identidades plurais de seus falantes –, consideraram-se também as práticas sociais do mundo digital, com ênfase em multiletramentos. Essa perspectiva já apontava para usos cada vez mais híbridos e miscigenados do inglês, característicos da sociedade contemporânea. Do mesmo modo, a relevância da língua inglesa na mediação de práticas sociais e interculturais, individuais e de grupo, orientou o início de sua aprendizagem, focalizando o processo de construção de repertórios linguísticos dos estudantes (BRASIL, 2018, p. 484).

Os textos de ambas Bases Nacionais são mais sucintos do que os dos PCN e das OCEM no que tange a convergência de tecnologias digitais e ensino de inglês. No entanto, as competências e diretrizes estabelecidas continuam corroborando as epistemologias dos multiletramentos (em Língua Portuguesa, de forma mais ampla). Sendo assim, entendo que essas agendas educacionais têm a preocupação de educar para que os jovens não sejam meros conhecedores de tecnologia, mas sim conhecedores de informação, capazes de uma postura analítica e crítica quando desafiados a ler e interpretar o mundo digital (COPE; KALANTZIS, 2017).

Na nossa história recente, vivenciamos um exemplo concreto de como os meios eletrônicos podem dar uma tessitura nova ao contexto em que a informação e a desinformação aparecem como faces opostas da mesma moeda (digital). Nas eleições presidenciais em 2018, quando Jair Bolsonaro foi eleito, observamos um desequilíbrio entre “liberdade de expressão”

e manipulação de dados e fatos. Por meio de aplicativos que permitem o disparo de notícias, os usuários se polarizaram entre “a favor” e “contra” à esquerda/direita e exerceram o poder de “filtros”, ao passo que escolheram entre repassar ou reter determinadas informações de acordo com sua ideologia. Em tempos de *fake news*, a mensagem compartilhada é um reflexo do que o sujeito entende como verdade, dentro das suas filiações identitárias e políticas, porém sem compromisso ético e social com a autenticidade dos fatos (FERRAZ, 2019b). Segundo as reportagens da mídia especializada, a campanha eleitoral realizada via aplicativos de celular foi decisiva para o resultado.

Sendo um dos objetivos deste capítulo uma análise histórica da agenda educacional mais recente do país, apresento as linhas gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2018) e como há desdobramentos para o Ensino Médio.

O MEC dispõe que a BNCC é o documento norteador de currículos e propostas pedagógicas para todas as escolas públicas e privadas do país, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Finalizada no último ano do governo Temer, a BNCC para o ensino de inglês se alinha à tríade língua, território e cultura, partindo da visão de que essa é uma ferramenta para “a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (BRASIL, 2018, p. 241). Suas diretrizes também destacam o agenciamento crítico do estudante e a cidadania ativa. Os eixos organizadores são definidos com foco em Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural.

Retomo as normatizações apresentadas pela BNCC-EM, ao tratar das competências e habilidades a serem desenvolvidas em língua inglesa, as quais corroboram os estudos que posicionam o idioma como língua de uso global:

Por sua vez, a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A § 4º), deve ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade, assim como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais (BRASIL, 2018, p. 476).

Podemos ver que a visão de língua apresentada está alinhada ao conceito de multilíngua franca, pois reconhece que o inglês hoje é utilizado, em sua maior parte, em interações envolvendo falantes de diferentes línguas maternas, as quais não necessariamente envolvem contato com falantes nativos (JENKINS, 2015). As orientações oficiais assinalam seu uso como ferramenta de contato em contexto multilíngue (COPE; KALANTZIS, 2000; JENKINS, 2015)

onde o idioma é o único compartilhado por falantes de diversas línguas maternas para comunicar entre si e para expressar diversidade. Essa diretriz se alinha a Crystal (2016), que defende que os professores de línguas devem ser preparados para ensinar sobre o novo paradigma que preza pela diversidade, já que são quase 2 bilhões de pessoas no mundo que usam o inglês como instrumento de comunicação. Na perspectiva local, Kawachi (2015) afirma que, além da ruptura com a pronúncia *native like* e os gêneros discursivos tradicionais, os profissionais devem também educar para as mais diversas variações da língua no contexto global, como diferentes padrões de escrita e comportamento.

A BNCC-EM apresenta a língua inglesa como parte da área de Linguagens e suas Tecnologias e ratifica a mesma visão compartilhada pelo texto para o EF: “ (...) continua a ser compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de Língua Franca (...)” (BRASIL, 2018, p. 484). Recomenda-se “(...) explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional (...)” (BRASIL, 2018, p. 484). Nesse momento, há ênfase para o uso instrumental do inglês como ferramenta de inserção na cultura digital, sendo recomendada a prática pedagógica de multiletramentos para tal fim. Por fim, o texto-base espera que os professores promovam uma reflexão crítica sobre a ascensão do inglês à língua global, a fim de “problematizar com maior criticidade os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global” (BRASIL, 2018, p. 485). Pelas diretrizes apresentadas, é possível inferir que o processo de aprendizagem de inglês deve ser contexto e meio para que o estudante expanda seu conhecimento acerca do papel dessa língua, seus falantes e, por consequência, sobre outras culturas. Contudo, esses documentos não dizem como o “olhar para fora”, ou seja, para uma outra língua e uma outra cultura, pode ser o fio condutor para uma reflexão crítica sobre nossa própria realidade. Em contraponto com as OCEM, por exemplo, ambas BNCC (EF e EM), não se aprofundam nas relações hierárquicas globais e no lugar que ocupamos nestas estruturas.

Encontramos também, na Base, um norteamento quanto à necessidade de uma educação integral do estudante diante da complexidade do momento histórico que vivemos. A escola deve prepará-los para atuar em contextos de diversidade e promover uma educação ética e crítica.

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e

transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (BRASIL, 2018, p. 241).

Este processo educativo deve também incluir as contradições da globalização para os grupos locais, tendo em mente o alcance destes processos tanto em inclusão e exclusão econômica bem como na dimensão sociocultural.

A versão para o Ensino Médio também dá ênfase ao exercício da cidadania e destaca, como uma das suas finalidades, a inserção do jovem no mercado de trabalho (BRASIL, 2018). Para isso, esse texto orienta que o jovem deve ser protagonista de um processo de aprendizagem colaborativo, no qual ele deve trabalhar em equipe e aprender com seus pares. A proposta para que a educação seja mais atraente, é uma estrutura curricular flexível, para o atendimento “às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida.” (BRASIL, 2018, p. 468). Esse documento prevê a consolidação e a expansão das habilidades e conhecimentos desenvolvidos durante a primeira etapa da educação básica.

Embora seja possível perceber nos documentos oficiais a visão de como o ensino de inglês está próximo à ressignificação de identidade cultural e de papéis sociais, ainda considero necessário trazer para este trabalho o debate sobre o papel da educação linguística contemporânea, influenciada pelos movimentos decoloniais e situada à realidade dos jovens, principalmente diante de processos globalizantes interruptos.

Pennycook (2017) alerta para o fato de a aula ainda ser vista como um ambiente desconectado do mundo exterior. Andreotti e Menezes de Souza dizem que os educadores são desafiados a “trazer o mundo para dentro da sala de aula” (2008, p. 23) e, em contrapartida, Ferraz (2015) aponta que a sala de aula não é o único espaço em que se aprende. Refletindo sobre essas afirmações, encontro, nas narrativas de Natália e Paulo, como locais exteriores à sala de aula podem ser usados com a finalidade de desenvolver aprendizados. Novamente, eles se remetem aos clubes de protagonismo:

Natália: Então quando você baixa em uma sala com 15, 20 alunos e você não tem professor nenhum (...) É uma coisa que te instiga a ir mais para frente e mais a fundo do que você gosta. É uma procura constante, uma busca constante.

Paulo: Eu falo que quando eu entrei aqui, dar aula de clube era muito difícil. Era muito difícil mesmo. Até você chegar um tempo de você ter uma maturidade muito grande. Por isso que eu falo para os alunos de primeiro ano, eles vão com sonhos para aula de clube. Mas a aula de clube, para o aluno, é a aula mais difícil da semana. Porque é divertido, mas ao mesmo tempo você tem que ter uma responsabilidade muito grande.

Nos trechos transcritos, os jovens destacam as práticas de aprendizagem que não são centradas na figura do professor. Para Natália, esse local “*é uma coisa que te instiga a ir mais para frente e mais a fundo do que você gosta*”. Paulo, por sua vez, relata sua dificuldade inicial durante os encontros do clube, os quais, para ele tornam-se efetivos “*até você chegar um tempo de você ter uma maturidade muito grande*”. De suas falas posso inferir que há evidências que esses momentos educativos contribuem para a motivação, o engajamento e para a constituição da identidade dos jovens, elementos básicos da noção de protagonismo.

Tal utilização de espaços não formais é bastante reconhecida no cenário da educação e compõe as diretrizes das OCEM (BRASIL, 2006). Uma distinção possível entre o ambiente formal e informal refere-se ao que é vinculado à escola, pela sua função de prestar educação em nossa sociedade. No entanto, dentro dos limites territoriais da escola, porém fora da sala de aula, vejo espaços onde há intenção de ensinar e desenvolver aprendizagem. No programa Escola Viva, destaco que os clubes estudantis são vistos como locais de ações educativas e, no discurso da Natália, percebo que ela faz referência ao exercício do protagonismo entre os estudantes participantes. Para ela, a ausência da figura do professor demanda mais responsabilidades dos estudantes e, ao mesmo tempo, a traz motivação. A mediação é exercida pelos próprios alunos, bem como a definição das estratégias e práticas educacionais, como observo na narrativa do aluno Paulo:

Paulo: Na minha opinião a aula de clube é a mais legal, porque, querendo ou não, somos nós por nós. Nas aulas de eletivas, a gente fica à mercê do que os professores vão preparar para a gente.

Além da redefinição das relações pedagógicas, pois não há mais uma hierarquização professor-aluno, há também a democratização do currículo ou da temática, que é elaborado e desenvolvido pelos próprios alunos. Cabe também aos alunos propor a criação ou os temas dos clubes. O entendimento “*somos nós por nós*” permeia o discurso dos estudantes, o que revela uma ressignificação conceitual dos processos de aquisição/construção de conhecimento. Entendo que o movimento dialético ação-reflexão-ação, proporcionado por esse tipo de espaço de aprendizagem, é a base estruturante para uma educação humanística libertadora (SAVIANI,

2010) e, sua dimensão sociopolítica precisa sair do “papel” do currículo e do planejamento e estar presente no dia a dia do espaço de aprendizagem. Apesar de diretrizes voltadas à transdisciplinaridade e aos multiletramentos (BRASIL, 1998; 2006; 2018), de fato, continuamos trabalhando sob forte influência de uma visão positivista, fragmentada e estruturalista de língua e de mundo (FERRAZ, 2019a).

Cope e Kalantzis chamam a atenção para o fato de que “quando a proximidade da diversidade cultural e linguística é um dos principais fatos do nosso tempo, a própria natureza do aprendizado já foi transformada.”²⁴ (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 6). Duboc (2011) sugere que o próprio desenho de currículo que é produto das agendas educacionais deve ser repensado para que também incorpore as questões locais. Para esses autores, os debates em torno das práticas educativas são impulsionados pela transição entre epistemologias tradicionais baseadas no ensino dos cânones literários e da gramática para noções de educação crítica situada a qual, segundo eles, seria uma educação linguística condizente com os tempos em que vivemos.

Sobre o mesmo tema, Rojo e Moura (2012) afirmam que os novos tempos pedem novas pedagogias. Os autores defendem a função de educar como compromisso social diante de um mundo multifacetado. Mais uma vez, as acepções sobre os saberes e os fazeres docentes precisam ser ressignificados para que a escola acomode a presença da juventude. As práticas escolares da era “impressa” já estavam esgotadas mesmo antes da presença da cultura digital nas escolas (ROJO; MOURA, *ibid*).

O fazer pedagógico atual deve ser pautado em uma nova ética plural e democrática, estruturada por relações horizontais dialógicas e uma nova estética, baseada na apreciação crítica de produtos culturais globais e locais (ROJO; MOURA, 2012). Para tanto, a expansão da epistemologia de letramento para multiletramentos, como problematizada pelas OCEM, é sugerida como alternativa para responder às demandas emergentes da nova geopolítica, e para que a escola possa dialogar com globalização e o uso das tecnologias digitais.

À luz da prática situada (GEE, 2004), as propostas didáticas tratam de temas como gêneros textuais, diversidade cultural, mídias de massa, variações linguísticas, multisemiose, entre outros, e são ferramentas de acesso à comunicação e à informação. Com esse fim, Rojo (2012) sugere três características principais observadas no material didático que preze pelos multiletramentos, como trago a seguir:

²⁴ T.A. “When the proximity of cultural and linguistic diversity is one of the key facts of our time, the very nature of language learning has changed.” (Cope; Kalantzis; 2000, p.06).

- (a) eles são interativos, mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgredem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, de modos, mídias e culturas) (ROJO; MOURA, 2012, p.23).

No prisma dos multiletramentos, vejo um paralelo entre o protagonismo do estudante e o agenciamento. Diante dessa mudança de concepção e atuação na educação linguística, as pautas de discussão são lugar/instância de novas práticas sociais e culturais, com o objetivo de tornar os jovens aptos a lidar com vários gêneros textuais, diferentes produções culturais e tecnologias. A multiplicidade de discursos, resultado da diversidade cultural e linguística, pode ser usada como um recurso pedagógico para a construção identitária do jovem. Como consequência desse processo, eles serão capazes de guiar sua própria aprendizagem (ROJO; MOURA, 2012).

Nessa linha, Cope e Kalantzis (2000) alegam que a aprendizagem não é exclusiva dos estudantes. A partir do momento que o educador se abre para a experiência de desconstrução, ele também pode se beneficiar cognitivamente, à medida que contemporiza o saber plural (curricular, experiencial e social) à sua prática pedagógica. O docente, em processo de formação permanente, deve buscar uma ponte entre epistemologias antigas e atuais e exercer sua prática de forma dialética e aberta (MATTOS, 2015; MERLO; FONSECA, 2018).

Sobre as novas práticas pedagógicas, os relatos dos estudantes narram como alguns professores, diante da necessidade de uma interlocução com a turma, propõem uma adequação ao currículo, ou mesmo, na condução das aulas:

Denise: Os professores aqui dentro têm uma dinâmica muito boa. A gente, quando percebe que o professor não está indo muito bem, a gente vai lá conversa com ele, a gente reúne também a equipe da gestão.

A narrativa de Denise evidencia que alguns professores, como o de inglês, também participante deste estudo, colocam-se abertos à reflexão, em um processo dialético e democrático. Percebo, assim, que esses professores não compartilham da visão tradicional de ensino, na qual o professor faz as escolhas e limita-se a comunicá-las aos discentes. Tal intervenção também favorece a protagonismo juvenil, já que os estudantes se tornam corresponsáveis pelo processo. Outra contribuição diz respeito à quebra de paradigma, pois, ao

dar visibilidade à insatisfação dos estudantes, desconstrói-se a representação identitária naturalizada de que somente o professor tem poder decisório na sala de aula (SAVIANI, 2018).

No mesmo sentido, Jordão (2010) e Mattos (2015) alertam para a importância da atuação crítica dos profissionais da educação. Partindo de uma autorreflexão sobre o processo formativo para a licenciatura, as autoras defendem que o curso universitário deve fomentar a reflexão e a capacidade relacional dos professores em pré-serviço. Ferraz (2018b), por sua vez, sugere entrelaçar epistemologias tradicionais de ensino, com foco linguístico e gramatical, com epistemologias contemporâneas, voltadas para o letramento crítico. O objetivo desse viés formativo é de que os educadores possam relacionar o ensino da língua à vida do aluno, ou seja, promover a mediação entre estudante e reflexão crítica. É necessário criar momentos para que a juventude reflita, além da compreensão rasa, sobre como os processos emergentes da globalização afetam a si mesmos e a seu grupo social.

Apesar dos avanços dos documentos oficiais desde a publicação da LDB, as transformações e a justiça social ainda não são parte intrínseca ao sistema educacional brasileiro (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2018). Também por meio da ótica crítica, Pennycook (2001) alerta para diretrizes pedagógicas que se dispõem a capacitar o estudante para a autonomia, porém são, de fato, contramovimentos pois reafirmam e sustentam uma visão de mundo que naturaliza saberes e práticas de grupos dominantes. Segundo o autor, essa suposta autonomia, na verdade, reproduz valores que excluem aqueles que estão fora do círculo de dominação. Para ser efetiva, a autonomia deve promover o empoderamento e a emancipação. Para Ellsworth (1989), esse empoderamento, que pode levar ao poder emancipatório (FREIRE, 1972), acontece quando as vozes que foram silenciadas ou distorcidas durante processos educativos autoritários e opressores são substituídas por “vozes autênticas” (ELLSWORTH, 1989, p. 309). Essa autenticidade deve refletir a identidade e a atuação dos jovens como agentes de transformação social e emerge nos encontros dialógicos das muitas vozes presentes na sala de aula. A autora defende que devemos desaprender nossas posições de privilégio para romper com a visão ocidental de educação, a qual desconsidera que todo conhecimento é parcial e fragmentando, isto é, que não é possível ter um único centro ou fonte de aprendizagem, seja ela o professor ou o estudante.

A mediação dialógica que o educador ajuda a construir entre o discurso e o lócus do estudante é necessária para que o jovem consiga ir além da interpretação linear e rasa das práticas sociais que permeiam sua realidade (REZENDE; FERREIRA; FURTADO, 2018). Para atuarmos dentro da ética e responsabilidade, nós educadores precisamos partir do pressuposto

que nossas escolhas epistemológicas são sempre de ordem ideológica e política e têm implicações na construção de sentidos (re)feita pelos estudantes. Entendo, assim, que a noção de autonomia vai ao encontro do protagonismo quando há a legitimação da individualidade do sujeito, porém dentro da construção coletiva da aprendizagem.

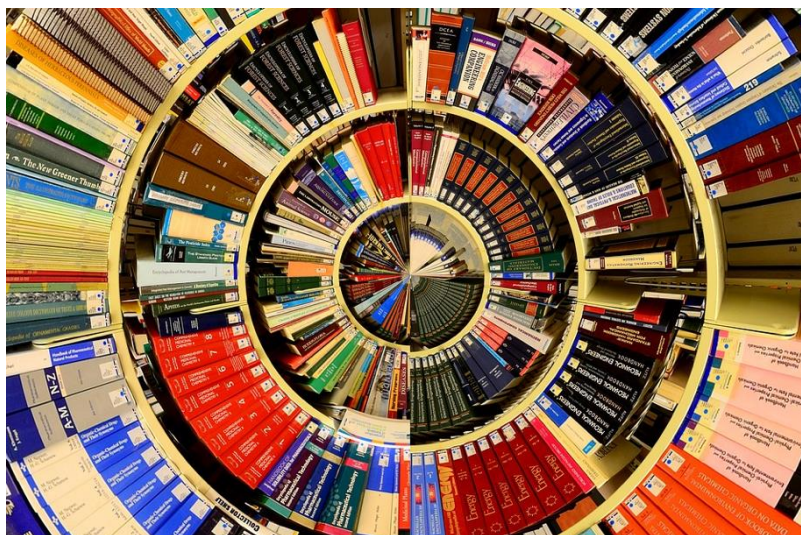
Para concluir, retomo o grafite retratado no início deste capítulo, em que encontramos a frase *no war*. Qual cultura pode ser associada à imagem? Seria o/a autor/a usuário da língua ou lançou mão um recurso da Internet para fazer a tradução? Mais importante que isso, o que levou o/a autor/a a escrever a mensagem em inglês? Não tenho as respostas, porém, uso da minha leitura de mundo através das imagens para inferir que a cultura local valoriza essa arte como forma de expressão, assim, o discurso encontrado ali não é vazio de significado (FERRAZ, 2014). Isto posto, busco ir além de uma interpretação linear haja vista que “[a]o escolher uma palavra e não outra, o indivíduo demarca seu posicionamento e passa a assumir um lugar dentre outros nas muitas possibilidades de ser” (REZENDE; FERREIRA; FURTADO, 2018, p. 68). O grafite, assim como outras formas de arte, é intrinsecamente ligado ao contexto e constitui a identidade do indivíduo ou de um grupo social. Localmente, os brasileiros conhecem a realidade de violência que é parte da vida dos moradores de muitas comunidades e a presença do Estado através da polícia, pode resultar em uma convivência pacífica, mas dificilmente harmoniosa. Sendo o grafite brasileiro internacionalmente conhecido, usar o inglês pode ser um instrumento para a mensagem ter mais visibilidade para outras culturas. Essa manifestação artística, frequentemente encontrada em contextos de exclusão, é aqui usada como uma forma de protesto, resistência e exercício de cidadania.

Neste terceiro capítulo analiso duas perspectivas. A primeira é voltada para epistemologias que problematizam questões referentes à globalização contemporânea. Para tanto, analisei, através das lentes da educação crítica, as materializações desse fenômeno nas principais políticas educacionais e linguísticas e procurei desvelar a relação entre globalização e educação a partir dos discursos dos participantes deste estudo. A segunda conecta as novas tecnologias, ou tecnologias digitais, ao ensino de língua inglesa. A leitura dos documentos oficiais (PCN, OCEM, BNCC) indicam que o debate sobre os efeitos dos processos globalizantes na educação está presente há mais de 20 anos nas pautas do governo e atravessam temáticas como cidadania, diversidade cultural, étnica e linguística. Destaco, para tal fim, a proposta de trabalho a partir de temas transversais. As normatizações curriculares para o ensino de inglês também fazem conexão com a globalização e o uso de novas tecnologias. Isso foi possível de ser verificado na prática escolar, com o uso de tecnologias digitais para

aprendizagem de inglês. Por fim, também está presente no discurso dos estudantes a concepção de inglês como língua global. No próximo capítulo, revisito as políticas para o ensino de inglês como língua estrangeira na educação básica do país.

CAPÍTULO 4 - CAMINHOS PERCORRIDOS PELO ENSINO DE INGLÊS NAS AGENDAS EDUCACIONAIS

FIGURA 11 – ESPIRAL DE LIVROS



FONTE : www.photoforclass.com.²⁵

O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas”. (BRASIL, 1998, p.38).

Todos sabemos da necessidade de reflexões, de atualizações a respeito dos pensamentos sociais, educacionais e culturais na área do ensino. Mas também sabemos o quanto é difícil mudar atitudes em nós mesmos, como pessoas, e nas instituições que construímos ou ajudamos a preservar. Muitos de nós projetamos uma escola melhor, um ensino mais satisfatório, uma educação mais condizente” (BRASIL, 2006, p. 88).

Para Leffa, “nosso grande desafio como professores: preparar os alunos não para o mundo em que nós vivemos hoje, mas para o mundo em que eles vão viver amanhã” (LEFFA, 1999, p.2). Mesmo passados 20 anos dessa reflexão, pondero que continua oportuna. No presente, vivemos constantes debates que tentam elucidar a seguinte pergunta: o que constitui

²⁵ Imagem disponível em <www.photoforclass.com>. Acesso em 11/04/2019

uma “boa” educação (BIESTA, 2010)? De onde estou, percebo uma educação que ainda apresenta uma relação distorcida com a realidade dos estudantes. Embora seja difícil elaborar sobre o ensino em tempos tão complexos como os atuais, me parece necessária a conversa constante sobre o que vem a ser uma “boa” formação escolar, “boas” políticas educacionais e “bons” professores para que possamos dar um passo no sentido de aprender mais sobre a própria educação (FERRAZ; KAWACHI-FURLAN, 2019).

A área da LA na qual esta pesquisa se insere tem como objeto de estudo a linguagem como prática social. Seus estudos compartilham um objetivo comum que é buscar compreender os desafios no uso dessa linguagem dentro e fora da sala de aula (ALMEIDA FILHO, 1991). Nesse domínio, a educação linguística de inglês como LE tem, sem dúvida, ocupado local de destaque. São décadas de pesquisas, debates e das mais diversas produções acadêmicas sobre metodologias, livros didáticos e outros tantos elementos que circundam o tema. Neste capítulo, reviso as noções de língua e o espaço que cabe ao inglês, com foco nos debates promovidos pelos PCN e OCEM, a nova BNCC e o Currículo de Linguagens do Espírito Santo, e seus entrelaces com as epistemologias e as materializações nas práticas pedagógicas documentadas no programa das escolas em tempo integral ou Escolas Vivas.

4.1 DO INÍCIO DO CAMINHO

Em paralelo com a estruturação da própria educação no país, o ensino de inglês como componente curricular viveu transformações metodológicas profundas. Nas palavras de Finardi e Porcino, “[e]m uma visão macro, poderíamos dizer que a evolução do ensino de inglês ao longo da história parece se resumir a uma sucessão “cíclica” de abordagens e métodos que em alguns momentos se contrapõem e em outros se complementam” (FINARDI; PORCINO, 2014, p.248). Além disso, as autoras lembram que nenhum método sozinho é capaz suprir a complexidade de necessidades e objetivos de um processo de aprendizagem. Hoje falamos de pensamento crítico, expansão interpretativa e justiça social, mas esse foi um longo caminho que atravessou metodologias que defendem aulas tão somente focadas em gramática e tradução, aportadas na instrumentalidade, até o currículo centrado nas necessidades e objetivos do aprendiz.

Nos primórdios do ensino oficial de línguas estrangeiras no Brasil, a ausência de métodos próprios para o ensino de línguas modernas fazia com que os professores lançassem mão de atividades pedagógicas que eram destinadas ao ensino das “línguas mortas”, ou seja, à

tradução de textos e a estudos gramaticais. Embora não haja estatísticas oficiais que remontam ao ensino de línguas à época, os textos disponíveis, como leis e decretos, indicam que as escolas decidiam sobre a carga horária e os conteúdos programáticos de forma autônoma e há indícios de que as práticas pedagógicas estavam alinhadas ao Método da Gramática e Tradução (LEFFA, 2012). Esse método, cujo objetivo era possibilitar a leitura de textos literários com o apoio de um dicionário, foi amplamente utilizado até o início do século XX e ainda tem grande influência nas crenças e práticas pedagógicas no Brasil (FINARDI; PORCINO, 2014). As metas de aprendizagem tratavam da cultura e da leitura da língua-alvo e, para tanto, as atividades pedagógicas, com foco na dedução, se limitavam à tradução de listas de palavras, memorização de regras gramaticais e ditados (LEFFA, 1988). Ali, não havia incentivo à interação entre aprendizes e a relação professor/aluno era verticalizada, ou seja, a aula era centrada no professor. Os principais documentos normativos voltados ao ensino de línguas, como PCN, OCEM e a nova BNCC não estão alinhados a esse método, todavia, seus princípios – voltados à memorização, tradução e ensino explícito de gramática – podem ser observados até os dias de hoje em muitas salas de aula (PAIVA, 2005).

Segundo Leffa (2012), a queda no prestígio do ensino de línguas, devido à ausência de políticas educacionais consolidadas, continuou durante a Primeira República (1885-1930) e até mesmo a carga horária destinada para este fim sofreu redução. A aprovação gratuita sem o esforço do aprendiz, um grave problema que ainda persiste nos dias de hoje, também já era verificada nas aulas de LE da época. No entanto, a Reforma de Francisco de Campos de 1931 trouxe a possibilidade de democratizar o acesso ao nível secundário e provocou uma grande mudança para as aulas de LE nas escolas públicas do país (FOGAÇA; GIMENEZ, 2007). Pela primeira vez na história da educação pública brasileira, o ensino de inglês passou a ter caráter obrigatório devido à proximidade da relação econômica e cultural com os Estados Unidos (MOITA LOPES, 2008; PAIVA, 2003). Em 1942, com a Reforma Capanema, um decreto estabelece os idiomas inglês, francês e alemão como conteúdos programáticos do, então, ensino secundário e o Método Direto como abordagem de ensino. Leffa avalia que “[a] Reforma Capanema, ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras” (LEFFA, 1999, p.5).

Leffa também nos explica que o Método Direto, influenciado pelas experiências da Escola Nova, provocou uma revolução nas salas de aula e introduziu, em caráter pioneiro, o ensino sequencial das quatro habilidades e a LE passou a ser ensinada através do uso da própria

língua (LEFFA, 1988). Substituiu-se a ferramenta da tradução pelo uso de recursos visuais, como ilustrações e objetos. Os gêneros textuais, até então restritos aos escolares e literários, foram expandidos para contemplar leituras do dia a dia, como jornais e revistas. As regras gramaticais, ainda tão centrais no ensino, seriam apresentadas de forma indutiva. Observa-se a marcante presença da visão cartesiana de língua, na qual essa é entendida como um sistema composto por partes separadas e cujos elementos básicos (léxico e gramática) podem ser desmontados e inseridos na mente dos estudantes (LEFFA, 2012). No entanto, a ampla difusão do Método Direto foi cerceada pela carência na oferta de professores proficientes na língua alvo, desde então um desafio ao ensino integral de LE. Apesar dos obstáculos, essa inovação oportunizou a muitos jovens a experiência de aprendizado de uma LE moderna, em um mundo que já vivia os primeiros efeitos da globalização.

Das décadas 1960 e 1970 emergiram práticas pedagógicas de LE que migraram da concepção estruturalista para a perspectiva comunicativa. É o início do caminho que desloca a noção de língua como código e independente de contexto para a prática social. Como parte de um evento comunicativo, a língua é intrínseca ao contexto, pois depende desse para produzir significados. A interação é outro elemento essencial e o papel do professor é o de promover uma prática social na língua-alvo, ou seja, o de promover eventos comunicativos com um objetivo linguístico. Apesar dos avanços em termos de práticas metodológicas, esse período histórico representa o início da restrição do ensino de LE no currículo brasileiro. Com o objetivo de reorganizar a educação de forma racional, em prol de torná-la objetiva e operacional, semelhante ao trabalho fabril (SAVIANI, 2018), as políticas educacionais da época promoveram mudanças na grade curricular vigente. A obrigatoriedade do ensino de uma LE foi retirada da LDB de 1961 e deixava para os conselhos estaduais a decisão de incluir, ou não, a disciplina em seu currículo. Por conseguinte, a carga horária destinada ao ensino de línguas modernas que, em Leffa (1999), chegou a ser estimada em uma média de 23h/semanais na Reforma Capanema, foi diluída para 2 ou 3h/semanais com a LDB de 1961 e, depois, sofreu uma redução drástica para 0/h semanal com a LDB promulgada em 1971. Muitas escolas chegaram a retirar a LE da grade curricular do 1º grau, para ser ofertada somente para as turmas de 2º grau.

Ainda sobre as orientações oficiais, a resolução nº 8 de 1º de dezembro de 1971, dispõe que “[r]ecomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência.” (PAIVA, 2003, p.5). Porém, devido ao caráter facultativo do ensino de uma LE e

a ausência de uma política nacional para a área, sua oferta é condicionada às circunstâncias locais. Logo, aumenta-se a lacuna entre o sistema privado, que sempre dispôs de acesso ao aprendizado de idiomas, seja nas escolas ou nos institutos de línguas, e o público, que ficou fadado às decisões de conselhos estaduais (PAIVA, 2003). Uma possível consequência dessas agendas educacionais é a crença, que persiste até hoje, de que somente se aprende inglês no setor privado, isto é, em cursos livres (LIMA, 2011; 2017). O distanciamento causado pela ausência de sustentabilidade das legislações e a falta de articulação provocada por um currículo fragmentado comprometem a democratização da educação linguística, especialmente em escolas públicas (PESSOA; SILVESTRE; MONTE MÓR, 2018).

O novo enfoque escolar estabelecido pelas LDB, como citado anteriormente, pode ser uma das causas que levaram ao desprestígio das LE, fato que ainda hoje observamos nos currículos escolares. Além disso, tais documentos subjazem fundamentos filosóficos consonantes com a visão liberal, na qual a organização curricular e metodológica precede, em importância, os papéis desempenhados por professor e estudante (HOLBOROW, 2015; SAVIANI, 2018) e, como se as fórmulas prontas e conteúdos apostilados pudessem substituir as subjetividades no processo educativo. Se, por um lado, Ferraz e Kawachi-Furlan alertam que “(...) não há como conceber a sala de aula como local para o consenso, uma vez que ela é o dissenso e, de modo a lidar com essas questões de forma contextualizada em uma sala de aula e em uma sociedade plural, é preciso ter sensibilidade e reconhecimento do papel do educador” (FERRAZ; KAWACHI-FURLAN, 2019, p.14), o que presenciamos, no dia a dia é uma constante desvalorização e desconstrução da figura do professor.

Muitas das políticas educacionais brasileiras são fortemente influenciadas pelos preceitos da pedagogia tecnicista, segundo a qual o fazer pedagógico é fragmentado e burocratizado e o aprender torna-se um ato mecanicista. Para Saviani, tal concepção do trabalho pedagógico baseia-se “(...) no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional (SAVIANI, 2007, p. 379)”. Ferraz (2015), em consonância com Saviani (2007), alerta para a educação dominante baseada no “aprender a fazer”, já que essa não oferece aos estudantes a formação necessária para lidar com os grandes desafios da sociedade contemporânea, que exigem conhecimentos além de eficiência e produtividade.

4.2 DOS DISPOSITIVOS LEGAIS VIGENTES

Aliadas às influências externas na formulação de políticas educacionais, vemos que há movimentos de globalização do conhecimento, de forma a homogeneizar, integrar e atender às demandas contemporâneas (FINARDI; PORCINO, 2014). A Lei Nº 9.394 de 1996 estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional ainda vigentes e seu Artigo 26 reafirma a necessidade da LE no EF (nível educacional em substituição ao 1º grau), quando traz que “[n]a parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Art. 26, § 5º). Em relação ao EM (antigo 2º grau), o documento dispõe que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (Art. 36, § 3º). Mais à frente, no Artigo 35 A, encontramos que

[o]s currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Art. 35 A, § 4º).

O documento mantém a flexibilidade para a organização das aulas, como explicitado em seu Artigo 24: “poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares” (Art. 24, § 4º). Porém, ao contrário dos textos legais anteriores, não há um direcionamento claro quanto à metodologia a ser utilizada.

Em complementação à LDB de 1996, há proposição dos PCN (BRASIL, 1998), com objetivos para o EF e, posteriormente, para o EM. No que toca a educação linguística, os PCN defendem, primordialmente, o direito do estudante de aprender inglês na escola e o dever dessa de ensiná-lo. Os PCN encontram respaldo na noção sociointeracional de desenvolvimento da linguagem por meio da aprendizagem situada, isto é, socialmente construída por meio de interações. Para tal noção de língua, há três tipos de conhecimentos que precisam ser desenvolvidos com ênfase na negociação de significado: o sistêmico, o de organização textual e o de mundo. Os aspectos centrais são “cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira” (BRASIL, 1998, p. 24).

Os autores dos PCN evidenciam que a formação linguística, embora deva ser ofertada de forma ampla e contínua, ainda não é amplamente democrática (PESSOA; SILVESTRE; MONTE MÓR, 2018), pois “a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno” (BRASIL, 1998, p. 24) criando um fosso social entre os que podem pagar para estudar inglês e os que não podem (FINARDI, 2014). Ainda que se tenham passado duas décadas desde a publicação de tal agenda, percebo que essa realidade persiste nos dias de hoje. Sem dúvida, o acesso às novas tecnologias contribui para a democratização da aprendizagem de LE, porém essa continua restrita à uma pequena parcela da sociedade, sobretudo aqueles que têm acesso a um curso livre ou às escolas da rede particular.

Sobre seus aspectos positivos, Leffa (1998) destaca a proposta dos temas transversais através de práticas de letramento e a intenção de aproximação do ensino com a realidade dos estudantes. Embora não tenha sido uma novidade apresentada pelos PCN, a transversalidade sustentada por esses documentos se alinha à contextualização da aprendizagem através de questões como escola e juventude, multiculturalismo, movimentos sociais, violência, drogas, exclusão, marginalização, segurança pública, diversidade e orientação sexual, educação para o trabalho, ética, TIC, educação ambiental, entre outros. A proposição é de uma construção integrada de currículos que promova o desenvolvimento de valores básicos à cidadania e à democracia, para que os sujeitos aprendam sobre a realidade e como transformá-la (BRASIL, 1998).

Tendo em mente o contexto histórico-social da criação dos PCN, minha análise é de que esses representam um passo importante no sentido do reconhecimento do sujeito enquanto cidadão, o que desperta o sentimento de pertencimento à sociedade. Por conseguinte, também os parâmetros reafirmam o potencial transformador da educação ao estabelecer um elo entre os saberes de diferentes áreas curriculares e a urgência social dos processos abordados. Assim, posso inferir que os PCN trazem a legitimação do ensino de LE através dos gêneros textuais, o que pode ser interpretado como um primeiro passo para o que, posteriormente, veio a contemplar os multiletramentos.

Os PCN também evidenciam o desenvolvimento do pensamento autônomo e o engajamento dos estudantes, essenciais para a formação do estudante como cidadão global. Dada as condições difíceis para o ensino de LE nas escolas brasileiras, essa legislação preconiza a ênfase à prática de leitura para o EF e EM:

Ser leitor ativo, participante dos processos de interlocução falados e escritos, bem como, em menor escala, ser produtor de textos orais e escritos, constitui a competência última e mais complexa a ser atingida quanto à aprendizagem de códigos estrangeiros no ensino médio. Trata-se da formação do leitor, intérprete e produtor de textos, nessa ordem, capaz de se apropriar do conhecimento e fazer uso autônomo dele – aprendizado que se dá com o domínio de múltiplas competências e habilidades, mobilizadas ao longo do processo iniciado no ensino fundamental e que prossegue, de forma sistemática, no ensino médio (BRASIL, 2002, p.97).

Em vista dessa preconização, posso inferir que os parâmetros tentam prever o uso que o estudante irá fazer da língua, pelo fato de minimizarem o desenvolvimento das habilidades orais. Sobre as questões explicitadas, alinho-me à Miccoli (2011) quando a autora defende que a prática escolar de aprender uma língua estrangeira “pela metade”, ou seja, aprender somente alguma(s) das quatro habilidades precisa dar lugar à meta de termos uma educação linguística integral. Não podemos nos esquecer que para milhares de alunos, esse deve ser o primeiro ou mesmo o único contato com uma língua estrangeira. Logo, compartilho também dos argumentos de Paiva (2003), quando a autora afirma que as diretrizes pedagógicas dos PCN são contraditórias pois, legitimam o ensino de LE, mas, ao mesmo tempo, há uma resignação em relação à ineficácia desse processo de aprendizagem nas escolas – embora seja dito, entendemos que se trata, principalmente, do sistema público (LIMA, 2017).

É o caso, por exemplo, dos estudantes participantes deste estudo. Somente dois relataram buscar aulas de idiomas fora da escola. A grande maioria, por outro lado, frequenta as aulas do professor Fernando e usa dispositivos móveis e outros recursos para potencializar a aprendizagem. Durante uma roda de conversa com estudantes do 3º ano, eles me contaram sobre as estratégias que usam para aprender a língua:

Pesquisadora: O que vocês fazem para aprender inglês?

A1: Ouço música. Leio a letra da música.

A2: Participo das aulas, ouço música, assisto filmes em inglês.

A3: Eu consigo ler em inglês, entender. Mas, na hora da pronúncia, eu peço muito.

A4: Eu coloco nome nos móveis em inglês na minha casa. Fica mais fácil de gravar depois.

Nas narrativas dos jovens, percebo que eles têm uma percepção positiva do envolvimento com a língua por meio de mídias de massa *on-line*, como músicas e filmes, como neste trecho da conversa, em que o estudante explica que “*participo das aulas, ouço música, assisto filmes em inglês*”. As ações narradas confirmam a mudança significativa na forma que

a juventude aprende e produz conhecimento e corroboram Monte Mór (2009) quando diz que as epistemologias tradicionais para o ensino de línguas estão distantes das práticas discursivas dos alunos em sua vida social. Para a autora, o desinteresse pelas aulas de inglês pode ter sua origem justamente na adoção de um conceito generalizado sobre o ensino de línguas, seus objetivos e usos.

Tal prática de engajamento acontece de forma naturalizada e, assim como evidenciado em Ferreira (2012; 2014) e debatido no Capítulo 3 deste trabalho, confirma-se que a interatividade e a autonomia proporcionadas pelo uso das TIC contribuem para a colaboração e criatividade e para a ausência de tensões sociais, muito frequentes no ambiente da sala de aula. Finardi e Porcino (2014, p. 271) concluem que diante desse contexto nos tornamos “[m]ais autônomos porque usamos as tecnologias como instrumentos que servem às nossas vontades, crenças e necessidades e, assim, livremente fazemos escolhas do que queremos acessar ou dizer. Tornamo-nos mais colaborativos porque o ambiente virtual é naturalmente um ambiente de aprendizagem e de construção do conhecimento coletivo.” De forma linear à Ferraz (2015), os discursos dos estudantes sugerem que a geração de hoje atua como *insider* no contexto digital e, portanto, navegam com mais facilidade nesse universo do que os professores que são, muito frequentemente, *outsiders*.

Paiva (2018) ressalta o papel das TIC em ajudar no desenvolvimento das habilidades orais, o que também é uma demanda das versões mais atuais do PNLD e também um desejo dos estudantes, como relevado pelo estudante na roda de conversa quando ele exerce uma autocrítica ao dizer que “*na hora da pronúncia, eu peço muito*”. Em seu estudo, Paiva confirma os relatos de uso de ferramentas como áudio e vídeo de forma autônoma pelos estudantes e, ainda nesse estudo, a autora pondera que o uso de tecnologias pode ser apoio às aulas de inglês do EM quando utilizadas como ferramentas significativas de aprendizagem, com foco no desenvolvimento das habilidades orais.

Miccoli (2011) e Ferraz (2018a) nos lembram que a educação linguística ocorre em diversos contextos sociais. No entanto, encontramos nas diretrizes governamentais que “o foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente a leitura” (BRASIL, 2002, p.95) e, como educadora, vejo que esse privilégio ao desenvolvimento de habilidades de compreensão escrita ainda persiste nas aulas de língua inglesa. Entendo que tal orientação traz um silenciamento acerca das tensões internas ao ensino de uma LE, principalmente no que envolve a educação pública. Diante disso, profissionais da área discordam do foco dado pelos PCN à habilidade de leitura em detrimento das outras

(FOGAÇA; GIMENEZ, 2007; LEFFA, 1999; MICCOLI, 2011; PAIVA, 2003; TÍLIO, 2014), o que contribui fortemente para a crença de que não se aprende a falar inglês na escola, mas somente em cursos livres ou em experiências internacionais (LIMA, 2011). Para Lima (2019), ainda estamos tentando responder à dificuldade de se implementar o que os parâmetros preveem para o ensino de LE, para quem tal realidade continua sendo cruel. Por fim, presenciemos práticas educativas ainda presas à uma matriz iluminista que busca no discurso da falta (estrutura, valorização, investimento) o pretexto para a realidade do ensino de línguas (FERRAZ; KAWACHI-FURLAN, 2019).

Dentro da matriz curricular para o programa em tempo integral da Escola Viva, contexto da presente pesquisa, encontro nas disciplinas eletivas, um de seus componentes inovadores, diretrizes consonantes com as estabelecidas pelos temas transversais dos PCN, como em sua descrição:

[a]s disciplinas eletivas são temáticas, oferecidas semestralmente, propostas pelos professores e/ou pelos alunos e objetivam diversificar, aprofundar e enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nas disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É mais uma oportunidade para a ampliação do repertório de conhecimentos oferecido na Rede Estadual (ESPÍRITO SANTO, 2019, p.11).

Apesar das eletivas não estarem divididas em áreas, como a orientação dos PCN, entendo que essas se aproximam da proposta transversal pelo fato de serem disciplinas autônomas e de estabelecerem como objetivo “diversificar, aprofundar e enriquecer” o conteúdo já apresentado pela BNCC. Além disso, seus temas permeiam todos os campos do conhecimento e são vivenciados pelos estudantes e pela sociedade em seu cotidiano. No início do ano eletivo é feito um “Feirão de Eletivas” onde os professores expõem suas ideias e os estudantes podem realizar uma pesquisa para escolher, dentre as muitas ofertas, em qual irão se matricular. A orientação é de que a opção seja feita de acordo com o seu projeto de vida, ou seja, baseada na área de conhecimento que é importante seu futuro. Os discursos dos estudantes corroboram essa relevância, assim como na narrativa do aluno Paulo, que me explicou sua motivação para optar pela disciplina eletiva sobre “Moda”:

Paulo: No ano passado, as eletivas abrangiam muitas coisas. Tinha eletiva de Direito, para quem gostava de direito ou para quem queria conhecer. (...) A minha eletiva é de moda. Eu já queria fazer moda, então eu já sabia um tanto de coisa. Mas o legal que eu vi nessa eletiva é que, todo mundo que pensou em entrar nela, achou que a gente iria ficar se maquiando, mas não. A professora de Biologia deu uma revisão do primeiro ano que a gente aprende as coisas da pele até o terceiro. Ela deu uma revisão

para a gente para a gente entender como funciona isso dentro do nosso corpo. E a professora de matemática entrou com matemática financeira para a gente aprender como administrar uma empresa. Eu acho que foi muito legal. E tinha a ver com moda e isso que é o legal. A gente aprendia conteúdos relacionados à moda.

Os posicionamentos de Paulo em relação à diversificação do currículo sugerem uma reflexão: quão próximo está o processo educativo dos interesses e desejos dos estudantes? Nas palavras de Paulo houve uma desconstrução acerca das crenças sobre o que viria a ser aprender sobre moda, uma área ligada à criatividade. Percebo tal ação educativa também através da fala do aluno Paulo, quando ele afirma que compreendeu a organização da disciplina eletiva que o levou a desconstruir um pensamento: “*todo mundo que pensou em entrar nela, achou que a gente iria ficar se maquiando, mas não*”. Novamente interpreto que houve transposição e problematização do conhecimento, já que Paulo conseguiu interpor noções de biologia e matemática financeira para, de fato, aprender sobre moda. O discurso do professor Fernando também evidencia a transversalidade das aulas de eletivas, que podem integrar duas ou mais áreas do currículo e, por isso, constitui uma demanda de trabalho mais significativo e expressivo por parte do docente que, inclusive, compartilha com os estudantes o planejamento pedagógico:

Pesquisadora: Quando é disciplina eletiva, por exemplo, que vocês ofertam a disciplina. Tem essa conversa com os alunos sobre o que vai ser tratado em sala ou não?

Fernando: A minha e da M [professora de português]. Na nossa eletiva, a gente conversou no início do ano. A gente teve várias sugestões que foram incorporadas no nosso currículo, mas não conseguimos incorporar todas. Mas a gente conversou sim, no início da eletiva. Eles [os alunos] sugeriram, além dos temas, textos, vídeos, outros recursos, jogos, que a gente acabou fazendo. Mas não deu para atender a tudo o que eles sugeriram. Era muita coisa, muita coisa legal.

Vemos, assim, que a percepção do professor Fernando está coerente com a visão do estudante Paulo, pois ambos sinalizam para a oportunidade de engajamento no desenvolvimento desse componente curricular. Para propor um entendimento sobre a proposta das disciplinas eletivas do programa Escola Viva, busco em Todd (2010; 2015) a noção de que o estudante deve ser visto não como um objeto a ser transformado pela educação. Em vez disso, o sujeito e sua realidade devem ser envolvidos no contexto de transgressão do *continuum* que coloca a educação no passado (o que já foi e não foi aprendido) e no futuro (o que será aprendido) para situá-los no presente. Infiro, assim, que a proposta da disciplina eletiva que olha para os interesses e desejos dos estudantes pode causar imprevisibilidade e, por consequência, uma brecha para a ruptura com a linearidade e a estabilidade da concepção curricular tradicional (DUBOC, 2012).

Diante dessas narrativas e das minhas observações de campo, interpreto que as disciplinas eletivas incorporam a noção de transversalidade, mesmo que não haja uma delimitação quanto aos temas/áreas a serem contemplados ou mesmo uma orientação quanto ao tipo de problematização que deve ser desenvolvido nos debates. Dessa forma, infiro que a proposta das disciplinas eletivas reconhece a importância de uma interlocução com as vivências e os desejos dos estudantes, relacionando-os com diversos campos do saber. Além do mais, elementos como o conhecimento prévio, a participação social e a possibilidade de intervir na realidade podem ser usados como base discursiva para que o estudante se engaje na construção de significado. Novamente com Todd (2010) e Hooks (2013) entendo também que esse desvio do currículo normativo pode representar uma nova postura educativa e a transformação do fenômeno da aprendizagem no “aqui e agora”, pois pode ajudar a dispor os estudantes à uma abertura intelectual por encontrarem prazer no aprendizado.

Entretanto, outra interpretação possível é a de que essa transversalidade se dê apenas pelo fato de o tema central estar presente nas disciplinas eletivas, como se ele provesse o conteúdo das aulas e somente. Nessa visão de interdisciplinaridade (e não transdisciplinaridade) as práticas pedagógicas não se alteram, pois se mantêm em cada e para cada disciplina. Outrossim, não há de fato uma troca de conhecimentos em que os estudantes possam vislumbrar diálogos, construir conhecimentos conjuntos e coletivos por meio dessas práticas que são propostas como inovadoras.

A educação reflete e refrata as noções de homogeneidade, normatização e universalização de conhecimento que hoje são problematizadas à luz da promessa de equidade de agendas tal como a nova BNCC, e contestado em Biesta (2018, p. 23): a “educação é sempre sobre a apresentação e aquisição de algo (conhecimento, habilidades, caráter) e, nesse sentido, sempre orientada para a qualificação de crianças e jovens”. A reflexão do estudante Paulo nos mostra a tensão entre uma visão de ensino tradicional secular moderno, isto é, uma educação frequentemente produzida de forma fragmentada e desconectada entre as áreas do saber, que não consegue levar os educandos a refletir para além da superfície do pensamento (FREIRE, 2001). Por outro lado, percebe-se também a coexistência de uma outra noção de ensino, a qual produz diálogo entre diferentes saberes para possibilitar uma convergência de pensamentos e comportamentos. Minha análise é que o espaço pedagógico das disciplinas eletivas previsto no modelo das escolas de tempo integral não rompe totalmente com as “entregas” acadêmicas reféns de um currículo conteudista de um conhecimento que traz pouco além de alienação (FREIRE, 2001). Entretanto, essas mesmas eletivas, como narrado por Paulo, promovem um

encontro de diferentes campos do conhecimento, com traços da prática convencional e, também, da perspectiva crítica. E, assim como discutido em Morgan e Mattos (2018), essa sinergia é possível sem que o educador tenha que suprimir uma para dar lugar à outra. Dessa forma, ao olhar para esse momento educativo pelo que é possível fazer diferente (e não pelo que permanece problemático), reflito essa confluência de saberes que usa como pano de fundo temáticas de interesse da juventude, traz desconstruções, reconstruções e contradições essenciais ao processo emancipatório gradativo.

Ao considerar essas reflexões, novamente retomo a figura do professor, imprescindível para a concretização da “expansão interpretativa” (MONTE MÓR, 2009; 2018) que legitima a educação crítica. O caminho colaborativo escolhido pelo professor Fernando mais uma vez revela a abertura para o agenciamento do estudante, o que vai ao encontro do protagonismo juvenil pretendido pelo programa. É importante ressaltar que, durante minhas observações, constatei que o professor atravessa diferentes áreas de conhecimento em sua sala e atua como mediador, fomentando e integrando saberes individuais e coletivos por meio de práticas discursivas que motivam e engajam os estudantes. Todd (2010) nos lembra de que existimos no mundo em relação ao outro e as condições e o conhecimento que nos unem e nos separam. Tal processo dialético é descrito por Monte Mór (2009) como uma via de mão dupla, pois há uma fusão nos papéis de quem ensina e quem aprende e, desse modo, traça-se um caminho para o desenvolvimento da consciência crítica e de reconstrução de significados.

O segundo ponto de atenção dos PCN é a predileção pela escolha do inglês em detrimento dos demais idiomas, fato observado também na nova BNCC, sendo esse último aprovado depois de um intervalo de 20 anos:

No que se refere a uma língua hegemônica como o inglês, por ter uma grande penetração internacional, não só como língua oficial e países que foram antigas colônias da Grã-Bretanha, mas também como língua estrangeira, devido ao poderio econômico e político do Reino Unido nas primeiras décadas deste século e dos Estados Unidos depois da Segunda Guerra Mundial até hoje. É essencial que se focalize a questão da pluralidade cultural representada pelos países que usam o inglês como língua oficial. Além, é claro, da motivação educacional implícita nessa percepção histórico-social da língua inglesa, também é um meio de focalizar as questões de natureza sociopolítica, que devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (BRASIL, 1998, p. 49).

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. (BRASIL, 2018, p. 239).

Sobre o exposto, compartilho a visão de Moita Lopes (2006), de que vivemos um neocolonialismo ou imperialismo, pois a supremacia social, política, econômica e cultural norte-americana desde o século XX resultou no que qualificamos como globalização. Sobre a aprendizagem de inglês, o autor afirma que “(...) devido ao seu alcance global, uma possibilidade de ter acesso a outros discursos sobre o mundo e sobre quem somos ou podemos ser, sendo, portanto, um veículo para construir uma outra globalização com base nos interesses de seus falantes”. (MOITA LOPES, 2008, p.318). Desse modo, o processo de alinhar-se a mudanças, interesses e desafios globais passa, inevitavelmente, pela língua inglesa (MOITA LOPES, 2008; RAJAGOPALAN, 2009).

Assim como Moita Lopes (2008), Pennycook (2017), Rajagopalan (2009), Fogaça e Gimenez (2007) criticam o posicionamento a favor do imperialismo linguístico representando pela predileção ao inglês. Especificamente sobre os PCN, Fogaça e Gimenez (2007) dizem que devemos problematizar o status quo, isto é, as ideologias que estão por detrás da produção, reprodução ou transformação de estruturas sociais pelo fato de reafirmarem o fenômeno hegemônico de um ou mais idiomas. O excerto, a seguir, ilustra tal questão:

A consciência dessas questões deve ser tratada pedagogicamente em sala de aula ao se chamar a atenção para a utilização do inglês no mundo contemporâneo nas várias áreas da atividade humana. Solicitar que os alunos atuem como etnógrafos em suas práticas sociais, fazendo anotações dos usos de inglês ao mesmo tempo que tomam consciência dos vários países que usam esta língua como língua oficial ou língua materna, parece ser essencial para sua conscientização de aspectos de natureza sociopolítica relacionados à aprendizagem dessa língua. (BRASIL, 1998, p.49).

Diante disso, podemos inferir que há uma tensão nas diretrizes pedagógicas trazidas pelos documentos. Quais interesses eles servem ou buscam garantir? Se, por um lado, há a defesa do desenvolvimento do pensamento cultural crítico através da aproximação de teoria e prática, por outro, seus fios ideológicos tecem a subordinação à hierarquia que determina as relações entre os países centrais e periféricos (PENNYCOOK, 2017). A meu ver, a questão central trata da compreensão de como os posicionamentos que permeiam os textos oficiais chegam, de fato, à sala de aula. Já que os parâmetros são documentos oficiais para nortear a prática docente, seria esse profissional de fato autônomo para agir nas brechas e refutar tais diretrizes de forma consciente (DUBOC, 2015)? Logo, não podemos falar de políticas educacionais para o ensino de inglês como língua estrangeira sem refletirmos sobre o caráter político-ideológico da prática educativa.

Pennycook (2017) alerta para as implicações culturais, políticas e sociais do ensino de inglês, que está longe de ter um caráter neutro. Para o autor, não é possível desprender o posicionamento ideológico e político da prática escolar. O autor cita, como exemplo, o fato de que países periféricos do cenário internacional se tornarem meros consumidores de notícias produzidas em língua inglesa pelos países centrais ou desenvolvidos. Localmente, é possível observar que a estrutura hegemônica representada pela cultura anglo americana (estadunidense) se faz presente através de organizações internacionais, como a *Fulbright*, que influenciam elaboração de currículos e, até mesmo, formação de professores de língua inglesa, como vemos na fala do professor Fernando. O professor faz referência a um curso, assim como muitos outros, direcionado a um grupo de professores de inglês de escola pública nos Estados Unidos. Nesse momento da nossa conversa, o professor me contava sobre sua ação educativa diante de um tema trazido pelo livro didático:

Fernando: Nesse caso aqui não parece que o tema é tão relevante, assim, como o livro aborda. Então eu acabei trazendo um outro documentário, que é um documentário que eu assisti no curso que eu fiz com a *Fulbright*, o que é de um documentarista negro norte-americano que vem para o Brasil para poder explorar como as questões das raças são tratadas no Brasil e como é diferente de como são tratadas nos Estados Unidos. Aí foi muito mais interessante o que eu trabalhei do que o que o livro propunha.

Pela narrativa do docente, interpreto que ele vê de forma positiva a oportunidade desse curso de formação continuada financiado pela *Fulbright*. Seus objetivos giram em torno dos aspectos linguísticos, culturais e pedagógicos do ensino da língua e podem servir de guia para a projetos e planos de aula. Biesta (2009) nos lembra que a educação pode servir a três propósitos: a qualificação, a socialização e a subjetificação. Em minha interpretação, ao fazer referência ao conhecimento e ao entendimento adquiridos por meio de uma experiência de formação continuada, Fernando faz emergir a dimensão da formação para qualificação. Seguindo a lógica do professor, a qualificação lhe proporciona situar sua ação pedagógica de forma mais condizente e interessante para a realidade dos estudantes. Sendo o tema explorado de grande relevância para o desenvolvimento do pensamento crítico, o professor, ao apresentar outro ponto de vista, possibilitou a expansão interpretativa (MONTE MÓR, 2018), o que pode ter feito emergir o apagamento dessa diversidade no contexto local. Ao trazer um olhar externo para uma questão interna, posso inferir que Fernando reconhece a diferença, inerente à vivência em sociedade. Sobre isso, Biesta afirma que há uma forte tendência em relacionar a educação para cidadania à qualificação, isto é, “o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e disposições através dos quais o aluno possa ser considerado apto a ‘fazer algo’” (MONTE

MÓR, 2014, p.237). Isso acontece, segundo o autor, devido ao medo de que os demais domínios da educação, da socialização e da subjetificação, sejam deturpados como doutrinação partidária. Em tempos de neoconservadorismo e repressão como os que vivemos hoje, uma estratégia para o trabalho docente é desenvolver projetos que permitam integrar as três dimensões educativas em um pano de fundo maleável que possibilite a interposição da educação crítica (FERRAZ; MORGAN, 2019).

O segundo ponto interessante do excerto acima trata da relação próxima da formação docente e de organismos internacionais como, nesse caso, a *Fulbright*. Busco em Ortega (2019) uma análise crítica da influência de organismos internacionais na elaboração de políticas linguísticas para o ensino de inglês na Colômbia. O autor debate três diferentes argumentos para o foco do ensino de LE ser em torno da língua inglesa, ao que ele se refere como a “indústria”. Apesar de tratar de outro contexto que não o nosso, entendo que esse debate pode contribuir para a interpretação de documentos, como a nova BNCC, à luz da educação crítica. A primeira justificativa expõe características intrínsecas à língua e baseia-se no grau de interesse que o inglês desperta, se comparado aos outros idiomas. Tal atratividade é resultado da sua penetração na mídia de massa e nas redes sociais e, assim, os estudantes se tornam motivados a aprender a língua pelo fato desse conhecimento lhes permitir que compreendam as músicas, facilitando a interação com dispositivos da *Internet*, conversar com pessoas de outros países etc. Em segundo, temos a justificativa extrínseca à língua, que encontra respaldo no fato do inglês já ser considerado a língua do mundo e, assim, os estudantes precisam aprender a “dominá-lo” para garantir acesso ao conhecimento produzido nesse idioma. Por último, apresenta-se a funcionalidade do inglês como uma ferramenta de acesso à riqueza global, ao sucesso profissional e meio para se tornar cidadão do mundo.

Rajagopalan (2019) defende que os professores têm o dever de conhecer as macropolíticas linguísticas, mas essas não devem impedir que eles pensem além e deixem de lado práticas educativas que não sejam condizentes com os enfrentamentos que precisam ser feitos em sala de aula. Dessa forma, trago os pretextos usados pelas políticas linguísticas para priorizar o ensino de inglês como sendo urgente para o desenvolvimento econômico e social de países latino-americanos, como a Colômbia de Ortega e o Brasil. Como noções extremamente importantes como diversidade, cidadania, criticidade e inclusão são evidenciadas diante da mercantilização da educação? Encontro em Holborow o alerta para o discurso da recompensa em se aprender uma língua, pois “(...) o conhecimento é reembalado como um ativo tangível, uma mercadoria pertencente a um indivíduo, que compete no mercado contra os conjuntos de

conhecimentos e habilidades de outros” (HOLBOROW, 2015, p.16)²⁶. Consequentemente, interpreto que a desigualdade social, uma das questões mais latentes na nossa sociedade dos dias de hoje, acaba por ser abordada de forma restrita por legitimar a noção de língua como *commodity*, o que incentiva o individualismo, a competitividade e a ideia que a educação deve, fundamentalmente, preparar para o mercado de trabalho (MONTE MÓR, 2014).

As OCEM são, da mesma forma, marcos normativos que merecem destaque na trajetória da educação linguística. De acordo com a apresentação do MEC, as orientações, publicadas em 2006, foram elaboradas para servir como ferramenta de reflexão a partir de “ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica” (BRASIL, 2006, p.5). Esses documentos corroboram a importância do ensino de línguas estrangeiras no ensino médio, expandindo, assim, o que já havia sido introduzido anteriormente com os PCN.

As orientações curriculares para Línguas Estrangeiras têm como objetivo: retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente [sic] aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. (BRASIL, 2006, p.87).

Logo em seu texto inicial, há a preocupação em superar a dicotomia entre ensino de inglês “de escola” e de instituto de idiomas. Para os autores, as finalidades de ambos são diferentes, já que a aula de língua estrangeira deve agir com os demais componentes curriculares para cumprir compromissos com a formação crítica do estudante. “Com essas disciplinas, busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (BRASIL, 2006, p. 90). Entendo que, desta forma, os documentos dão um passo importante para a construção da identidade das aulas de línguas estrangeiras dentro da etapa final da educação básica.

Longe de apresentarem conteúdos programáticos, as OCEM-LE trazem um texto híbrido que, além das reflexões teóricas, também defendem uma educação que se apoie nas

²⁶ “*Human knowledge is repackaged as a tangible asset, a commodity belonging to an individual, which competes on the market against the knowledge and skills sets of others*” (HOLBOROW, 2015, p.16). (T.A)

epistemologias do letramento, a multimodalidade, o hipertexto, os multiletramentos e a transdisciplinaridade. Para tanto, os autores baseiam suas recomendações no conceito de letramento que entende a linguagem a partir da prática social (COPE; KALANTZIS, 2000) inserida em uma “educação crítica, emancipatória, humanizadora e contextual” (FERRAZ, 2018a, p.144).

Seus objetivos, apresentados como reflexões teóricas, vão além da visão circunscrita de língua/linguagem e evidenciam a construção de sentidos a partir da aprendizagem situada. Os autores destacam também a formação de um estudante autônomo, capaz de responder positivamente aos desafios da sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, a sala de aula deixa de ser um lócus de reprodução de conhecimento para tornar-se local de prática educativa progressista, onde a realidade de desigualdade e exclusão não é algo inexorável (FREIRE, 2001). Ademais, cada comunidade escolar deve ter autonomia para escolher o conteúdo programático relevante para aquele contexto (DUBOC, 2011). Minha interpretação encontra respaldo na narrativa de Natália, quando a estudante relata sua experiência na escola de tempo integral, depois de ter cursado todo o EF em uma escola tradicional de tempo parcial:

Natália: Hoje com certeza eu posso dizer que não porque essa escola me mudou por completo. A gente chega aqui e recebe um mundo totalmente novo. Tem o acolhimento que ajuda a gente, dá um norte. Já chegam perguntando, qual é o seu sonho. E isso abre sua mente de uma forma muito louca, você se pergunta, qual é o meu sonho. E você começa a produzir, começa ir mais a fundo em busca disso, conversa com os professores. É uma equipe muito acolhedora. E, assim, claro toda escola tem defeitos e seus poréns, mas eu confesso sou apaixonada e já tô sofrendo por ter que sair daqui no ano que vem.

Ao analisar a fala de Natália, posso inferir que as práticas pedagógicas que estão previstas para esse modelo escolar, as quais incluem um acolhimento formal, onde os educandos devem elaborar um “Varal dos Sonhos” e um “Projeto de Vida”, como apresentei previamente, potencializam as experiências de agenciamento (BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2015) dos discentes. Em suas palavras: “*e isso abre sua mente de uma forma muito louca, você se pergunta, qual é o meu sonho. E você começa a produzir, começa ir mais a fundo em busca disso, conversa com os professores*”. Considero que a capacidade de agir com iniciativa evidencia a autonomia e agenciamento que tais práticas situadas podem propiciar, pois esse contexto escolar constrói uma cultura de interação e interdependência, onde há um conjunto de elementos que podem facilitar (ou restringir) a aprendizagem (AHEARN, 2010). Natália, como no trecho transcrito, diz que “*toda escola tem defeitos e seus poréns, mas eu*

confesso sou apaixonada e já tô sofrendo por ter que sair daqui no ano que vem”. Vemos que a estudante faz um balanço de suas vivências nesse contexto e, embora haja elementos que possam ser prejudiciais ou limitadores, ela considera que as condições gerais trazem boas implicações para o seu desenvolvimento.

Retomando as OCEM, interpreto que essa agenda introduz, de forma pioneira, a educação crítica como epistemologia para uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras (VALÉRIO; MATTOS, 2018). Em vista disso, esse documento pode ser considerado o marco inicial das rupturas, tão necessárias, com as estruturas conservadoras da educação linguística nas escolas brasileiras. Mas, é possível transpor as epistemologias e teorizações para a prática? Quando fala sobre a distância entre as normatizações e a prática, Fernando nos diz que

Fernando: Eu acho que ele [livro didático], não sei se superestimar é a palavra certa, mas quanto a proficiência eu acho que ele tá um pouco fora da realidade assim dos nossos alunos de escola pública, porque ele traz algumas questões. Não são questões complexas no sentido temático não, mas quanto a língua assim, a linguagem não é bem trabalhada assim para poder lidar com a realidade nossos alunos. Muitas vezes, principalmente, o primeiro ano, muitas vezes não viram direito em inglês no ensino fundamental, ou mesmo os alunos que já são do ensino médio né. Então acho que é linguagem não conversa bem com eles.

Ao afirmar que “*a proficiência eu acho que ele tá um pouco fora da realidade assim dos nossos alunos de escola pública*”, Fernando faz referência à linguagem trazida pelo LD que é o produto cultural que transpõe as agendas educacionais para a sala de aula. As dificuldades relatadas pelo professor são frequentes, principalmente no que tange as lacunas deixadas pelos anos escolares anteriores, que sustentam a perspectiva da falta/falhas que tanto comprometem o ensino de LE (LIMA, 2019). Entendo a reflexão de Fernando, pois faz parte de sua função docente cumprir o currículo proposto. Por outro lado, as ponderações de Menezes de Souza (2019b) sobre métodos podem ser expandidas para currículos e vemos que “[s]e entendermos métodos como coisas estantes, fixas, que vão ensinar a língua como substância, então nós estamos presos a buscar o método ideal” (MENEZES DE SOUZA, 2019b, p. 249). Afinal, se o professor entende o currículo, ou orientações educacionais, como algo estático, provavelmente irá perpetuar o discurso do fracasso, pois idealiza uma aprendizagem pautada em padrões de homogeneidade e precisão de proficiência. Assim, quando Fernando diz que “*não sei se superestimar é a palavra certa*”, questiono o que e quem são superestimados: o livro, o professor ou o estudante?

A relação entre o global e o local também está presente nas orientações. Para Duboc (2011), as OCEM cumprem, ao mesmo tempo, o papel de um currículo global, “(...) porque olha tanto para as demandas do globo quanto para o país em sua totalidade (...)”, quanto de um marco local, já deixa espaço para “(...) especificidades encontradas em cada uma de suas regiões (...)” (DUBOC, 2011, p. 738). Seus autores também trazem a importância da perspectiva educativa que problematize questões globais que sejam pertinentes à formação discente no país. Para tanto, recomenda-se que o conteúdo programático seja elaborado a partir dos objetivos locais. Vale mencionar que as OCEM deixam aberturas para alterações ou expansões como um *living document*²⁷, embora não haja uma sugestão de agenda de debates e quais atores estariam envolvidos nesta constante (re)construção.

Chego, agora, à nova BNCC e, devido ao contexto deste estudo, com um olhar mais detalhado para o EM. Na sua introdução, o governo diz que “(...) o Brasil inicia uma nova era na educação brasileira e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo.” (BRASIL, 2018, p. 5). Por sua vez, o papel da LE, especificamente o inglês, na globalização e sua relação com a educação é destacado também nos documentos legais, como já debatido anteriormente.

Diante do exposto, questiona-se a viabilidade dos preceitos pedagógicos no que tange o ensino de inglês explicitados conforme a nova BNCC. Além disso, apesar da perspectiva social de língua apresentada, vemos que permanece seu caráter centralizador e hierárquico, através da apresentação de unidades temáticas, com explicitação de objetos de conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidas, o que reforça a educação linguística convencionalmente fragmentada e descontextualizada.

Não se pode negar que o discurso que permeia a equidade e o avanço propostos, com fins claros e objetivos, está longe de ser neutro. Um currículo único é a estratégia para que somente um tipo de conhecimento seja ensinado. Sobre isso, Sousa Santos (1999) alerta para o perigo da homogeneização cultural e da exclusão do diferente. De modo cartográfico delimitado pelas linhas abissais, onde de um lado há o certo e de outro o errado, há a aniquilação dos outros tipos de conhecimentos trazidos pelos estudantes e pelos currículos propostos pelos educadores (SOUSA SANTOS, 2007).

²⁷ O conceito de *living document* é apresentado no documento *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access Education to All* (UNESCO, 2005), como uma ferramenta dinâmica de análise que pode ser revisada posteriormente de modo que reflita a realidade.

Através da implementação da nova BNCC, vemos que o MEC atua, cada vez mais, no sentido de uniformizar propostas pedagógicas e normatizar as áreas de conhecimento dos currículos, com o objetivo de implementar parâmetros para escolas e redes de ensino. Tais ações podem ser compreendidas como estratégias para centralização das decisões que envolvem políticas educacionais para alinhá-las com demandas globais. O Programa Educação Para Todos da Unesco²⁸, por exemplo, vem influenciando fortemente as políticas educacionais brasileiras, como o regime de colaboração entre municípios, estados e governo federal, a participação de novos atores – organizações não-governamentais e representantes da sociedade civil, com a mobilização da sociedade e a participação do empresariado. A educação torna-se área prioritária para outros organismos internacionais de destaque, como o Fundo Monetário Internacional e Banco Interamericano de Desenvolvimento e, o objetivo noticiado deste sistema de colaboração é que os investimentos educacionais visam a redução da desigualdade e melhoria dos serviços públicos, porém pouco se debate sobre as lacunas deixadas pelo Estado diante da precariedade das estruturas educacionais públicas.

Apesar dos resultados comemorados pelo governo, como os avanços nos índices como Ideb e Pisa, há muitas e fortes críticas à intervenção desses organismos que sinalizam para o risco social de se descentralizar e flexibilizar a educação para atender as exigências de padrões impostos pelo mercado de capital (BIESTA 2015; FERRAZ 2015; SAVIANI, 2018; SOUSA SANTOS, 1999; 2005). Apesar da escola ter como uma de suas funções a promoção de coesão, integração e superação da marginalização das minorias (SAVIANI, 2012), Holborow (2015) e outros autores alertam para o currículo oculto das novas políticas educacionais, voltadas para formação de trabalhadores flexíveis de um mercado consumidor.

Desse modo, a (des)educação age para garantir que os países periféricos ocupem o lugar destinado a eles no modelo social vigente. A incorporação de vocábulos como metas, qualidade, delegação planejada, macro e microestruturas, avaliação de qualidade, gestor, indicadores de acompanhamento e de resultado e reuniões de alinhamento são parte desse cenário educacional (HOLBOROW, 2015) que, cada vez mais, reproduz rotinas empresariais para tentar assegurar boas colocações em rankings de avaliação (PENNYCOOK, 2019). De fato, a perspectiva neoliberal está cada vez mais presente no discurso e nas relações sociais de macro e microcontextos educacionais. Para ilustrar minha análise, trago as falas dos estudantes quando questionados na roda de conversa:

²⁸ Programa disponível através do link: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-2030/education-for-all/education-for-all-goals/>>. Acesso em 30/06/2018

Pesquisadora: Para que vocês aprendem inglês?

Aluno 1: Para o mercado de trabalho.

Aluno 2: Quando eu estiver trabalhando, vai ter uns gringos, por isso eu quero aprender inglês.

Aluno 3: Para minha profissão. Para ser médica sem fronteiras.

Aluno 4: Para dar aula em outros lugares.

Aluno 5: Para viajar.

Aluno 6: Eu quero aprender porque não quero morar aqui.

Aluna 1: Eu quero saber, se eu aprender inglês, posso dar aula em outros países?

Pesquisadora: Pode. Normalmente sim.

Os discursos acima apontam, mais uma vez, a intenção social e ideológica do paradigma da educação como formação de mão de obra e, dentro desse escopo, as habilidades linguísticas, como de se falar uma LE, oferecem vantagens para seu acesso. Holborow (2015), em referência a Bourdieu (1991), nos lembra que, nessa noção de mercado, a competência linguística dos sujeitos representa, de fato, um capital linguístico que aumenta a concorrência e gera lucro. Na constituição da hierarquia social, quem reproduz produtos culturais, como o conhecimento de inglês, ganha um lugar de prestígio e é isso, justamente, que os estudantes almejam, como podemos identificar em seus desejos expressos acima. Novamente com Holborow (ibid), minha interpretação é de que todo esse contexto de reprodução de linguagem e demandas de mercado são evidências de um processo *top-down* que dissemina uma visão de educação que olha para o que está fora, como em “*para dar aula em outros lugares*” ou no futuro “*quando eu estiver trabalhando, vai ter uns gringos, por isso eu quero aprender inglês*”. Assim, infiro que, em vez do desenvolvimento da noção protagonismo/agenciamento, essas práticas induzem o individualismo, pois o contexto incentiva os jovens a desejar os capitais culturais que sustentam as linhas imaginárias entre aqueles que terão mobilidade social e aqueles que ficarão estagnados na mesma posição.

Nesta breve revisão de agendas educacionais, incluo também o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), o qual propõe a articulação entre governos federal, estaduais e municipais política educacional em torno de temáticas inerentes à educação crítica, como desigualdade, cidadania e emancipação (SAVIANI, 2012). Esse marco documental foi elaborado com a participação de múltiplas vozes da comunidade escolar e de outros setores da sociedade e deveria refletir um debate sobre um projeto nacional para a Educação. Para Saviani (2014), o maior desafio desse plano é justamente a colaboração entre os entes federativos. Dentre as várias críticas ao atual PNE está a abertura aos interesses privados e a aplicação equivocada do conceito de qualidade mensurada através de indicadores de avaliação como os já mencionados Ideb e Pisa, índices que são destacados também na nova BNCC. Em um estudo

sobre o papel de rankings no que se refere os processos de internacionalização de institutos de Ensino Superior, Finardi e Guimarães (2017) refletem como esses mecanismos de avaliação são usados para garantir reconhecimento, visibilidade e a “qualidade” da educação. Para esses pesquisadores, rankings internacionais, como, no caso da Educação Básica, o Pisa, podem não capturar as especificidades locais e, por isso, não refletir resultados coerentes com a nossa educação, como já exposto no Capítulo 2.

Retomando Saviani (2012), o autor destaca o fato de o PNE não garantir meios para a universalização do acesso à educação e da oferta de uma rede pública de formação de professores. Em uma análise geral, o papel do Estado, materializado nas políticas educacionais, indica uma subordinação dos currículos aos interesses do mercado. Por fim, percebe-se que muitas de suas metas são paradoxais, pois dependem do apoio financeiro e de infraestrutura da União. Por exemplo, o investimento aprovado em Educação seria de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) até 2024, mas Propostas de Emenda à Constituição, como a PEC do Teto de Gastos Públicos²⁹ ameaçam continuamente o cumprimento desta meta (PESSOA; SILVETRE; MONTE MÓR, 2018). Assim, entendo que a coerência externa desse plano está seriamente comprometida, pois não há influxo nas instituições escolares.

Para concluir, redireciono meu olhar para o Currículo do Espírito Santo para Linguagens implantado em 2018. O texto desse currículo promove um diálogo entre os componentes curriculares previstos na BNCC, as competências específicas a serem desenvolvidas e os temas integradores que se oportunizam o entrelace das diferentes áreas de conhecimento. Esse documento, em consonância com a educação linguística descrita pelas OCEM, é fundamentado nas teorias dos novos letramentos, letramento crítico e multiletramentos (ESPÍRITO SANTO, 2018). Segundo consta em sua introdução, o documento, de caráter norteador, foi elaborado com a participação de professores da rede pública, consultores e educadores convidados. As ações pedagógicas recomendadas são pautadas nos PCN e nas OCEM e recomenda que os professores trabalhem a partir de projetos de ensino nos conteúdos descritos no currículo e inclua temáticas de interesse dos estudantes.

Assim como debatido anteriormente sobre a nova BNCC, esse currículo também evidencia uma noção próxima à LF (JENKINS, 2015) e destaca a importância desse

²⁹ A Proposta de Emenda à Constituição 241/16, também conhecida como PEC do Teto dos Gastos Públicos ou, como a oposição denomina de forma crítica, PEC do Fim do Mundo. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/ADMINISTRACAO-PUBLICA/518417-CAMARA-APROVA-PEC-DO-TETO-DOS-GASTOS-PUBLICOS-EM-2-TURNO.html>>. Acesso em 11/12/2018.

aprendizado para o desenvolvimento da autonomia, cidadania e inserção do estudante no mundo globalizado:

Possibilita o acesso ao conhecimento e às diversas formas de manifestação da linguagem em diferentes contextos e culturas, propiciando aos alunos uma formação mais abrangente. Permite aos alunos a compreensão e a aproximação com as tradições e a cultura de outros povos, ao mesmo tempo em que estabelece o diálogo e o ultrapassar das fronteiras de uma nação. Desse modo, a aprendizagem da Língua Estrangeira não se destina exclusivamente à leitura, à escrita e à fala, mas pretende, além dessas, possibilitar o acesso do aprendiz a informações diversas, e contribuir para a sua formação geral de cidadão. (ESPÍRITO SANTO, 2018, p.51).

Interpreto que a opção pela noção de LF traz também uma ressignificação quanto à motivação para se aprender inglês, pois há uma ênfase no fato de que o inglês pode representar a língua de contato de vários falantes, sobretudo os não nativos, mas não é necessariamente escolhida por eles (JENKINS, 2015). Nas palavras de Menezes de Souza (2019b), “[p]odemos dizer: inglês é usado como língua franca no mundo atual. Mas como o inglês é usado no Brasil vai ser diferente do inglês usado pelos japoneses, ou em outros lugares diferentes na África” (MENEZES DE SOUZA, 2019b, p. 248). Dessa forma, entendo que o ensino deve problematizar a diversidade que compõe o ensino de inglês, considerando para além das variantes nativizadas e localizando a prática nas realidades dos jovens das escolas brasileiras, bem como a conscientização do papel dessa língua no mundo, inclusive como mecanismo de legitimação da colonialidade e, por fim, a possibilidade de ressignificar procedimentos interpretativos também em língua materna (PENNYCOOK, 2019). Essa transição de LE para LF traz implicações político pedagógicas, pois esperam-se desse novo currículo ações educativas que incluam, em conjunto com uma outra noção de língua, novas noções de conhecimento, cultura e letramento (DUBOC, 2015).

Sousa Santos (1997) afirma que as práticas educativas devem contribuir para uma mudança no paradigma atual, o qual é dominado pela cultura eurocêntrica. Nesse sentido, a democratização das práticas sociais e do conhecimento deve abranger a discussão sobre o imperialismo cultural e o multiculturalismo para que o “mapa cultural” dos sistemas educativos também incluam e revalorizem aspectos dos povos colonizados. Quando o sujeito passa pelos processos de formação identitária, situa-se no tempo e na dimensão/espaço e torna-se capaz de reconhecer as relações de poder vinculadas às práticas sociais.

Duboc (2019a) reafirma a importância de que se relacione o que é ensinado dentro da sala de aula à realidade do aluno, de forma que ele consiga desenvolver um olhar crítico para o

mundo que o cerca. Para que haja conexão entre as práticas educacionais e a conquista da autonomia intelectual e social, a formação global do aluno precisa ir além do currículo oculto para se tornar parte central da aula. Desta forma, o conteúdo aprendido em sala não terá como objetivo a aprovação em uma avaliação, mas a promoção da autonomia e cidadania. O professor Fernando revela tal consciência em sua entrevista, quando fala sobre um dos temas trazidos pelo livro didático:

Fernando: Por exemplo, o livro do 3º ano começa com o assunto de diversidade étnica, que é um assunto muito interessante para se trabalhado, a diversidade étnica no Brasil. Mas o tema é só usado superficialmente assim para poder trabalhar algumas questões da língua.

Em consonância com Kumaravadelu (2016), minha interpretação é de que Fernando atua, a partir do olhar para o local, como criador de conhecimento e material didático ao refutar a visão de mundo trazida pelo livro. Além disso, ele aborda o tema a partir de outra perspectiva, trazendo a leitura de um estrangeiro para a questão racial do Brasil e contrastando-a com a realidade da população afro-americana, de forma linear à Freire (1984; 2001), Jordão (2010) e Monte Mór (2018).

Freire (1984) nos diz que devemos localizar nossa fala no nosso tempo e não exilado dele. O mesmo autor também afirma que a conscientização de si é um passo inicial na educação, pois, dessa forma, o estudante poderá atribuir sentidos ao texto (e às práticas sociais), em oposição ao “aceitar” a visão de mundo de outros sujeitos (FREIRE, 2001). Na visão do professor Fernando, o currículo, apresentado por meio dos livros didáticos, é um ponto de partida para sua prática, mas ele compartilha o seu planejamento didático com os jovens, como explicitado em sua narrativa:

Fernando: Eu achei que eles [os estudantes] acharam importantes os temas que o currículo aborda, são poucos temas assim, mas, além disso, eu pedi sugestões para eles de outros temas que eles acharam que seriam interessantes. Pensei em trabalhar com eles a partir de agora com aquele conceito de *flipped classroom*, de poder trazer os temas antecipadamente, depois a gente já trabalhar com os temas assim, mas não temas que eles sugerissem. A gente fez da forma democrática assim, que não fosse uma pessoa só sugerindo e isso fosse unânime ou não né, a maioria. Eles sugeriram vários temas e aí eu achei bem interessante. Eu comparei esses temas com os temas que a gente já tem no livro de cada ano. Eu comparei com os temas que já tem no currículo, que a gente tem que trabalhar mesmo, que são temas interessantes também, mas com os temas que eles sugeriram que tem no livro de cada ano. Mas muitos não batiam assim, com os temas que eles sugeriram [o livro].

P: O livro com a sugestão?

Fernando: É o livro não trazia tudo assim que eles que queriam.

P: E o que você vai fazer com isso?

Fernando: Então aí eu vou utilizar de algumas coisas do livro, mas eu não vou utilizar todo o conteúdo não. Eu vou priorizar as sugestões que eles fizeram. Porque, pelo menos agora que eu comecei, essa semana, a fazer isso e, eu tenho visto que tem surtido muito mais efeito. Assim, eles têm tido mais interesse.

Como narrado pelo professor, ele apresentou o currículo de inglês e os temas abordados por cada unidade do livro didático e, em seguida, ele abriu espaço para a participação ativa dos discentes, pois os convidou a dar “*sugestões para eles de outros temas que eles acharam que seriam interessantes.*” Os alunos puderam contribuir com os debates em sala. Fernando, então, comparou as propostas discentes com o que estava previsto nas diretrizes curriculares e decidiu por priorizar as primeiras. Para interpretar essa ação pedagógica, problematizo a pergunta trazida pela BNCC “Que inglês é esse que ensinamos na escola?” para tentar esboçar uma interpretação fundamentada na prática. A proposta de ensino da BNCC está, em parte, consonante com as noções filosóficas que buscam a expansão interpretativa via letramento crítico, com uma visão de língua sempre híbrida, polifônica e multimodal (MONTE MÓR, 2018). Novamente resgato o conceito de “expansão interpretativa” (MONTE MÓR, 2009; 2018) para ampliar minha leitura dessa ação pedagógica do professor Fernando. O exemplo de sua prática, como ampliar o debate sobre diversidade para incluir temas e perspectivas de interesse dos jovens, se relaciona à desconstrução do *habitus interpretativo*. Dessa forma, o docente arrisca-se a desestabilizar o processo educativo (FREIRE, 1984) e os aprendizes podem ir além do que o livro didático mostra e refletir sobre suas perspectivas sociais, históricas e culturais.

A partir de outra ótica, mas ainda alinhada à Freire, Jordão (2010) debate soluções que “servem para todos” utilizadas no ensino convencional as quais, para a autora, dificultam o situar da ação pedagógica. Interpreto que a prática do Fernando vai contra essa concepção de aula que não preconiza o dialogismo com o lugar de fala do aluno. O professor atua no sentido de acomodar a polifonia de discursos através da participação ativa do grupo. Além disso, ele leciona para a transformação de perspectivas e conhecimentos, tanto dele quanto dos seus alunos e, exercita sua capacidade de agência, assim como oportuniza que os jovens vivenciem experiências de agenciamento discursivo e, como proponho, protagonismo juvenil.

Apesar de detectar elementos de criticidade no documento proposto pelo Estado, parece-me utópico esperar que um único currículo possa promover igualdade e equidade em contextos tão diversos como os do Brasil. Seria possível que um programa curricular refletisse as especificidades das aprendizagens essenciais para os jovens urbanos da Escola Viva na periferia

de Vitória? E que contemplasse os jovens do interior que vivem da produção agrícola familiar? Como seria para a juventude e suas famílias que vivem da pesca no município de Regência, mas foram afetadas pelo desastre ambiental no Rio Doce? Teço essas considerações no sentido de problematizar tal questão na perspectiva local e vinculá-la ao sujeito, que não pode ser visto como desprovido de história, cultura e ideologia.

Além disso, sublinho e me oponho ao fato de que o ensino de inglês foi privilegiado em detrimento dos demais idiomas. Assim, as instituições escolares perderam a autonomia de escolha por qual idioma irão ofertar a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. E, no Ensino Médio, o inglês permanecerá obrigatório, porém não precisa ser ofertado em todos os anos. Novamente, entendo que as demandas globais se sobrepõem às locais e o capital cultural e linguístico de maior valor no mercado sobressai (HOLBOROW, 2015) e, por isso, a hegemonia do inglês mantém-se inabalada (FERRAZ, 2019c). Mas há casos, como no próprio Espírito Santo, onde comunidades poderiam se beneficiar de ter aulas dos idiomas compartilhados pelo seu grupo social no currículo escolar, como o italiano, o alemão e o pomerano (PINHEIRO; FINARDI; PORCINO, 2019).

Tendo em mente o contexto do EM, onde este estudo foi conduzido, ainda se percebe a influência cultural, principalmente através de mídias e redes sociais, nos sonhos e desejos dos jovens. Por mais que seja difícil mensurar tais implicações, os padrões de comportamento dos jovens revelam a busca pela identificação com os valores sociais representados pela cultura anglo-americana. Digo, ainda, que o mito do falante nativo não foi totalmente desconstruído e a competência do falante permanece determinada por sua habilidade em copiar o inglês americano ou britânico (RAJAGOPALAN, 2005; 2009; 2011). Parece que, mesmo havendo a iniciativa, materializada pelos PCN, de ressignificar a representação de falar “certo” esse idioma, ainda estamos distantes da legitimação da variedade que envolve o conceito de Língua Franca e da valorização do professor não-nativo. A demanda do debate sobre o papel do inglês na sociedade de fronteiras fluídas (BAUMAN, 2001) é reconhecida pelo professor, mas tais mudanças exigem mais do que uma orientação governamental pois há dificuldades de incorporá-la à prática (EL KADRI; GIMENEZES, 2013).

A visão de língua como simples instrumento de comunicação dá lugar ao papel do ensino da linguagem como prática sócio discursiva, por meio da qual o sujeito transforma o ambiente e é transformado por ele (MATTOS, 2011; 2015). Por todos os obstáculos apresentados, a educação linguística deve ter o compromisso de promover a reflexão crítica que contemple os impactos sociais, culturais e econômicos. Nessa lógica, Ferraz (2015) defende

que o educador trabalhe a dimensão sociocultural via questões que problematizem aspectos tais como identidade, cultura, cidadania para ensinar a língua. Durante todo o tempo que acompanhei o professor Fernando, presenciei sua atuação pedagógica humanizadora e, em uma das nossas conversas, ele me contou sobre um de seus tutorandos que havia ameaçado um colega docente, como trago agora:

Fernando: O aluno teve que ser transferido. Pediu transferência compulsória. Eu me preocupei com o futuro dele, que ele já era usuário de drogas, já tinha envolvimento com o tráfico. E ele aqui tinha encontrado uma forma, ele fazia rap aqui. Fazia concurso de rap, fazia disputa de rap. Ele organizava os campeonatos aqui. Ele se destacava nas aulas quando tinha a oportunidade de mostrar esse talento dele. Eu sei que em outras escolas não vai ter tantas oportunidades quanto aqui. É o que me preocupa também.

Na visão de Fernando, muitos de seus educandos estão em risco social e a possibilidade de estar tempo integral na escola é um fator positivo, porque, pelo contrário, não estariam sob cuidados de responsáveis. No trecho transcrito, o professor nos conta que o estudante em questão vinha de um histórico de vulnerabilidade e, na escola de tempo integral, “*ele aqui tinha encontrado uma forma, ele fazia rap aqui*” e, “*ele se destacava nas aulas quando tinha a oportunidade de mostrar esse talento dele*”. Entendo, assim, que esse modelo pedagógico mobiliza a promoção da diversidade cultural, através de práticas que aproximem identidades e saberes, como, nesse caso, o rap. Como fenômeno cultural, o rap pode ser relacionado à diferentes culturas da língua inglesa, como a americana e a jamaicana, e percebo aí a abertura para uma educação linguística crítica e situada. Além disso, pela sua pauta política como mecanismo de denúncia contra a opressão e crítica social, interpreto que seja muito relevante essa escola de periferia incentivar até mesmo campeonatos de rap, como nos narra o professor. Aponto, ainda, a preocupação do professor: “*eu sei que em outras escolas não vai ter tantas oportunidades quanto aqui*”. Em consonância com Ferraz e Kawachi-Furlan (2019), afirmo que é no processo dialético entre a diversidade de culturas que a constituem que a escola deve fomentar suas produções de sentidos e saberes.

A meu ver, a liberdade dada ao estudante para que ele produzisse seu saber/conhecimento de seu interesse, nesse caso, quando “*fazia concurso de rap, fazia disputa de rap*” vai ao encontro da noção de agenciamento, como definido por Jordão, “*agência refere-se à ação construída no processo discursivo de construção de sentidos, na produção e estabelecimento de discursos que definem e categorizam pessoas, ideias, conhecimentos e formas de conhecer*” (JORDÃO, 2010, p. 432). Essas possibilidades/espacos de agenciamento

permitem que o estudante desenvolva suas potencialidades de agir discursivamente sobre os elementos que constituem sua identidade e transformar, mesmo que momentaneamente, a hierarquia de valores e saberes que estruturam a matriz social que o cerca.

Na imagem com a qual abro este capítulo, o espiral de livros representa as legislações e metodologias, que são o ponto móvel e giram em torno do ensino de línguas estrangeiras, o ponto fixo. Para traçar uma reconstituição histórica do ensino de inglês no contexto escolar brasileiro, revisitei, sucintamente, alguns métodos de ensino para, em sequência, debater os documentos que norteiam a educação linguística. Aportada nas narrativas dos participantes desta pesquisa e meu lugar de fala, destaco a relevância das epistemologias problematizadas e sugeridas através dos PCN, OCEM e da BNCC. Vivemos momentos de grande desenvolvimento educacional mas também de retrocesso e, estamos ainda distantes de uma dialogia educacional a qual, acredito, seria representada por uma aproximação real das teorias de linguística aplicada sendo vividas por alunos e professores na sala de aula.

Ainda hoje é possível observar que as consequências dos problemas gerados por décadas de políticas linguísticas descontinuadas ainda persistem nas salas de aula de LE. Somam-se a essas a falta de motivação dos estudantes e o despreparo dos professores. Além disso, mesmo as diretrizes dos mais recentes documentos oficiais pouco reverterem o estigma negativo do “inglês de escola”, reforçado por aulas onde o professor, com pouco ou nenhum domínio da língua, baseia sua prática em atividades de tradução, memorização e repetição. Não podemos esquecer que as representações discursivas na sociedade ainda refletem crenças arraigadas sobre o que vem a ser um bom professor, uma boa aula, um bom aluno, enfim, uma educação de qualidade (BIESTA, 2018). Infelizmente, diretrizes governamentais, na contramão de pesquisas e estudos da área, continuam defendendo em prol da qualidade total, o exercício do controle, da sistematização, da normatização e da avaliação. Por fim, as políticas educacionais, mesmo quando se propõe a dialogar com epistemologias atuais, ainda estão distantes de sair do papel e chegar, de fato, à sala de aula, principalmente da rede pública.

Embora haja avanços que se materializaram na prática escolar, ainda podemos observar indícios do mito do falante nativo e a constante desvalorização da carreira docente, fatos que afetam, de forma negativa, a formação identitária do professor. Os relatos também evidenciam o uso das novas tecnologias para potencializar a aprendizagem, no entanto, seu uso não é organizado de forma que os aprendizes entendam, por exemplo, a relação entre assistir vídeos, escutar música, usar aplicativos e o desenvolvimento das habilidades orais. Por fim, teço reflexões quanto à BNCC, a agenda educacional mais recente do governo. Considerando-se a

importância de aproximar as aprendizagens essenciais dos contextos globais, como defendidas por esse documento e na literatura, sugiro ser paradoxal conceber em um único programa curricular que possa atender as especificidades das juventudes brasileiras e, no caso específico da educação linguística, defendo ser inverossímil em um país multilíngue como o Brasil, a determinação de língua inglesa como a única LE a ser ensinada e aprendida por nossos estudantes de escola pública. No próximo capítulo, caminho para o final deste trabalho ao analisar, através das lentes decoloniais, as diretrizes governamentais para educação linguística e o modelo pedagógico das escolas de tempo integral.

CAPÍTULO 5 – ENSINO DE INGLÊS, DIRETRIZES E PRÁTICAS ATRAVÉS DA LENTES DECOLONIAIS

FIGURA 12 – “UNCLE SAM”, UMA PERSONIFICAÇÃO DO GOVERNO AMERICANO, CONVOCA PARA APRENDER INGLÊS



FONTE: www.ibs-b.hu³⁰

No presente capítulo, proponho uma reflexão sobre os processos de colonialidade e decolonialidade e como o ensino de línguas, mais especificamente de inglês, pode ser inserido em tais movimentos. Nas discussões trazidas por este trabalho, adoto a epistemologia decolonial como ferramenta interpretativa, pois seus estudos olham além de espaços geográficos e prezam pela ativação do pensamento crítico emancipatório. Para tanto, apporto minha escrita nos estudos voltados ao contexto latino-americano (BALLESTRIN, 2013; EDMUNDO, 2018; KUMARAVADIVELU, 2016; MENEZES DE SOUZA, 2015; 2019a; MIGNOLO, 1999; 2008; 2013; 2017a; 2017b; MIGNOLO; WALSH, 2018; PESSOA; HOELZLE; 2017; SOUSA SANTOS, 2018; QUIJANO, 2005; WALSH, 2013; 2017). Além disso, levanto algumas questões e reflexões sobre possíveis representações do giro decolonial

³⁰ Imagem disponível em: <<https://www.ibs-b.hu/v/tips-for-understanding-non-native-english-speakers/>>. Acesso em 11 de março de 2019.

nas agendas e práticas educacionais voltadas à educação linguística, tendo, como pano de fundo, o modelo pedagógico das escolas de tempo integral.

5.1 DA EPISTEMOLOGIA DECOLONIAL

Na perspectiva brasileira, o processo de colonização foi consequência da expansão marítima já consolidada por Portugal. Assim, a política colonial lusitana, assim como nas demais colônias, deu-se através da exploração, expropriação, povoamento e imposição da cultura eurocêntrica. Para tratar dos seus desdobramentos sociopolíticos e suas representações nas agendas educacionais, fazendo um recorte para o ensino de LE, remeto às epistemologias que debatem modernidade/colonialidade e decolonialidade (KUMARAVADIVELU, 2016; MENEZES DE SOUZA, 2015; 2019a; MIGNOLO 1999; 2008; 2017a; 2017b; MIGNOLO; WALSH, 2018; PENNYCOOK, 2019; QUIJANO, 2005; SOUSA SANTOS, 2007; 2017; 2018; SCHULTZ, 2018; SPIVAK 2010; WALSH, 2013; 2017), as quais entendem esses processos como algo que transcende as particularidades da colonização histórico-geográfica e seu legado permanece mesmo após a independência ou descolonização. Tal distinção tem como objetivo debater a continuidade de formas coloniais de dominação e explicar como essas estruturas de poder e subordinação são reproduzidas na educação linguística atual.

Pertinentes à proposta da compreensão do conceito de protagonismo que tento construir, a noção de colonialidade de Quijano (2005) traz à luz questões ligadas à subjetividade, identidade e constituição do sujeito, as quais são pautadas no eurocentrismo e, também, de produção de conhecimento baseada em epistemologias ocidentais. Dessa forma, o pensamento decolonial problematiza as relações de poder que são usadas como ferramentas de controle das esferas econômica-política do saber e do ser.

Anterior à colonialidade (QUIJANO, 2005), o colonialismo se refere à expansão moderna do império ocidental através de suas colônias nas Américas, África e Ásia, onde a política é exercer o poder e a autoridade através da dominação, com o objetivo de exploração de seu povo e seus recursos naturais. Mignolo (2017b) afirma que esse processo teve início com o cristianismo, principalmente com a conquista e a colonização das Américas pelo Ocidente e culminou no que entendemos hoje como globalização moderna. Sobressaem-se as invasões de Portugal, Holanda, França, Inglaterra e, depois, Estados Unidos que, mesmo sem colônias, atua como império econômico e cultural. Mignolo, em concordância com Quijano (2005), entende

que a modernidade ocidental e a colonialidade são dois lados da mesma moeda. Esses são os dois pilares das civilizações ocidentais, nos quais o conhecimento desenvolvido em tempos contemporâneos fundamenta seus alicerces na preservação e na expansão de suas estruturas. Dessa maneira, o autor traz a problematização das tendências dominantes no processo de construção histórico-social que aportam o imperialismo moderno para compreender as implicações desse componente em relação à história das ex-colônias.

Mignolo (2017a) resgata seus trabalhos iniciais sobre colonialidade (MIGNOLO, 1999) para reafirmar que esse continua sendo o lado mais obscuro da modernidade. Nas palavras do autor, “é assumidamente a resposta específica à globalização e ao pensamento linear global, que surgiram dentro das histórias e sensibilidades da América do Sul e do Caribe” (MIGNOLO, 2017a, p.2), sendo que uma é intrínseca à outra. O autor entende que as sociedades do século XXI estão conectadas por um único sistema econômico, o capitalismo, que traz consigo as forças homogeneizantes da globalização, comprimindo a autonomia e soberania dos países periféricos ou semiperiféricos (SOUSA SANTOS, 2007; 2017; 2018).

Ao mesmo tempo, presenciemos formas emergentes de resistência a esses processos de dominação, descritas pelo autor como pensamento fronteiro. São movimentos ancorados em iniciativas locais, em prol de pautas pertinentes àqueles grupos sociais, “(...)se manifestando não apenas “contra” o capitalismo e a globalização, e questionando a modernidade, mas também abrindo horizontes globais, embora não capitalistas, e se desvinculando da ideia de que há uma modernidade única e primária cercada por outras periféricas ou alternativas” (MIGNOLO, 2017a, p.3-4). Tais ações buscam problematizar, nos contextos periféricos, uma das dimensões ocultas da retórica da modernidade, qual seja a dispensabilidade da vida humana e da vida em geral, ou seja, meio-ambiente e animais (MIGNOLO, 2017a; SCHULTZ, 2018).

A naturalização dos discursos coloniais, permeados pela hierarquia desigual de território, cultura, raça, gênero e epistemologia ocidental traz a propagação desses valores que sustentam, até hoje, a matriz colonial de poder. Esse projeto civilizatório impõe o epistêmico ocidental ao mundo (MIGNOLO, 2017a), como colocado por Mignolo:

[a]ssim, a matriz colonial é construída e opera sobre uma série de nós histórico-estruturais heterogêneos, ligados pela “/” (barra) que divide e une a modernidade/colonialidade, as leis imperiais/ regras coloniais e o centro/as periferias, que são as consequências do pensamento linear global no fundamento do mundo moderno/colonial. A sua legitimidade é ancorada nos princípios de conhecimentos diversos, assim como no aparato da enunciação, que consiste em categorias de pensamento, atores sociais e instituições sustentados pela continuidade da educação. (MIGNOLO, 2017a, p.10).

A matriz de poder projeta visibilidade para os valores e saberes compartilhados por uma elite dominante ocidental, que é uma pequena parcela da população que dispõe de privilégios e meios para usufruir dos benefícios da modernidade. Pelas posições que ocupam na matriz, esses são os seus agentes e, por outro lado, há a maioria esmagadora da população que é relegada à invisibilidade (MENEZES DE SOUZA, 2015). Esse grupo reúne sujeitos que, por motivo de raça, gênero, opção sexual, orientação religiosa, língua e/ou nacionalidade são considerados seres inferiores (MIGNOLO, 2017b).

Assim como há dualismo entre colonização e colonialismo, Mignolo (2017b), em consonância com Quijano (2005), esclarece a distinção entre descolonização e decolonialidade. O primeiro termo foi cunhado durante a Guerra Fria para se referir aos processos vividos pelas colônias na África e Ásia para recuperar sua independência. Os objetivos são libertação, renascimento nacional e restituição da nação ao povo colonizado. Para o autor, a descolonização pode ser vista como um fracasso pelo fato de que a elite local perpetuou o sistema de exploração e opressão dos colonizadores, através da visão ocidental de se fazer política e economia. Nesse contexto, a postura persuasiva dos colonizadores os coloca como salvadores e, o resto do mundo, como aqueles que precisam ser resgatados.

A decolonialidade, por outro lado, busca desvelar as relações de poder que impõem o pensamento eurocêntrico e usam a retórica da salvação para doutrinar, explorar e esconder as desigualdades e desumanidades. Como nas palavras de Mignolo, “[d]ecolonialidade significa primeiro desvincular-se da estrutura geral do conhecimento para se engajar em uma reconstituição epistêmica. Reconstituição de quê? De modos de pensar, idiomas, modos de vida e estar no mundo que a retórica da modernidade desaprovou e a lógica da colonialidade implementa” (MIGNOLO, 2017b, p.18). Walsh (2017) posiciona os legados latino-americanos nesse giro ao afirmar que

[é] a partir deste horizonte histórico duradouro que o fazer pedagógico e o pensamento decolonial adquirem sua razão e senso político, social, cultural e existencial, como apostas fortemente arraigadas à própria vida e, portanto, às memórias coletivas que os povos indígenas e afrodescendentes têm mantido como parte de sua existência e ser³¹ (WALSH, 2017, p.25).

³¹ *Es a partir de este horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser* (WALSH, 2017a, p.25). (T.A.)

Para Moita Lopes e Fabrício (2018), as rotas tradicionais hierarquizadas pelo “Norte-Sul” ainda perseveram na circulação de conhecimento, por meio de artefatos culturais e discursos que se sobrepõem e se interligam pela Internet. Porém, observa-se que a produção de informação tem tomado caminhos imprevisos, multidirecionais e, logo, rizomáticos. Com exceção de países que vivem regimes altamente autoritários, não há mais controle sobre os percursos que o conhecimento/informação pode fazer pelo mundo. Esboço um paralelo entre fluxo de conhecimento e matriz de poder, como discutida anteriormente, para inferir que, devido à fluidez da modernidade (BAUMAN, 2001), ocupamos diferentes lugares de fala ao mesmo tempo (MOITA LOPES; BAYNHAM, 2017).

Os movimentos globais, como exposto no Capítulo 3, são marcados pela mobilidade e pelo fluxo de informações, onde os contatos entre povos de dinâmicas culturais diferentes se tornam mais fáceis e constantes, tornando-se um componente quase inerente da sociedade urbana na modernidade. Parece-me claro que as culturas se entrecruzam em um constante processo de rupturas e reconstituição, na qual a influência do que lhe é externo causa desejos e conflitos (SOUSA SANTOS, 2007). Isto posto, corroboro a visão de que a língua é parte constituinte da identidade individual e coletiva e, diante das múltiplas possibilidades de contato entre os povos modernos, somos levados a revisitar a relação entre língua e cultura pelas lentes decoloniais. Cabe, no entanto, uma autocrítica em relação às questões acima, pois pesquisas como as de Walsh (2017), por exemplo, nos trazem relatos de grupos sociais latino-americanos que lutam pela sobrevivência física, espiritual e cultural e cujas lutas não têm visibilidade nos cenários local e mundial. Ferraz (2019c), de forma linear, aponta para o fato de que nem todos participam dos processos de globalização, comunicação e tecnologização, como, por exemplo, os muitos povos que, na linha ou abaixo da linha da pobreza, buscam sobreviver a participar da tal aldeia global.

Nesse sentido, Pennycook (2019) assevera que o campo da LA, assim como a educação, de forma geral, deve dar um passo no sentido de decolonizar as noções de língua, poder e conhecimento construídas pelo Norte Global. Segundo o autor, o desenvolvimento dos estudos da área, principalmente no Sul, precisa se desvincular do modelo de relações humanas e do tipo de conhecimento produzidos de acordo com a lógica do mundo moderno. Para tanto, o primeiro passo é olhar ao nosso redor por lentes que nos permitam assimilar epistemologias e ontologias ainda desconhecidas para romper com a perpetuação dos conhecimentos e valores

vistos como fundamentais e universais, mas que são, de fato, orientados pelo padrão hegemônico de poder (SOUSA SANTOS, 2018).

Menezes de Souza (2015), em diálogo com Mignolo, nos lembra da premência de questionar e desconstruir o conhecimento tido como normativo e universal. Diante de tais argumentos, depreendo que o posicionamento político e epistemológico que busca uma mudança histórica por meio da ruptura com o status quo, dá visibilidade para o que modernidade nos ensinou a marginalizar e silenciar. Dessa forma, os debates sobre a modernidade/colonialidade, a partir de outra perspectiva que não a eurocêntrica, se aproximam da teoria crítica (WALSH, 2013), embora tenham o propósito de ir além da educação ao se engajarem no fortalecimento das lutas sociais contra as forças dominantes (PENNYCOOK, 2019).

Para aproximar essa reflexão do contexto investigado, trago a percepção do professor sobre a linguagem utilizada no material didático:

Fernando: Uma coisa que eu conversei com os alunos mesmo porque eu percebi isso e aí quis discutir com os alunos os temas que ele trabalha são interessantes, mas a metodologia que ele trabalha, ainda da metodologia não ser muito envolvente, a própria linguagem dele e a abordagem do livro, extremamente voltada para uma linguagem politicamente correta. Não que seja ruim, claro, mas ele parece uma linguagem sanitizada. Esse livro em específico aqui, né ele não aborda os assuntos como deveriam ser abordados. Há um limite assim né. Ele só passa superficialmente pelos assuntos. Acaba que os assuntos que deveriam ser interessantes acabam não sendo.

Retomo a concepção de *border thinking* ou pensamento fronteiro de Mignolo (2008; 2017b) para interpretar a ação pedagógica narrada por Fernando. O professor identifica no livro didático uma linguagem “*sanitizada*” e uma abordagem superficial dos temas. Depreendo, não somente pela fala do professor, mas também da minha experiência docente, que o livro didático é, por muitas vezes, atravessado por uma ideologia que busca a homogeneização da cultura, representada por práticas discursivas que ocultam, de forma sutil, a polifonia oprimida pela matriz de poder. O professor tenta, de forma subversiva, dar visibilidade às posições subalternas e periféricas de forma a legitimar também sua cultura, quando faz críticas ao tipo de linguagem trazida. Embora não consiga depreender se Fernando apresenta sua localização epistemológica durante sua prática pedagógica, entendo que ele, ao menos confronta o status quo ao dizer que aquele lócus, da escola pública, está em contato com diferentes modos discursivos não representados pelo livro didático (MATOS, 2018).

Minha interpretação da ação pedagógica do professor Fernando, quando ele se posiciona diante de modelo de discurso normativo dominante e afirma que o livro didático “*não aborda os assuntos como deveriam ser abordados*” e também dos demais pontos levantados é de que sua prática vai ao encontro do movimento pedagógico decolonial, ainda que o professor não tenha consciência da representatividade disso. Da sua fala depreende-se que ele busca o engajamento dos estudantes nas escolhas de possibilidades pedagógicas como no caso narrado pelo professor, onde ele debate a metodologia e a linguagem utilizadas pelo livro. Novamente com o apoio de Walsh (2013) e Pennycook (2019), afirmo que Fernando reconhece as representações do discurso hegemônico por meio do material didático e, portanto, reprodução de padrões eurocêntricos de autoridade e hierarquia de conhecimento. Ao mesmo tempo, Fernando revela seu posicionamento contra-hegemônico, pois trabalha para o desenvolvimento de uma base discursiva que possa, de fato, envolver o estudante na construção do significado (MONTE MÓR, 2018) e desafiar condições que levam à inferiorização e à discriminação (WALSH, *ibid*).

Sobre ação pedagógica decolonial, Mignolo e Vazquéz (2017) afirmam que esse processo educativo, “em vez de formar especialistas, visa restaurar as relações humanas” (MIGNOLO; VAZQUÉZ, 2017, p. 492). Vejo que a prática do professor Fernando é pautada no olhar para o estudante e para o dialogismo (TODD, 2015), o que leva à diminuição da distância entre as subjetividades presentes em sala fazendo com que todos ali se sintam cúmplices de um percurso educativo democrático. Uma das observações que adicionaria a esse debate é o fato de que a ação pedagógica do professor vai além dos aspectos linguísticos-metodológicos e inclui, também, os contextuais. Para ilustrar essa análise, me remeto às notas de observações de campo das aulas de disciplinas eletivas, nas quais Fernando trabalha juntamente com a professora de Português em uma proposta transdisciplinar. Em umas das aulas que tive a oportunidade de acompanhar, o objetivo pedagógico foi o de ensinar noções de sociolinguística e, para isso, Fernando apresenta programas de um *Youtuber* estrangeiro em um canal on-line chamado *Small Advantages* e do programa brasileiro Porta dos Fundos. A intenção do professor é usar trechos desses programas para expressões idiomáticas (aspecto linguístico) e noções de sociolinguística. Para tanto, Fernando faz inferências sobre a diversidade cultural, comparando e contrastando os costumes de diferentes países (aspecto contextual) de uma forma que convida à reflexão e não à imposição de valores. Essas discussões são realizadas em inglês e português, com a contribuição constante dos estudantes sobre suas impressões e percebo seu posicionamento no sentido de valorizar os saberes dos estudantes para que eles próprios possam

reconhecer e legitimizar seu modo de falar e sua visão de mundo. Alinho-me a Walsh (2013) para afirmar que assim nasce, de forma sutil, uma resistência ética e crítica aos mecanismos internos e externos de controle. Essa educação voltada para a subjetificação (BIESTA, 2010) tem como objetivo, também, uma educação linguística que ressignifique representações, mitos e preconceitos em torno de normas de comportamento linguístico, tanto em língua materna quanto na estrangeira (PENNYCOOK, 2019).

Novamente com o respaldo de Walsh (2013; 2017), interpreto que os movimentos pedagógicos do professor Fernando vão ao encontro dos preceitos da pedagogia decolonial, pois suas ações se apresentam além do mero reconhecimento e/ou da legitimação das diferenças como, por exemplo, no trecho transcrito que trago agora, no qual conversamos sobre o comportamento de uma estudante durante uma das rodas de conversa que conduzi com os estudantes. Durante esse momento de trocas, me chamou a atenção a atitude de uma jovem que se recusou a participar de forma muito incisiva. Quando questionei Fernando sobre seu histórico, ele me narrou o que segue:

Fernando: Ela apresentou ontem na escola. [na frente da turma]. Era uma menina que tinha muita dificuldade de comportamento e isso atrapalhava ela. A gente conseguiu fazer um trabalho com ela, de ir mudando.

Pesquisadora: E esse trabalho foi como?

Fernando: Primeiro da tutoria, de procurar, conversava muito. Isso fortaleceu nossos laços e ela foi se abrindo mais para as outras pessoas. Não só os tutores, mas os professores ajudam quando existe esse tipo de caso. Isso aconteceu com outros alunos também. Eles têm uma baixa autoestima muito grande, geralmente fala mal de si mesmo, fala mal da própria cor, fala mal de quem é parecido com ele e você percebe que tem alguma coisa errada ali. A gente tenta se aproximar um pouco mais. Geralmente eles não falam diretamente o que está acontecendo, mas a gente tenta perceber esses sinais.

Durante os vários encontros que tive com os jovens na sala de aula, no clube de protagonismo e nos corredores da escola, percebi que alguns estavam muito dispostos a se abrir e outros, como era de se esperar, nem tanto. Porém, a atitude da aluna em questão me chamou a atenção, pois ela se colocou indiferente à aula e se recusou, de maneira muito firme, a participar da conversa. Entendi, diante disso, que Tatiana estava consciente do seu posicionamento auto excludente naquele momento e isso me pareceu ir além de uma simples negação. Era um ato intencional de oposição. Por isso, decidi trazer esse questionamento até o professor para entender seu ponto de vista. Em seu depoimento, Fernando nos conta como os professores lidam com os jovens que se recusam a dialogar e a participar das aulas: “os

professores ajudam quando existe esse tipo de caso” mesmo que, *“geralmente eles não falam diretamente o que está acontecendo, mas a gente tenta perceber esses sinais”*. Tais ações, juntamente com outras que presenciei durante as visitas, evidenciam que os educadores compartilham da responsabilidade pelo bem-estar dos estudantes.

Buscando respaldo em Todd (2015), a autora afirma que a noção de conversa intencional, como o professor Fernando e seus colegas buscam, tem compromisso com os legados da sociedade e abre espaço para que todas as vozes sejam ouvidas. Diferentemente de outras experiências pedagógicas que já observei, a postura do professor Fernando é estratégica, pois ele escolhe os temas que avalia como pertinentes e posiciona os estudantes para que explorem a cultura do “outro” no sentido de aquisição de autoconhecimento e autovalorização, como Mignolo e Walsh (2018) sugerem, são ações assim que vão de encontro à retórica da modernidade que naturaliza os deslocados, os inferiorizados, os alienados. Ademais, o professor não desqualifica ou deprecia os problemas vivenciados pelos estudantes, como vemos quando ele traz que *“eles têm uma baixa autoestima muito grande”*. Outro ponto que me chamou atenção em seu relato é a seguinte observação: *“geralmente fala mal de si mesmo, fala mal da própria cor, fala mal de quem é parecido com ele”*. Um dos principais legados da colonização, o marcador de raça/racismo, era originalmente uma distinção de sangue, transferido posteriormente para a pele.

Nos estudos de Quijano encontro que seu sentido moderno vem da “(...) codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros” (QUIJANO, 2005, p. 2). A relação de hierarquia social e dominação é usada como elemento constitutivo e classificatório da sociedade colonial da América, onde consolidou-se a primeira identidade da modernidade, sendo posteriormente absorvida e reproduzida pela nova ordem mundial. Assim, a minha interpretação é de que a postura de Fernando ao dizer que *“a gente tenta se aproximar um pouco mais”* é de muita consciência, visto que ele não demonstra medo em abordar questões sensíveis, como a baixa autoestima relacionada à questão da cor da pele, tão relacionada à marginalização no Brasil, na tentativa de dar um novo sentido à constituição da identidade da estudante.

Com Freire (2001) e Walsh (2013), afirmo que a educação pode ser um ato político desde que traga visibilidade para os dispositivos de poder, a fim de questioná-los para quebrar o ciclo das desigualdades enraizado na nossa sociedade. Em Walsh (ibid), encontro que a insurgência contra todas as dimensões que estruturam a matriz das diferenças permite que se

alcance o potencial crítico da educação e, assim, usá-la como mecanismo de transformação social. Nesse viés, destaca-se o olhar para a diversidade, que vai além da integração étnico-racial-cultural das minorias subalternas dentro de escolas de pensamento que não foram elaboradas para essa inclusão. O objetivo é o de arquitetar uma interculturalidade crítica a qual, de fato, assimile a diversidade cultural e o diálogo intercultural à práxis educativa.

Sobre área da LA, Pennycook (2019) assevera que enfrentaremos muitos desafios no engajamento em um projeto decolonial. Para o autor, há vários aspectos intrínsecos ao nosso campo de trabalho que são fundamentados em perspectivas eurocêntricas, como as avaliações de proficiência e as metodologias de ensino, o que acaba por suprimir os conhecimentos que vêm do Sul. Para Kumaravadivelu, “a colonialidade sobreviveu ao colonialismo, não apenas nas áreas econômica, social, e cultural – mas também na academia³²” (2016, p.79). Ambos os autores destacam, por exemplo, como o ensino de inglês em países do Sul baseia-se, sobretudo, em metodologias e práticas vindas do Norte por serem consideradas mais modernas e eficientes. Esse padrão é facilmente observado em materiais didáticos de editoras internacionais como *Cambridge e Pearson*, os quais reproduzem estilos de vida e padrões de comportamento vindos do Norte, sem a devida preocupação com as dimensões sociais que envolvem o aprendizado de uma LE.

Pessoa e Hoelzle (2017), aportadas em Grosfoguel (2010), também aproximam a decolonialidade das aulas de língua inglesa através de uma síntese das dimensões em que a colonialidade pode se manifestar sendo essas: a étnico-racional, a econômica, a epistêmica, a de orientação sexual, a de gênero, a espiritual e a linguística. Segundo as autoras, a tríade (língua, cultura, nação) perpetua o mito do falante nativo, dando e retirando a autoridade sobre a língua. A correlação entre ensino de língua e cultura é estabelecida de forma tão natural que, por muitas vezes, não é problematizada devidamente. Moita Lopes (2005) diz que, independentemente das escolhas pedagógicas, metodológicas e didáticas do professor, espera-se que, à medida que o estudante aprenda um idioma, tenha noção de conceitos, valores e ideologias que são socialmente e historicamente construídos por aqueles que são seus “donos”. Mas quem são esses donos?

Rajagopalan (2009) afirma que a comunicação global não acontece em língua inglesa, e sim em *World English*. Em suas palavras, “[p]essoas de diferentes nacionalidades e etnias interagem umas com as outras com a ajuda de uma linguagem que parece muito com o inglês,

³² “coloniality has survived colonialism not only in the economic, social, and cultural arena but also in academia” (KUMARAVADIVELU, 2016, p.79) (T.A.)

mas é tudo menos isso” (RAJAGOPALAN, 2009, p.40). Outro ponto destacado por ele é de que *World English* ainda está em construção e, por isso, não há um consenso sobre o que é esse inglês global. Todavia, seu caráter híbrido e fluido é inegável. Entendemos, assim, que a língua “modelada” pelo falante nativo não é mais parte do que hoje se fala em um contexto multilíngue e a dicotomia entre o mito da natividade versus o não nativo representa uma questão muito mais social do que linguística. Por fim, o autor argumenta que não há mais espaço para preocupações em como o inglês é aprendido, pois isso acontece devido à necessidade de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas.

Para Pennycook (2019), a noção de pluralização do inglês, o que pode ser referido como *new Englishes/World Englishes*, vai além do questionamento do poder ou do status que cada uma dessas variações representa. O principal aspecto está relacionado à legitimação do outro, conforme interpreto Menezes de Souza diante de sua afirmação que “(...) uma vez que deixou de ser a língua no singular, deixa de existir a língua como o conceito de língua sempre existiu. Então passamos a pensar a língua como algo nebuloso, sem contornos fixos; mas um conjunto de repertórios e práticas que vão variar de lugar para lugar, de contexto para contexto” (MENEZES DE SOUZA, 2019b, p.247). Vemos que, apesar de a literatura da área ter desconstruído há anos o mito do falante nativo (RAJAGOPALAN, 2009) e dá também passos importantes para questionar a noção inglês como Língua Franca (DUBOC, 2019a; MENEZES DE SOUZA, 2019b) durante a prática colaborativa que realizei juntamente com o professor Fernando, remeto às minhas anotações de campo para resgatar que o primeiro questionamento da turma foi sobre onde eu havia aprendido inglês, já subentendido que eu teria tido alguma experiência internacional em uma ou mais nações anglófonas. Meu objetivo consistia, naquela conversa inicial, em me apresentar para a turma e dizer quais eram meus propósitos ali. No entanto, tal indagação, bem como a interlocução que a precedeu sobre os países que eu já havia visitado e como são os estilos de vida em cada um deles, me fazem inferir que a representação discursiva dos estudantes aponta que ainda há uma insistência na concepção de que somente os sujeitos que vivem em países do norte se tornam fluentes no idioma. Essa crença, atravessada por ideologias colonialistas, influencia a formação da identidade do professor, porque muitos se colocam em uma posição subalterna aos nativos (KUMARAVADIVELU, 2016; PENNYCOOK, 2001). Isto posto, depreendo que se trata de um valor social ainda atrelado ao paradigma das culturas vistas como superiores e, o professor “internacionalizado” seria capaz de imitá-las.

Sobre imperialismo linguístico e cultural mediado pelo inglês, Rajagopalan (2005; 2009) nos lembra que houve, no mínimo, dois momentos desse processo de colonização predatória. Em uma primeira etapa, os imigrantes britânicos levaram seus hábitos, costumes e sua língua às colônias, como América, Austrália e Nova Zelândia. O inglês, então, foi mantido próximo ao modo de falar do colonizador. Nas colônias africanas, por outro lado, a colonização, muito mais exploratória e violenta, fez com que o inglês se misturasse com os muitos idiomas e culturas locais, o que causou um hibridismo, conhecido como *pidgin English*. Apesar da crença que línguas são neutras (RAJAGOPALAN, 2005), vemos que esse uso autêntico do inglês na contemporaneidade, assim como o *Black English* nos Estados Unidos, por exemplo, não goza do mesmo prestígio que os demais.

O Brasil, por sua vez, é classificado como parte do círculo de expansão, que é composto por países que têm o inglês como LE, em oposição ao círculo interno e externo. O círculo interno compreende nações onde o inglês é a primeira língua. O círculo externo, no entanto, se refere às ex-colônias britânicas, como Índia e Nigéria, onde a língua foi instrumento de dominação e de exclusão, usada para a formação de uma elite que incorpora a cultura dos colonizadores e coloca-se no topo da hierarquia social. O grupo da expansão, onde nós nos encontramos, compreende países que não participaram da colonização histórica inglesa, porém vivem sob forte influência cultural e linguística na modernidade (RAJAGOPALAN, 2005).

Canagarajah e Dovchin (2019) participam do debate sobre a compreensão crítica dos fundamentos políticos e ideológicos que subjazem o uso de línguas adicionais/estrangeiras. Sobre isso, os autores reportam que estudantes na Mongólia e no Japão relatam que falar fluentemente o idioma traz a sensação de empoderamento e de maior expectativa de inserção no mercado de trabalho. Ferraz (2015) traz resultados semelhantes em um estudo com alunos de ensino técnico em São Paulo. Mesmo encontrando narrativas de resistências linguísticas nos grupos marginalizados, Canagarajah e Dovchin (ibid) afirmam que a língua e a ideologia dominantes ainda são as engrenagens dessas sociedades.

Diante do exposto, Canagarajah (2016), Kumaravadivelu (2016), Moita Lopes (2005), Pennycook (2019), Menezes de Souza (2019a) e Rajagopalan (2005), entre outros, afirmam que as práticas escolares devem reafirmar respeito pela identidade cultural dos aprendizes e professores ao longo do processo, para que não sejam dominados/colonizados pelas concepções, por muitas vezes, subjacentes ao que está sendo ensinado. No entanto, isolar-se de toda influência estrangeira seria comprometer a perenidade da própria cultura. Seriam os

educadores e educandos capazes de se manter atentos às ideologias que atravessam o desenvolvimento linguístico ou estamos culturalmente vulneráveis?

Dos discursos que presenciei em sala de aula, interpreto que frequentemente tratamos questões culturais de modo binário, o que nos leva a posicionamentos “a favor” ou “contra”, o que é nada mais nada menos do que opressão (FERRAZ, 2019a). Isso é incoerente com o fortalecimento do debate, que se faz urgente sobre projetos políticos que visam o apagamento de conflitos e embates culturais, principalmente no que se refere às minorias. Para Moita Lopes (2005), o ensino de inglês deve problematizar a diversidade cultural da estrutura invisível em que vivemos, onde grupos periféricos confrontam forças autoritárias que ameaçam sua existência diária. Rajagopalan (2005) prossegue e afirma que o caminho para a emancipação, em oposto à colonização, é o fortalecimento da identidade cultural do aprendiz para que ele possa ampliar sua visão de mundo e ser capaz de enfrentar os reveses do mundo, porém sem precisar desejar pertencer a um outro grupo social. Por fim, Canagarajah (2016) sinaliza que devemos colocar mais peso no processo e não no produto da aprendizagem, de modo a valorizar a trajetória de crescimento do estudante.

Para Menezes de Souza (2012), o pensamento acríptico legitima a valorização do que é normativo e dissimula a discriminação e o preconceito pois, abrimos espaço para a diversidade, porém não nos deixamos ser transformados por ela. Canagarajah (2016) afirma que a educação linguística deve acomodar a diversidade e dar espaço às vozes dos aprendizes, sem estereotipá-las. Resgato também Ballestrin (2013), Walsh (2013), Schultz (2018) para apontar que educação em favor da equidade é um instrumento para a reparação das desigualdades e injustiças sociais que vivemos em sociedades com histórico de exclusão como legado colonial. As limitações do repertório (linguístico ou mesmo de vida) dos estudantes – e docentes – não podem ser confundidas com passividade e falta de criticidade. Mesmo sendo difícil dissociar a prática pedagógica das ideologias dominantes, o ensino precisa repensar como as crenças pedagógicas, as políticas educacionais e o próprio currículo moldam a desigualdade e a exclusão e naturalizam a superioridade de alguns e a inferioridade de outros (WALSH, 2017).

Retomando a questão sobre ensino de LE, mais especificamente de inglês, Moita Lopes assevera que “[e]ssa ideia tradicional sobre o ensino da ‘cultura’ de uma LE tem-se pautado por uma visão objetivista e homogênea da cultura: um pacote que o aluno de LE tem que assimilar para poder usar tal língua (...)” (MOITA LOPES, 2005, p. 51). Em consonância com Moita Lopes (2005), Pennycook (2019) aponta para métodos/estratégias de ensino que ainda reproduzem, na sala de aula, práticas vindas do Norte. Além das críticas desses autores, uso da

minha própria experiência docente para refletir sobre como a visão monocultural do ensino de inglês que apresenta uma versão pasteurizada de práticas de aprendizagem, a qual restringe a pluralidade de vozes que subjazem a(s) identidade(s) de uma língua. Ainda segundo Moita Lopes (ibid), a mudança de paradigma das práticas discursivas culturais, antes limitadas ao grupo social de contato e hoje potencializadas pela tecnologia digital, tornam os sujeitos multiculturais. Ou seja, não somos sujeitos de uma única identidade, mas de múltiplas facetas que emergem das diversas práticas discursivas que nos engajamos. Ao trazer à luz essas questões que perpassam as múltiplas possibilidades da constituição identitária, a educação trabalha para que o sujeito entenda também suas posições transitórias de poder.

5.2 DO OLHAR DECOLONIAL PARA O PROGRAMA ESCOLA VIVA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Diante do exposto, retomo a reflexão, como realizada nos capítulos anteriores, das representações das epistemologias de modernidade/colonialidade/decolonialidade nas agendas e práticas educacionais para o ensino de inglês no contexto investigado, entrelaçando essa análise com as vozes dos participantes do programa da escola em tempo integral. Meu primeiro olhar é novamente para a LDB, a qual interpreto ser clara ao retratar importância da cultura para a educação, logo na sua introdução, como apresento a seguir:

- Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 - IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - V- coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII- valorização do profissional da educação escolar;
 - VIII- gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 - IX- garantia de padrão de qualidade;
 - X- valorização da experiência extraescolar;
 - XI- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996).

O Art. 3º, com destaque para os incisos II, III, IV, X e XI, orienta as escolas que estejam abertas ao desenvolvimento do conhecimento cultural e fazem relação direta da educação com diversidade, respeito e as práticas sociais extraescolares. É assegurada a liberdade em um país

pluricultural. Dessa forma, infiro que a LDB reconhece que a heterogeneidade cultural do país em sua identidade e, diante disso, sinaliza para a necessidade de diminuir as distâncias entre os diferentes grupos sociais.

Para tratar do olhar para “dentro”, ou seja, para os aspectos, costumes e ideologias próprios de cada região ou grupo social, a LDB assevera que a educação deve levar em conta as contribuições das culturas locais, através das disciplinas de arte e história e globais, através do ensino de uma LE. Sobre o idioma a ser ensinado, era assegurada à comunidade escolar a liberdade de escolha pelo Art. 36º, Inciso III, “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 1996). No entanto, a já citada Lei 13.415 traz uma alteração ao dizer que “os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”. Retomarei esse ponto ao tratar da nova BNCC.

Os PCN para o EM declaram que, em termos de educação cultural, a escola deve promover a superação da visão etnocêntrica e, assim, “impulsionar uma democratização social e cultural mais efetiva” (BRASIL, 2002). De relevância para o presente estudo, destaco, novamente, as diretrizes voltadas para esse momento da Educação Básica, as quais são fundamentadas nas quatro premissas abordadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco), a ver: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

Nos parâmetros, apresenta-se como eixo principal o respeito à diversidade, dando amplo destaque à função social da linguagem, “[t]oda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, precha de significados e significações que vão além do seu espaço formal” (BRASIL, 1998, p.6). Deste modo, posso inferir que os parâmetros rompem a concepção estrutural mecanicista e, embora não tragam a noção de língua como prática social, dão um passo importante ao encontro do letramento crítico.

Sobre o ensino de LE, os PCN esclarecem que essa é uma ferramenta de acesso a informações, a outras culturas e a outros grupos sociais, sendo este apresentado aos estudantes do EM como uma “aquisição de um produto cultural complexo” (BRASIL, 2002, p.94). Os recortes dos parâmetros nos dão esclarecimento quanto aos seus propósitos, corroborando a

proposta dos temas transversais (debatidos no capítulo 4) e o fortalecimento da cidadania, pois deve funcionar como “ ‘ferramenta’ a todas as outras disciplinas, facilitando a articulação entre áreas e oferecendo múltiplos suportes para várias atividades e projetos” (BRASIL, 2002, p. 94). Encontro nos parâmetros para o EM ponderações que caminham no sentido do pensamento crítico, embora de modo pouco pragmático, como no trecho que destaco a seguir:

A construção da identidade cultural parte da consciência da necessidade de se construir a identidade linguística, constituída pelo estudo da conservação e das rupturas, da posição dos interlocutores em dado momento histórico, das negociações de sentido, intenções e expectativas envolvidas. (BRASIL, 2002, p.98).

Para a interpretação desse excerto dos PCN para o EM, voltado à problematização da dimensão cultural no desenvolvimento de uma LE mediada pela formação identitária, entendo que precisamos, primeiramente, localizá-lo sócio e historicamente, visto que foi escrito em 2002. Minha leitura é de que esses parâmetros representam um passo no sentido de propor temáticas urgentes para a realidade dos estudantes, embora não tenha encontrado orientações claras e objetivas para nortear a prática pedagógica no sentido da reflexão ou do questionamento crítico. Assim, questiono se na ausência dessas diretrizes, seriam os professores aptos a levar essa discussão para as dimensões do poder que estruturam as identidades sociais? Até que ponto os professores de línguas encontram, nos parâmetros e/currículos, elementos para corroborar ou questionar o conhecimento hegemônico? Faço essa reflexão aportada na fala do professor Fernando, sobre o uso do livro didático em sala:

Pesquisadora: Como você vê o livro didático?

Fernando: Minhas aulas não estão rendendo tanto quanto estava o ano passado. Então eu já vi o livro o livro didático em si, mas o livro, o conceito de livro didático, como algo que deva ser usado como recurso principal. Mas, agora principalmente, eu estou vendo que não está atingindo os alunos da forma como deveria, não está conversando com os alunos e com currículo.

Diante do seu relato, questionei-o se havia abandonado o livro didático e adotado materiais extras:

Fernando: Não, eu faço um link com os dois. Mas eu acho que não está funcionando muito bem se trabalhar só com livro e os alunos não estão gostando muito do livro que o que foi escolhido. (...) Eu mostrei o que a gente já tinha aprendido, junto com o livro, também e conversei com eles e a gente chegou à conclusão de que o livro pode ser usado como recurso complementar, mas não vai ser mais o nosso principal recurso, por causa disso e, porque ele também não oferece o que a gente precisa.

Fernando, além de incluir os alunos na escolha do livro, como já comentado anteriormente, entende esse instrumento “*como algo que deva ser usado como recurso principal*”, embora também perceba que há um descompasso entre a abordagem do livro, o currículo e a realidade dos estudantes. Para Jorge e Tenuta (2010) o atual PNLD rompeu com a tradição de marginalizar a LE, colocando-a como um componente curricular inferior, pois os livros contemplados tratam o ensino da língua a partir de epistemologias contemporâneas, condizentes com as diretrizes das OCEM. Segundo elas, esse foi um importante passo para a aprendizagem da LE passar de “fictícia” a “real”, principalmente nas escolas públicas. Em consonância com essas autoras, Tílio (2014) e Pessoa e Hoelzle (2017) constatam que, mesmo atendendo critérios previstos pelo PNLD, não há garantias que o uso do LD resultará em uma educação de qualidade. Diante disso, interpreto que o professor Fernando, mesmo ciente das oportunidades de aprendizagem suscitadas pelo LD, toma uma posição de contestação. Ao se engajar em uma reflexão crítica que resulta em rupturas com sistemas de conhecimento existentes, como material didático, Fernando não ignora os aspectos ideológicos de sua prática e, por isso, prioriza a realidade, interesses e lugar de fala do aluno. Suas ações atestam uma tentativa de reinvenção de conhecimento, de modo que esses possam ser significativos para os estudantes (KUMARAVADIVELU, 2016).

Para Biesta (2015) esse tipo de julgamento, do que incluir e excluir do plano de aula, é essencial para o fortalecimento do trabalho docente. Fernando revela que reconhece a dinâmica do poder atribuído ao currículo e ao livro didático e, mais uma vez, demonstra um posicionamento contra hegemônico, pois lhes tira o poder de determinar os saberes que vão ser apresentados aos estudantes, ao dizer que “*também não oferece o que a gente precisa*”. Minha interpretação é que o professor dá abertura, em seu plano de aula, para outras aprendizagens que não são incorporadas por avaliações, e isso faz emergir um rompimento com os objetivos estabelecidos pelas agendas educacionais (WALSH, 2013).

Nos discursos governamentais, reproduzidos exaustivamente pelos gestores das escolas, percebo uma grande preocupação com indicadores, como Ideb e Pisa e sua associação à meritocracia. Tais quantitativos são frequentemente usados para criação de rankings e distribuição de verbas públicas. O caso de Sobral, no Ceará, é divulgado na mídia como a melhor Educação Básica do país de acordo com o Ideb³³. O próprio Espírito Santo também

³³ Fonte: <<http://www.sobral.ce.gov.br/informes/principais/sobral-se-consolida-com-a-melhor-educacao-basica-do-brasil-no-ideb-2017>>. Acesso em 18/03/2019.

alcançou o posto de primeiro lugar no Ensino Médio em 2018³⁴. Além disso, para nos discursos dos estudantes deste estudo, há uma grande preocupação com a performance no Enem. A visibilidade dada aos primeiros colocados, porém, não problematiza os gastos públicos feitos em prol desses quantitativos e, o outro lado da moeda, que são as escolas excluídas que, por não conseguirem apresentar bons indicadores, sofrem com o descaso e falta de amparo financeiro dos mesmos poderes públicos que comemoram os primeiros lugares.

Para Pennycook (2019), o rompimento com a cultura da avaliação e testes constitui um “domínio primário da Linguística Aplicada que precisa de decolonização através da compreensão de ambos os papéis que desempenha na manutenção das desigualdades Norte-Sul (...)”³⁵ (PENNYCOOK, 2019, p. 94). Depreendo disso que a ruptura com a prática centrada em livros didáticos, currículos generalistas e provas pode ser vista como um movimento de desconstrução da concepção convencional de “boa educação”, pois legitima um processo que não pode ser quantificado em indicadores e, mais um passo, para desconectar a educação do “custo aluno-qualidade” que pauta as políticas públicas regidas pela hegemonia das variáveis financeiras das ideologias dominantes (SAVIANI, 2014; 2018).

Destaco também o questionamento trazido pelos PCN sobre o monopólio do inglês, pois tais diretrizes afirmam haver interesse crescente no estudo do espanhol. Observo, no entanto, que a justificativa ainda persiste em ser pela importância desse idioma também para o mundo globalizado e para o mercado de trabalho. Não há relação da aprendizagem do idioma e da aproximação do Brasil com o restante da América Latina, com quem compartilhamos, além do posicionamento geopolítico, histórias de colonização e realidades socioeconômicas semelhantes. Portanto, ao mesmo tempo que se refuta o imperialismo da língua inglesa, não há uma desvinculação das determinações em agendas educacionais por forças externas, isto é, pelas “demandas globais”. Logo, o eixo central trazido pelos PCN, como voltado à cidadania emancipatória, apresenta-se, assim, como um paradoxo, pois não há a validação de uma ação contestatória ao imperialismo linguístico e cultural.

Revisito agora as OCEM para localizar, em seu texto, diretrizes que possam ser relacionadas ao pensamento decolonial. Logo em sua introdução, o documento alinha-se aos PCN na ruptura com o imperialismo da língua inglesa, porém, ao contrário dos parâmetros que

³⁴ Fonte: <<https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2018/09/03/espírito-santo-tem-melhor-ensino-medio-do-pais-aponta-ideb-2017.ghtml>>. Acesso em 18/03/2019.

³⁵ “*Language assessment, therefore, stands as a prime domain of applied linguistics in need of decolonization through an understanding both of the roles it plays in maintaining North–South inequalities (...)*” (PENNYCOOK, 2019, P.94) (T.A).

deram destaque ao ensino de espanhol e, de forma menor, às outras línguas europeias, como italiano e francês, as orientações assumem a iniciativa de abranger o ensino de LE de forma ampla. Isso, veremos posteriormente, foi um retrocesso da nova BNCC que retomou a hegemonia do inglês.

As reflexões sobre as lacunas críticas existentes nos PCN me levam a pensar no fato de que muitos docentes ainda moldam seu fazer pedagógico pela experiência como aprendiz. A maioria de nós vem de uma escola tradicional, com modelos de pensamento e ações com grande influência da epistemologia eurocêntrica. Nossas aulas de língua foram voltadas para os objetivos linguísticos e instrumentais. Em afinidade com Freire (2001), que defende primeiro a autotransformação, depois a transformação do mundo, as OCEM afirmam que, para mudar o ensino, faz-se necessário, inicialmente, transformar a nossa visão de mundo. Para seus autores, o currículo escolar e as práticas educativas são meios já que, “[c]om essas disciplinas, busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo.” (BRASIL, 2006, p.90). Suas diretrizes são voltadas para a sensibilização das variações e competências linguísticas, inclusive relacionando práticas discursivas em LE e LM, ou seja, lança o olhar para “fora” e para “dentro” das vivências mediadas pela linguagem. As orientações sugerem que, por meio do desenvolvimento da consciência de qual lugar/espço o estudante ocupa na sociedade para que ele possa, exercer a sua criticidade diante da heterogeneidade linguística e cultural que vivemos hoje.

Remeto-me também à formação profissional docente, sob forte influência do estruturalismo, a qual ainda prioriza o conhecimento de métodos e a concepção de uma cultura soberana (RAJAGOPALAN, 2005) e, coloca em segundo plano as relações políticas que permeiam o ensinar. Soma-se a isso, a ausência de uma ampla política de formação continuada que, juntamente com o exposto acima, resulta na dificuldade dos educadores em lidar com uma visão transformadora e emancipatória de ensino (ALMEIDA, 2014; CEZARINO; CURRIE; OLIVEIRA, 2018; LIMA, 2011). Apesar de não relatar dificuldades em lidar com princípios do letramento crítico, embora não os cite explicitamente, Fernando me conta dos obstáculos que tem encontrado dentro desse modelo escolar que tem, como um direcionamento, o acolhimento dos estudantes:

Pesquisadora: E como que você vê isso?

Fernando: Eu vejo uma coisa importante, mas eu acho que é um pouco negligenciada, por parte do Estado, no sentido de não dar preparação necessária para nós que não

tivermos essa formação para lidar com problemas tão delicados. Então eu acho que é chega a ser perigoso, assim, é claro que a gente tem bom senso para poder lidar com o problema dos outros. Mas a gente já tem nossos próprios problemas. E tem pessoas da família, amigos, que às vezes precisam da gente, mas quando a gente tem uma pessoa. Tudo bem, a gente convive, passa o dia aqui na escola, às vezes a gente não sabe como é a casa da pessoa, como que é a família da pessoa, o essa pessoa passou e, você ter essa responsabilidade de aconselhar, de tutorar mesmo, acaba extrapolando o que nós estamos preparados para fazer. Então, teoricamente, a função de tutoria seria algo mais voltado para a questão acadêmica, mas, todo mundo sabe e, é admitido que isso passa pela questão acadêmica, mas vai além da questão acadêmica. Muito mais do que isso. Só que eu acho que essa parte é negligenciada porque, deveria, foi sugerido por mim, meu programa de ação, um dos fatores críticos eu sugeri, que inclusive outros colegas sugeriram, foi que deveria ter uma formação continuada nesse sentido. Não que deveria haver um atendimento psicológico para cada aluno, para cada professor, acho que talvez fosse inviável. Mas pelo menos uma formação mensal ou, uma formação que fosse contínua, aqui não precisa nem ser mensal, mas que houvesse uma formação nesse sentido. E que talvez não partisse da própria gestão, talvez partisse de agentes externos, de pessoas especializadas no assunto. Porque que nós temos uma formação praticamente teórica, assim, no assunto, fazendo a faculdade.

Na tentativa de interpretar o discurso do professor questiono, primeiramente, as pretensões de objetividade que permeiam a função de professor no paradigma da modernidade. Nessa visão, o conhecimento docente, por exemplo, é inquestionável. O binômio subjetividade/objetividade, que dá ao primeiro primazia e superioridade em relação ao segundo, atende à lógica da modernidade. Para Kumaravadivelu, “[a]s forças hegemônicas em nosso campo se mantêm sãs e salvas através de vários aspectos do ensino da língua inglesa: planos curriculares, concepção de materiais, métodos de ensino, provas padronizadas, e formação de professores” (KUMARAVADIVELU, 2016, p.72-73)³⁶. Fernando, por sua vez, revela compreender de forma holística a função de professor e como as relações de poder podem provocar efeitos adversos na escola. Todavia, ele reconhece o acolhimento dos estudantes quando diz que, “*teoricamente, a função de tutoria seria algo mais voltado para a questão acadêmica, mas, todo mundo sabe e, é admitido que isso passa pela questão acadêmica, mas vai além da questão acadêmica*”. Frente a isso, o professor admite os limites da sua formação profissional diante desse cenário.

Pelas lentes da pedagogia decolonial, um passo importante para a formação inicial de professores de inglês seria o rompimento com o currículo canônico dos cursos de licenciatura, voltado para a aquisição da língua e reprodução da cultura imperialista anglófona. Pennycook (2019) diz que as estruturas dos cursos universitários perpetuam o colonialismo e, portanto, a

³⁶ *The hegemonic forces in our field keep themselves “alive and kicking” through various aspects of English language education: curricular plans, materials design, teaching methods, standardized tests, and teacher preparation.* (KUMARAVADIVELU, 2016, p.72-73) (T.A.)

perspectiva monocultural que impede a emergência de novos saberes. O vínculo poder-saber é representado pelo currículo, mas sobretudo pelas epistemologias que vão pautar as escolhas sobre os tipos de conhecimento que são ensinados. Sobre isso, Jordão, Martinez e Monte Mór (2018) trazem estudos que confirmam ser possível formar professores críticos, o que inclui a ruptura do entendimento de que a aula de inglês não tem compromisso com o desenvolvimento da autonomia, cidadania e resistência. Assim, a nova educação profissional deve ser fundamentada nos pares dialéticos mutuamente imbricados: teoria e prática e objetividade e subjetividade (MIZAN, 2018). As relações na sala de aula seriam, dessa forma, menos hierárquicas e os saberes do Norte e do Sul e, portanto, debatidos com mais equilíbrio.

Sobre a formação continuada, que é uma demanda trazida pelo professor, o cenário não é muito motivador no ES. Uso como exemplo os resultados reportados por Almeida (2014), em um estudo recente com professores de inglês da rede municipal de Vitória. A pesquisadora analisou as necessidades e os desejos do corpo docente da rede, em contraste com o entendimento dos gestores responsáveis. No entanto, apesar da documentação dos anseios formativos do seu grupo de professores, a Prefeitura entende que esses já são contemplados nos encontros de formação existentes e, portanto, não são necessários em novas ações. Para a realização deste estudo, no entanto, levo em consideração a insatisfação narrada pelo professor e apresento como um dos meus apontamentos problematizar a formação continuada que a Sedu oferta para as escolas de tempo integral do programa Escola Viva.

Outra temática trazida pelas OCEM tange a diversidade e as normatizações que preconizam que o professor deva relativizar a conceituação de homogeneidade cultural, tanto no escopo global quanto no local. Seus autores também desconstruem o conceito que a aprendizagem de uma LE é tão somente o desenvolvimento de quatro habilidades (compreensão, fala, leitura e escrita). Para eles, cada grupo social, como o dos privilegiados e dos menos favorecidos, vive a prática da linguagem à sua maneira (PENNYCOOK, 2019). Deste modo, um estudante de classe privilegiada, por exemplo, chega à escola já tendo passado por vivências linguísticas que articulam um tipo de conhecimento mais próximo do esperado no ambiente escolar, ao contrário, por exemplo, dos filhos da classe trabalhadora (BRASIL, 2006).

Como exemplo prático, os autores das OCEM citam práticas discursivas que devam ser situadas, para que os estudantes percebam como cada gênero tem um uso específico em uma dada cultura, de modo que possam compreender como os valores socioculturais são imbricados de sentidos de poder. Essa estratégia de aproximar-se de uma cultura “estrangeira” (no sentido

externo) para refletir os valores e as ideologias da sua própria, é o caminho crítico para compreender o que de fato pertence aos nossos *loci* e o que naturalizamos sem pensar sobre objetivos e funções.

Pela ótica decolonial, refletir sobre a paridade participativa pode levar ao debate sobre privilégios e responsabilidade da elite global diante da desigualdade produzida na nossa sociedade neoliberal (SCHULTZ, 2018). Tais proposições emergiram nos relatos dos estudantes durante a prática colaborativa, na qual o professor Fernando e eu usamos a história da Malala para debater sobre os propósitos de estudar:

Pesquisadora: Lendo esta frase, *one child, one teacher, one book, one pen can change the world*. O que vem à mente?

Aluno 1: Eu acho interessante. Porque em um mundo de guerra e conflito, alguém que fala de educação como solução. A gente tem que lembrar disso. Ficar apoiando candidato que fala tanto de segurança, de violência, dos problemas do país. Alguém que defende educação e é tão influenciadora assim, é importante.

Pesquisadora: No bairro de vocês, na família de vocês, aqui, vocês veem que educação é prioridade?

Alunos: Sim.

Pesquisadora: Os amigos de vocês também levam a educação a sério?

Alunos: Sim. (risos)

Alunos: Alguns.

Alunos: Nem todos.

Pesquisadora: E vocês? Para que vocês estudam?

Aluna 2: Para ter uma profissão.

Aluno 3: Para o futuro.

Aluno 4: Para ser alguém na vida.

Aluno 5: Para realizar os meus sonhos, para ter um futuro melhor.

Pesquisadora: E o que é um futuro melhor?

Aluna 2: Para não passar necessidade.

Aluno 3: Não depender dos outros.

Aluno 1: Ter uma condição melhor.

Aportada no processo crítico descrito em Monte Mór (2018), intercalei três ações pedagógicas em uma atividade com a turma de 1º ano, usando, como pano de fundo, o ativismo da Malala em prol da educação. Primeiramente, a atividade ativou a sensibilização e incentivo ao pensamento em uma perspectiva global, ou seja, considerando tratar-se de um escopo amplo de influência. Em seguida, trouxe a visão comunitária através da reflexão sobre os colegas, “os amigos de vocês também levam a educação a sério?”. Por fim, abordei o ponto de vista individual, “Para que vocês estudam?” para mediar a autorreflexão dos discentes. Monte Mór afirma que, esses três passos,

Pedagogicamente, permitem: rever um fluxo de raciocínio e alterar o modo de compreender uma questão ou problema; examinar uma questão/problema por pontos de vista múltiplos; pensar sobre os aspectos sócio-políticos nas relações entre pessoas

e culturas dessas esferas pessoais, comunitárias e globais. (MONTE MÓR, 2018, p. 332).

Seus discursos revelam que, ao refletirem sobre o impacto global da luta pela educação, eles conseguem fazer uma relação com o local, que é a falta de priorização do poder público que poderia trazer melhorias efetivas para tal cenário no país, lembrando que, a coleta de dados precedeu as eleições presidenciais de 2018. Para a visão comunitária, interpreto que os alunos percebem as diferentes atitudes/ações em seu meio, o que foi indicado através das reações “*sim*”, “*alguns*” e “*nem todos*”. O ponto de vista individual revelou as difíceis condições socioeconômicas de uma grande parte do grupo, como nas afirmações “*para não passar necessidade*” e “*ter uma condição melhor*”, sendo essa uma característica comum às escolas públicas de periferia urbana, como a investigada para esta pesquisa.

Minhas observações durante as aulas confirmam a situação de pobreza de muitos alunos, representada em suas características individuais. Para aprofundamento nessa questão, resgato também a fala do professor, quando ele me expôs sua experiência da função de tutor que é obrigatoriamente exercida por todo docente na Escola Viva:

Fernando: Esse papel de tutor, assim, é um papel bem, bem delicado porque eu estava conversando com ele, não sou tutor dele, mas estava conversando como professor. Mas, ao mesmo tempo, tentando ser amigo dele é claro que a gente tá na mesma situação, mas tentando ter o máximo de empatia, mas ao mesmo tempo, às vezes tem coisas que a gente não consegue resolver. Nesse caso, naquele dia, a situação foi meio que resolvida, assim, o problema que teve com a namorada, que estava causando transtornos para a namorada dele, acabou que, depois dessa conversa ele foi lá e, conversou com a namorada e chegaram num consenso. Meio que amenizou o problema, não resolveu o problema. Também nessa conversa, ele me contou que a namorada dele estava tendo sérios problemas aqui na escola sim, o rendimento dela caiu muito, ela estava muito abatida, está preocupada com ele e com ela. Ele acabou falando que o problema entre eles entre o casal não era tão grave quanto o problema que ela tinha em casa. Eu não sou o tutor dela também, eu não sabia dessa questão, não sei se já sabiam antes, mas o problema que ela tinha em casa era mais grave. Então aí vão aparecer outras coisas e algumas coisas a gente não consegue resolver, então esse papel de tutoria é muitas vezes um papel mais de escuta do que mesmo de ação, porque chega um momento que a gente é limitado. Aí nesse caso, a gente conseguiu resolver. Mas quando são casos, por exemplo, que demandam atendimento psicológico, ou psiquiátrico, ou mesmo caso de polícia, ou serviço social.

Entendo que os riscos sociais e a marginalização vivenciados por esse grupo são latentes e precisam de visibilidade, inclusive por meio de um currículo escolar que problematize as condições históricas e sociais que resultam em desigualdade. Para Pennycook, isso também compete à educação crítica que “tem que se envolver com questões de desigualdade, injustiça, direitos e injustiças” (PENNYCOOK, 2001, p. 6). No discurso de Fernando, quando o professor

constata que diante dos problemas pessoais dos estudantes ele exerce sua função “*tentando ter o máximo de empatia, mas ao mesmo tempo, às vezes tem coisas que a gente não consegue resolver*” e também em várias observações de campo que registrei durante o período de geração de dados há evidências que os docentes não são capazes, sozinhos, de atuar de forma a propor soluções efetivas para as dificuldades que esses alunos encontram. Embora os jovens sejam acolhidos e ouvidos pelos professores e demais profissionais da escola, há casos que vão além do que podem fazer, como localizo na reflexão de Fernando, “*algumas coisas a gente não consegue resolver*”, pois “*quando são casos, por exemplo, que demandam atendimento psicológico, ou psiquiátrico, ou mesmo caso de polícia, ou serviço social*”. De forma alguma isento a educação do seu compromisso com enfrentamento das condições que produzem e reproduzem a desigualdade e a exclusão, como nos lembra Walsh (2017), a educação deve construir caminhos para além dessas fronteiras. Porém, entendo que esse trabalho precisa ser articulado com toda uma sociedade e a responsabilidade não pode recair somente, ou principalmente, sobre o professor.

Prosseguindo com as Orientações, entendo que essas também reconhecem flexibilidade ou mobilidade das posições hierárquicas ocupadas pela linguagem e grupo social, as quais são determinadas por vários fatores e, em contexto global e local, como vemos a seguir:

Não se deve achar, porém, que essa complexa heterogeneidade da linguagem e da cultura seja composta por variantes *iguais* e *intercambiáveis*. Cada variante de linguagem e cada grupo cultural, apesar de possuírem um valor humano intrinsecamente igual, sofrerão, na prática, oscilações no valor social e cultural que lhes será atribuído em contextos socioculturais diferentes e em momentos históricos diferentes. Em determinados momentos, algumas variantes de linguagem e alguns grupos socioculturais figuram como centrais e outros como marginais. Em outros momentos, esses valores que lhes são atribuídos podem transformar-se. A história de cada língua e de cada cultura é marcada por essas mudanças e oscilações muitas vezes esquecidas. (BRASIL, 2006, p.103)

A educação para a decolonialidade deve trazer conscientização sobre nosso lugar na matriz de poder e quais são as opções de posicionamento e comportamento que vêm junto com essa posição (SCHULTZ, 2018). Segundo Mignolo (2017b) todos estão, invariavelmente, dentro dessa matriz e, portanto, são passíveis de sua volatilidade hierárquica. O autor sugere que confrontemos a crença de superioridade que determina, de forma muito subjetiva, que uma cultura (e língua) transcende à outra. Dado nosso *continuum* de exclusão, entendo ser pertinente estender a epistemologia decolonial às línguas minoritárias locais, que sofreram com as políticas linguísticas regulatórias e sobrevivem por iniciativas de pequenos grupos. Há

territórios, próximos de grandes centros urbanos, como o pomerano no campo capixaba (RODRIGUES, 2018), que são marcados por conflitos de traços colonialistas, como a dominação e a imposição de uma língua (no caso, o português) para o fortalecimento da identidade nacional. A coexistência de línguas, como no caso do português e do pomerano em comunidades capixabas, é marcada por um status, já que uma é pertencente ao Estado e outra à classe trabalhadora da lavoura.

A partir de outra experiência e epistemologia da pós-colonialidade, Menezes de Souza (2012) debate a questão da educação indígena no Brasil, que representa um movimento de resistência linguístico-identitária. Como venho discutindo ao longo desta pesquisa, as agendas educacionais preconizam, de forma geral, a monoculturalidade e a representação gráfica (em oposição à multissemiose) e seguem o modelo estrutural urbano, com uma sala de aula, um professor e um quadro. Tais elementos não contribuem, por exemplo, para a educação informal nas tribos e na continuidade da cultura indígena (MENEZES DE SOUZA, 2012). Assim como outras minorias, os indígenas brasileiros e os lavradores pomeranos são grupos historicamente excluídos que vivenciam a colonização no contexto de educação formal até os dias de hoje.

Aproveito este momento para tratar da hierarquia verticalizada, veiculada e legitimada no chão da escola a qual delimita, até dos dias de hoje, os papéis e comportamentos dos profissionais da educação. O ambiente escolar, antes visto como espaço de escolarização mediante distanciamento entre professores e alunos, hoje é amplamente problematizado em virtude dos desafios que emergem em todas as esferas do cenário nacional. Casos recentes de agressões físicas, abusos e de violência simbólica como bullying e preconceito atravessam o processo educativo.

Diante desse cenário, a escola, grande responsável pela convivência coletiva da juventude, procura alternativas como formas de enfrentamento de resistência. Depreendo do discurso do professor e, também, pautada nas minhas impressões, que a tutoria exercida nesse modelo escolar seria uma das ferramentas para não silenciar tais problemas. Seria possível compreender o empoderamento dos professores, quando assumem também o papel de tutores dos jovens, como um compartilhamento de poder na matriz escolar. No entanto, como o próprio Fernando relata, há decisões que afetam o grupo, porém são tomadas somente pela gestão. Na narrativa do professor, ele me conta como age quando se depara com uma questão que vai além do seu conhecimento de professor:

Pesquisadora: E nessa reunião [geral], tem espaço para soluções?

Fernando: O problema é esse, na maioria das vezes, a pauta não é divulgada antes da reunião. Existe uma pauta que já é trazida pela gestão para ser discutida, mas como na maioria das vezes ela não é divulgada com antecipação, então a gente chega lá e fica sabendo no momento que a gente recebe a pauta, no momento da reunião. Acaba que muitas vezes as pessoas não estão preparadas para aquela discussão, ou não estão focadas para aquilo, então acaba levando à discussões desnecessárias, assim que levam muito tempo, poderiam ter sido antecipadas né você já soubesse a pauta né e aí acaba que muitas vezes não é trazida a solução naquele momento, é postergado para outro momento.

Pesquisadora: A turma está muito agitada, em determinada semana, vocês conseguem trazer isso para a pauta da reunião da semana?

Fernando: Algumas vezes sim.

Pesquisadora: É porque o problema está acontecendo naquele momento.

Fernando: Algumas vezes sim. Por exemplo, na reunião passada eu trouxe um problema de liderança de duas turmas que estava prejudicando muito as turmas deles, mas a pauta já estava tão extensa, que não teve tempo para poder discutir aquele problema que eu tinha trazido.

Pesquisadora: E quando é assim?

Fernando: Quando é assim tem que cobrar da coordenação que volte a esse assunto né, ou que se resolva de outras formas, mas tem que ser sempre lembrado assim porque acaba passando despercebido, não é falado né.

Pela minha leitura desse depoimento, entendo que os professores ainda não encontram espaço para exercer uma antipolítica no que diz respeito à posição de submissão diante das decisões da gestão escolar. No método de controle exercido, o grupo exerce, além da função docente, o acolhimento dos estudantes através da tutoria. Infiro, então, que eles contribuem de forma intelectual e afetiva para o bom andamento do modelo. Para uma possível interpretação desses dados, expando a concepção de professor subalterno de Kumaravadivelu (2016). O autor resgata Gramsci (1971)³⁷ para explicar que

[p]ara resumir, segundo Gramsci, a estrutura de poder hegemônica subordina os subalternos através de um conjunto de políticas, relações sociais, culturais e econômicas que enfraquecem a vontade de exercer sua agência. O processo de subordinação opera principalmente através de coação e cooptação, isto é, através do processo de marginalização por parte das forças dominantes, e a prática da auto marginalização por parte dos grupos dominados. (KUMARAVADIVELU, 2016, p.76)³⁸.

³⁷ GRAMSCI, A. *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare & G. N. Smith, Trans. and Ed.). New York, NY: International Publishers, 1971.

³⁸ *To put it briefly, according to Gramsci, the hegemonic power structure subordinates the subalterns through an ensemble of political, social, cultural, economic relations that weaken their will to exercise their agency. The process of subordination operates mainly through coercion and cooptation, that is, through the process of marginalization on the part of the dominating forces, and the practice of self-marginalization on the part of the dominated groups.* (KUMARAVADIVELU, 2016, p.76) (T.A.)

A partir da dimensão de controle do poder (MIGNOLO, 2017b), compreendo a hierarquia e a centralidade de tomadas de decisões na escola no aspecto da limitação da subjetividade e conhecimento. O incômodo é evidenciado pela fala do Fernando, quando ele me conta que, como a pauta não é divulgada previamente, os professores não podem se preparar adequadamente, o que, no seu entendimento, faz com que o momento coletivo não seja produtivo. Pelas ideias de Spivak (2010), posso inferir que os professores não encontram representatividade como membros plenos dessa comunidade à medida que não podem participar, por exemplo, da elaboração da pauta da reunião coletiva semanal. Para a autora, agir dessa forma é reproduzir as estruturas de poder e de opressão que silenciam o subalterno. Esse silenciamento é caracterizado pelo fato de o professor não poder contribuir para a reunião geral de forma coerente com sua visão de mundo, o que lhe coloca em uma posição discursiva inferior, pois o espaço dialógico de interação inibe seu agenciamento. Da mesma forma quanto o fato de ser ouvido, o que não ocorre, presente na fala do Fernando quando ele diz que os temas propostos pelos docentes “*porque acaba passando despercebido*”, isto é, as demandas dos professores se não encontram respaldo da gestão, há uma chance de serem esquecidas.

Diante de uma realidade não linear e desigual como a do país, entendo que seja problemático falar de um currículo comum, como a nova Base. Apesar das muitas possibilidades de debates que podem partir da nova BNCC, irei me limitar a dois pontos que me parecem pertinentes à convergência do recorte deste estudo e o pensamento decolonial. Primeiramente, vamos à proposição desse documento que, em seu texto introdutório para toda a Educação Básica, destaca o compromisso das escolas brasileiras com a pluralidade e diversidade cultural, como trago no excerto a seguir:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considere as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, 2017, p. 15).

Para seus autores, o objetivo desse documento ao delimitar as “aprendizagens essenciais” é o de garantir a igualdade no acesso educacional e fica a cargo das Secretarias Estaduais, com foco na equidade, considerarem e acomodarem as singularidades de cada contexto. A diversidade, nesse trecho do texto legal, é direcionada aos grupos étnicos (índios, quilombolas e afrodescendentes), estudantes em defasagem idade/série e aos deficientes físicos – sendo que para esse último, o documento nos lembra que há leis federais de inclusão.

Retomando o olhar para as regulamentações direcionadas ao ensino de LE, as normatizações privilegiam o ensino de inglês como Língua Franca (JENKINS, 2015), pois aproximam-se dos conceitos de multilinguismo e multiculturalismo, como já debatido previamente. Há também um debate relevante sobre a desterritorialização do inglês, o que traz outras questões que (ainda) permanecem, como o mito do falante nativo e do inglês correto.

O conceito de LF fundamenta esse dispositivo e expõe a natureza dicotômica das suas diretrizes. Abre-se espaço para revisitar a noção de língua com base no seu uso hoje, como colocado “a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A § 4º), deve ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade” (BRASIL, 2018, p. 476). Em Duboc (2019a) encontro que, além dos tortuosos caminhos percorridos pela noção de Língua Franca, tanto no Norte quanto no Sul, o que toca de imediato à prática educativa é a ausência de uma formação inicial para que os docentes possam problematizar essa nova visão proposta pela BNCC vigente.

De forma linear à noção de Língua Franca, a nova Base aborda a importância da formação identitária no desenvolvimento de um LE.

Nas situações de aprendizagem do inglês, os estudantes podem reconhecer o caráter fluido, dinâmico e particular dessa língua, como também as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades. (BRASIL, 2018, p. 476).

Para Jordão, o ensino de LE mediado por práticas sociais “(...) pressupõem realidades culturalmente construídas nas relações que estabelecem com diferentes visões de mundo, e que a tais visões de mundo e realidades são atribuídos diferentes valores simbólicos por diferentes comunidades” (JORDÃO, 2010, p. 435). Sendo assim, observo na nova Base que, embora haja menção à pluralidade identitária, como nas referências às “marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades”, há uma grande chance de as práticas educativas serem voltadas àquelas que atravessam ensino de inglês, que é a LE obrigatória ao EM.

Por fim, a BNCC reforça a formação integral do jovem a partir da concepção ontológica de trabalho, preparando-o para o mercado, através de propostas como “protagonismo juvenil” e “projeto de vida”, que fazem parte, inclusive, da Lei nº 799/2015 que normatiza o Programa Escola Viva no ES. Assim, entendo ser pertinente questionar o tipo de trabalhador que está

sendo preparado por meio de um currículo construído de acordo com concepções da educação para o capital, a qual produz sujeitos sociais consumidores de informação e cidadãos adaptados à organização produtiva do neoliberalismo (FERRAZ, 2015). Entendo, desse modo, que o ensino de inglês como componente curricular obrigatório, como explicitado pela Lei 13.145 (BRASIL, 2017), representa mais uma escolha de caráter político. Posso depreender também que, tendo em vista a preparação do jovem para o mercado de trabalho e pelo fato desse idioma ser o da “globalização”, essa prescrição evidencia agendas educacionais que são, de fato, atravessadas pelo pensamento colonial capitalista (MIGNOLO, 2017a).

Alinhada à Mignolo (2009) afirmo que a educação crítica é a ferramenta e, ao mesmo tempo, o contexto para promoção da decolonialidade, no sentido de engendrar meios para transformar uma educação incoerente com a realidade da maioria dos jovens brasileiros. Em concordância com Canagarajah (2016) e Ferraz (2015), sugiro que, como professores, devemos exercer a autocrítica para aprender e desaprender. Quando nos deparamos com agendas públicas baseadas no fortalecimento da consciência cidadã, como a trazida pelos documentos oficiais – de forma limitada pelos PCN e encorajada pelas OCEM – há sim uma dificuldade em transpor esse tipo de conhecimento para a prática educativa. A meu ver, trazer à tona o currículo oculto e o lado obscuro da modernidade, através de uma aprendizagem situada e crítica, é o de mais urgente que temos em educação hoje em dia. Só assim será possível tirar das sombras das agendas educacionais, cada dia mais conservadoras, as ideologias contrárias ao *status quo* que se tornaram, atualmente, invisíveis e marginais.

Ao caminhar para o final deste trabalho, resgato as ponderações de Pennycook (2019), quando o autor afirma que a LA, “concentrou-se quase totalmente em como a língua é ensinada no Norte Global. Mesmo quando se ensina no Sul Global, ou para pessoas cujas origens são do Sul, o foco tem sido em como as mudanças surgiram e se desenvolveram nas tradições de educação do Norte Global³⁹” (PENNYCOOK, 2019, p. 84) e também de Menezes de Souza (2019a) que nos convida a localizar o ensino de inglês nas diferenças que encontramos nas práticas sociais em vez de acomodar normatizações de cima pra baixo. Diante dessa perspectiva decolonial que rejeita as dicotomias modernas e questiona a natureza eurocêntrica de pensamentos e discursos, reflito sobre como as noções que tento trazer para dialogar com o conceito de protagonismo, que são autonomia, agenciamento, cidadania, engajamento,

³⁹ *Language in education in applied linguistics, for example, has focused almost entirely on how language is taught in the Global North. Even when taught in the Global South or to people whose origins might be traced to the Global South, the focus has been on how changes have emerged and developed in the traditions of education of the Global North* (PENNYCOOK, 2019, p.84). (T.A)

identidade e participação social (AHEARN, 2001; 2010; BENSON, 2011; BIESTA, 2015; 2018, BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2015; FREIRE, 1997; 2001; HALL, 2005; HOOKS, 2013; MONTE MÓR; MORGAN, 2014; SOUSA SANTOS, 2018) também têm suas representações e interpretações permeadas pelo conhecimento desse mesmo Norte. Da mesma forma, constato que, por mais que eu exerça um exercício contínuo de transformação e “desprendimento colonial” (WALSH, 2013), minhas análises são igualmente influenciadas pelo pensamento moderno/colonial, pois meu processo educativo tem suas raízes em uma matriz patriarcal, heteronormativa, euro-cristã, capitalista, racista e sexista (WALSH, *ibid*).

Uma possível conclusão é de que os saberes do Sul podem estar alinhados com as epistemologias do Norte, mas também apresenta diferenças, pois desenvolvemos propostas teóricas a partir das nossas realidades. Diante disso, corroboro os apontamentos de Kumaravadivelu (2016) e Pennycook (2019) para uma virada decolonial nos projetos e pesquisas em LA, acompanhado por um debate sobre como o pensamento eurocêntrico ainda está enraizado em currículos, políticas linguísticas, planejamento e, sobretudo, metodologias de ensino. Questiono como uma BNCC, de amplo alcance, poderia restringir a educação linguística em LE ao inglês e, ao mesmo tempo, fundamentar o questionamento do nosso legado capitalista, colonial e patriarcal. Entendo que não seja de interesse imediato de uma política educacional linguística acionar um gatilho decolonial, no entanto, esse enfrentamento faz-se urgente para nós, educadores, diante das estruturais sociais que voltaram a caminhar rumo à exclusão e desigualdade.

Neste último capítulo de diálogo entre epistemologias e as vozes da sala de aula, busquei problematizar o encontro das representações dos legados da colonização histórica com a prática de ensino de inglês e as vivências do professor e dos estudantes. Usei da imagem que ilustra a introdução deste capítulo, *Uncle Sam* – personificação da dominação norte-americana – para traçar um paralelo entre colonialidade e imperialismo moderno, principalmente no que subjaz o ensino de inglês, como a supervalorização da cultura e valores dos países do Norte. Também problematizei o ensino de LE em tempos neoliberais, onde ainda persistem, por exemplo, o mito do falante nativo e a visão dessa língua como *commodity* mandatário para se ter sucesso, seja acadêmico ou profissional (HELLER, 2011). Destaco também o lado obscuro da modernidade como parte do currículo oculto, o qual encobre questões como o racismo, de extrema relevância para o avanço social do país. Por fim, aportada em Mignolo, Quijano, Biesta, Walsh e outros estudiosos citados, percebo que, embora a prática docente esteja engajada, as diretrizes curriculares são, em sua maioria, atravessadas por ideologias neoliberais

que não são condizentes as rupturas epistêmicas e mudanças paradigmáticas necessárias para a quebra do ciclo da colonialidade. Em seguida, caminho para os pensamentos finais deste trabalho.

CAPÍTULO 6 – CONCLUSÕES

FIGURA 13 – “FIND YOUR VOICE”



FONTE: www.abicomunity.org⁴⁰

Esta tese investigou a educação linguística, com foco no ensino de inglês, a partir do modelo pedagógico das escolas de tempo integral – chamadas Escolas Vivas – do governo estadual do Espírito Santo, parte do plano federal para o Novo Ensino Médio. A pesquisa teve como objetivo principal investigar as práticas de letramento crítico nessas aulas, tendo como base as epistemologias de educação crítica, educação linguística e o pensamento decolonial. A base discursiva foi construída questionando e problematizando os dispositivos legais que normatizam esse programa, assim como os discursos produzidos e reproduzidos pelos seus sujeitos. Gostaria de finalizar este trabalho retomando, primeiramente, a proposta que apresento no título, o protagonismo juvenil e suas (im)possibilidades na educação linguística de LE. Após concluir esta pesquisa, percebo que não há um sinônimo para a noção de protagonismo, mas proponho entendimentos possíveis que foram construídos a partir das narrativas de estudantes, do professor e da minha própria vivência nesse programa.

Desde a graduação em Letras/Inglês, me envolvi com pesquisa científica, como membro do grupo APPA (Ações e Percepções de Professores e Alunos de Língua Inglesa), no qual

⁴⁰Imagem retirada de:

<https://www.abicomunity.org/programs/youth_program/about_social_justice_youth_program.html>. Acesso em 12/04/2019

participei de estudos sobre crenças e metáforas de alunos de escola pública da região metropolitana de Belo Horizonte (DUTRA; MELLO; FERREIRA; DEUS; FONSECA, 2003). Na mesma época, comecei a lecionar como estagiária do Centro de Pesquisa e Extensão da FALE/UFMG. A motivação para continuar a carreira acadêmica veio de uma forma *bottom-up*, pois foi um caminho para lidar com desafios que encontrei na prática educativa.

Das peculiaridades do ensino/aprendizagem no ambiente virtual e das constantes trocas com a Prof. Vera Menezes e a Prof. Júnia Braga, como parte da equipe do projeto IngRede (Inglês na Rede), e tutora de disciplinas de inglês instrumental on-line para a comunidade acadêmica da UFMG e bolsista da CAPES, nasceu minha pesquisa de Mestrado, também conduzida no IngRede, cujos resultados possibilitaram a ampliação do marco de experiências de Miccoli (2007; 2014), o qual passou a incluir também experiências de aprendizagem em contexto digital (FERREIRA 2012; 2014).

Para a presente pesquisa, o contexto investigado fazia parte do meu trabalho como consultora pedagógica para parcerias público-privadas no Estado do Espírito Santo entre 2016 e 2018. A implantação das escolas em tempo integral através do Programa Escola Viva foi alvo de muitas críticas, principalmente dentro do meio acadêmico. No entanto, minhas percepções durante as visitas, as conversas com os estudantes e o bate papo com os professores me diziam que precisaríamos compreender aquelas experiências e vivências para além do viés político. Seria isso possível? Meu grande desafio foi o de lidar com as epistemologias críticas e o pensamento decolonial que até então eu desconhecia. Apesar de já ter leituras em Freire, temas como impactos da globalização, novos letramentos e decolonialidade me fizeram aprender e desaprender os modelos de pensamento que pautam minhas ações.

Minha experiência durante o estágio sanduíche (CAPES, 2018/2019) como membro do *Centre for Globalization and Cultural Studies*, foi mais um passo no sentido da desconstrução de uma visão de mundo alheia à educação crítica. Lá, tive oportunidade de aprender sobre os legados da ocidentalização com colegas vindos da África, Alemanha, Bélgica, China, Irã, Chile e Brasil. Nessa experiência como imigrante, pude perceber que os estereótipos negativos associados ao Brasil, como violência e corrupção, ainda são latentes nos imaginários canadenses (BRYDON; FERRAZ, 2019). De um ponto de vista pessoal, ter uma filha como estudante na educação pública canadense também me levou a questionar o meu imaginário acerca dos valores e estruturas organizacionais desse sistema. Apesar dessa experiência ter sido curta, somente durante os seis meses do estágio sanduíche, pude perceber como muitas das práticas voltadas à educação infantil são baseadas no paradigma do comportamentalismo, isto

é, do condicionamento de comportamento das crianças como forma de formá-las para a obediência. Entendo que esses são traços culturais do Canadá e que podem estar relacionados aos seus excelentes resultados nos exames de larga escala, como o Pisa, debatidos, pelas lentes críticas, no Capítulo 3.

No percurso que me conduziu através deste estudo, assumo meu lugar de pesquisadora, porém reconheço que tive acesso às aulas e aos alunos que, talvez, não fossem abertos para um desconhecido do programa. Conteí com a confiança dos gestores, do professor e dos estudantes e, por isso, reconheço o conflito da pesquisadora com as problematizações/desconstruções que este trabalho se propôs a fazer. Embora tente evitar o binarismo do pensamento abissal (SOUSA SANTOS, 2017), ainda encontro, no meu texto, posicionamentos que possam ser interpretados como julgamentos. Mas em vez de ocultá-los ou ignorá-los, decidi entender as tensões ideológicas existentes e trazê-las como dados. Durante toda a geração e análise de dados, exerço a autorreflexão e a autocrítica, consciente dos meus limites de conhecimento e experiência (FERRAZ, 2019a). Essa trajetória proporcionou minha constituição como pesquisadora e me transformou como educadora. Por isso, uso da imagem “*Find your voice*” para ilustrar o caminho que percorri para até chegar aqui, pois entendo que meu envolvimento com o programa Escola Viva foi além da pesquisa que aqui apresentei.

Na introdução deste trabalho, reuni informações sobre a pesquisa, apresentando os caminhos que percorri até chegar aqui, o lócus de enunciação da pesquisadora, a motivação para a pesquisa, um recorte do contexto sócio-histórico e sociopolítico da implementação do programa Escola Viva, a metodologia utilizada, o contexto de pesquisa e os participantes. Os três capítulos seguintes versam sobre epistemologias que, em diálogo com a educação crítica e o pensamento decolonial, embasaram a geração e a análise de dados. O Capítulo 3 dedicou-se à revisão das teorias que debatem os processos globalizantes e as novas tecnologias, no qual discorro sobre como tais concepções se materializam nos dispositivos legais que normatizam o ensino de inglês no nível no Ensino Médio e suas representações nas perspectivas do professor e estudantes participantes. No Capítulo 4 apresentei uma retrospectiva do ensino de inglês na educação básica do país, revisitando os principais métodos de ensino adotados, principalmente no que se refere à escola pública e às políticas educacionais centrais. No Capítulo 5 adotei a epistemologia da decolonialidade para debater sobre como noções de colonialidade e seus legados, como desigualdade e exclusão, sendo essas questões pulsantes na esfera escola pública da periferia urbana, contexto deste estudo.

Como resultados, apresento que a “paisagem política” (HALL, 2005, p.21), com os acontecimentos e as polarizações ideológicas na história recente do país, muitas vezes interpretados como pano de fundo, são, de fato, fatores determinantes para o que acontece no dia a dia da educação pública. Diante de resultados considerados insatisfatórios em avaliações de aprendizagem, baseados em indicadores como Ideb e Pisa, o governo propôs um redesenho curricular através das escolas de tempo integral, com o objetivo principal de preencher as lacunas deixadas pelo ensino fundamental, oportunizar “itinerários formativos” para tornar o ensino atrativo aos jovens e buscar a neutralidade política da escola. Entendo, desta forma, que a educação proposta para o EM é pautada na concepção de *accountability* e suas estruturas indicam preocupação com resultados acadêmicos, os quais devem ser medidos em larga escala e suas evidências devem determinar o que e como ensinar (BIESTA, 2010).

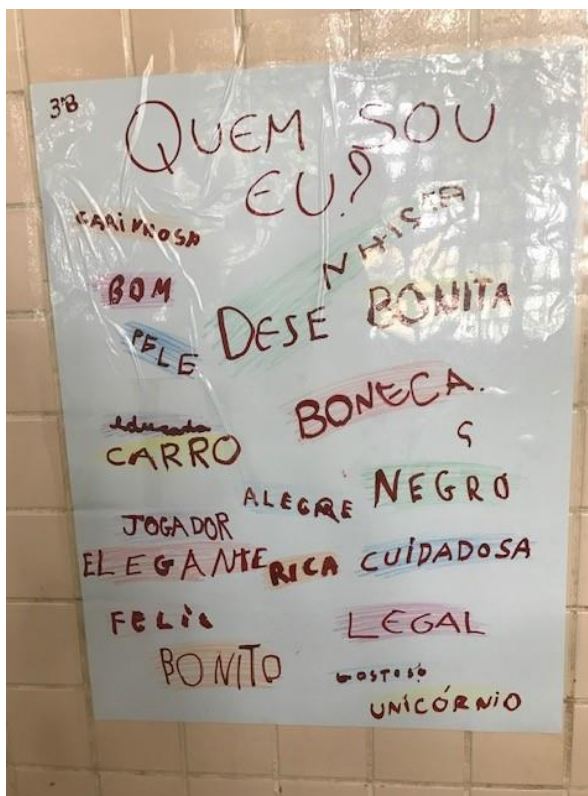
Apresentam-se componentes curriculares novos, como aulas eletivas, com caráter transdisciplinar, clubes de protagonismo, projeto de vida, entre outros. As primeiras aproximam-se da proposta introduzida pelos PCN (BRASIL, 1998) e encontram o mesmo obstáculo: como tornar essa aprendizagem significativa para os estudantes. Outro ponto de destaque é o engessamento da prática escolar pela BNCC e pelo próprio currículo local, percepção que também emerge na fala do professor. A meu ver, mesmo uma proposta de transdisciplinaridade não é capaz de atender às realidades multifacetadas que convivem na escola pública se a educação apresenta-se reduzida à aplicação dos currículos.

Minha primeira motivação para este estudo foi o de entender o que viria a ser o “tal” protagonismo juvenil, tão presente nos discursos dos jovens, nas falas das autoridades e nas propagandas midiáticas desse modelo de escola em tempo integral. Equivocadamente, acreditava que eu seria capaz de propor um significado para esse protagonismo. No entanto, as vivências nas escolas, a leitura dos trabalhos, as conversas com outros pesquisadores que também se aventuraram a decifrar esse contexto de ensino e, principalmente, à medida que exercitei uma escuta ativa das vozes desses jovens, conclui que eles que deveriam nos dizer o que compreendem como protagonismo e não o contrário. Desse modo, a noção de protagonismo juvenil que proponho se fundamenta nas percepções e no reconhecimento desses jovens pelo fato de serem eles os principais sujeitos desse fenômeno. Vale lembrar que, dado seu caráter fluído e inacabado, o que proponho aqui é mais um passo no sentido de dar visibilidade às histórias de aprendizagem narradas pela juventude.

A lente neoliberal vê o jovem protagonista como o sujeito que irá, por seu esforço individual e sua força de vontade, superar as adversidades sociais, econômicas e políticas para

conseguir alcançar a mobilidade nas estruturas sociais. A manifestação de valores como independência e autoconfiança estão presentes nas orientações curriculares e as representações dos sujeitos são reflexos de cenários onde a competitividade e a concorrência são exaltadas como fatores motivacionais. Os dados também revelam o direcionamento pedagógico para que os estudantes tenham uma postura de iniciativa e seu horizonte se caracteriza pela responsabilidade pelo seu próprio destino/projeto de vida, em oposição à incerteza que muitos sentem, representada nos pontos de interrogação no Varal dos sonhos e no silêncio de estudantes como a Tatiana, como trouxe no Capítulo 5. Para ilustrar meu posicionamento, trago o quadro elaborado pelos estudantes, a ver:

FIGURA 14 – QUADRO “QUEM SOU EU?”



FONTE: Foto da autora

Minha análise interpretativa direcionou-se para a compreensão das configurações pedagógicas desse modelo e de como os espaços de aprendizagem podem oferecer fontes de discernimento, isto é, de pensamento crítico sobre os modos de pensar, viver e agir que estruturam hoje a subjetividade e a própria relação do jovem com a educação. Em contraponto à uma posição coletiva, podemos perceber que os estudantes falam de um lócus de enunciação

específico que tem em vista suas características/percepções pessoais, como “feio”, “bonito”, “negro”, “alegre”, “unicórnio” etc., mas o que não impede, como os dados também evidenciaram, que eles tenham consciência de que têm o poder de influir e transformar o mundo ao seu redor. Aponto, assim, que a noção de protagonismo para esses jovens, primeiramente, os localiza quanto às questões de raça, gênero, personalidade, entre outros, sendo que, tais compreensões acerca de si mesmos podem levá-los, com o auxílio de mediação, a uma conscientização também sobre seu lócus social como brasileiro, de uma classe social subalternizada em uma matriz estruturante colonial de um país latino-americano, ou seja, do Sul global. E, a partir disso, ser capaz de entender a história que atravessa seu lugar de fala e olhar para o seu entorno social e histórico e querer (ou não) transformá-lo (FREIRE, 1997).

Das lentes críticas e decoloniais afirmo que a noção de protagonismo como elemento de transformação social tem uma natureza híbrida, onde encontro traços de outros conceitos com caráter igualmente híbridos, como autonomia, participação social, engajamento, agenciamento, identidade e cidadania. Os documentos normativos, como debatido no Capítulo 2, dão um teor valorativo ao protagonismo e defendem um alinhamento da estrutura curricular em prol da autonomia dos jovens para a ruptura com o tradicionalismo e com as práticas pedagógicas ineficientes. No entanto, as vozes dos estudantes apontam para possibilidades do exercício de autonomia e engajamento, porém há a necessidade da mediação do educador para que realizem seu potencial intelectual para além da individualização da aprendizagem (BENSON, 2011; HOOKS, 2013).

Dos elementos apontados como inovadores desse modelo pedagógico, as vozes destacam o clube de protagonismo, a elaboração de um projeto de vida e a tutoria exercida pelos professores junto aos jovens. O clube de protagonismo compreende um dos espaços não-formais que promovem momentos de aprendizagem, desenvolvimento da autonomia e protagonismo juvenil, pois esses são “comandados” pelos estudantes, com pouca ou nenhuma mediação docente. Neste momento, entendo que a relação de convivência e interação dos alunos proporciona uma ruptura com o paradigma de que é necessária a figura do professor. Em concordância com Monte Mór e Morgan (2014), sugiro que esse contexto promova a participação democrática por meio de relações horizontalizadas, em que todas as vozes podem ser ouvidas. Os jovens assumem a corresponsabilidade pelas aprendizagens, o que corrobora a visão da escola defendida por Biesta (2009; 2015), qual seja, um espaço democrático que busca ir além de cumprir o currículo. Da mesma forma, a elaboração de um projeto de vida parece-me passar pela preparação para o mercado de trabalho, em uma perspectiva tecnicista

(SAVIANI, 2018), que entende a educação como um *commodity* (HELLER, 2001) e precisa prestar contas dos investimentos feitos pelo governo e pelo setor privado através de parcerias (FORTES, 2017).

No que tange os currículos escolares, percebo que a escola ainda atua como uma instituição que perpetua os saberes hegemônicos que sustentam mitos como de inglês correto e falante nativo (MENEZES DE SOUZA, 2019b). Sobre isso, me chamou a atenção o distanciamento do livro didático com os interesses e realidades dos estudantes, como nos narrou Fernando. Para Cope e Kalantzis (2000), as aulas que usam da diversidade que constitui a sala de aula (e a vida) são recursos poderosos para novos espaços de aprendizagem e novos conceitos de cidadania. E é justamente isso que percebo quando os estudantes nos trazem relatos de aulas sobre Moda ou quando observo Fernando trazer noções de diversidade linguística através da aula sobre expressões idiomáticas. Esse é um dado que evidencia como as brechas do currículo tradicional podem se transformar em possibilidades de uma ressignificação do papel da educação (DUBOC, 2011), que pode prover muito além do capital simbólico e cultural para o acesso ao mundo do trabalho e à mobilidade social. A reconfiguração do currículo e das práticas pautadas no tradicionalismo hierárquico e homogeneizador pode, em vez de tentar silenciar e apagar o pluralismo de identidades e subjetividades, fomentar as aulas com conhecimentos que ampliem as perspectivas dos jovens quanto à sua realidade e ao seu futuro (SOUSA SANTOS, 2018; BIESTA, 2015).

Pela EELT (*Education through English Language Teaching*) (FERRAZ, 2010), interpreto que o docente assume um papel de transformador social (FERRAZ; FADINI; FERREIRA, REZENDE, 2019) e identifico ações pedagógicas de desconstrução e subversão nas brechas (DUBOC, 2011). Porém, ao mesmo tempo, o docente é colocado em uma posição subalterna na matriz escolar (KUMARAVADIVELU, 2016; SPIVAK, 2010) pois relata que sua voz é pouco ouvida pela gestão escolar/autoridades. Diante da dimensão de desigualdade e exclusão em que vivemos em tempos de opressão ideológica, entendo que tais movimentos de subversão ainda não são capazes de causar as rupturas epistêmicas necessárias. Tal relato docente é paradoxal aos depoimentos dos estudantes, que trazem narrativas de sentimentos positivos quanto à relação com professores e gestão escolar, o que evidencia sua participação social democrática na resolução de conflitos (BIESTA, 2018).

A tensão entre o global e o local está representada nas agendas educacionais (BRASIL, 2006), com destaque para a formação para a cidadania através da valorização dos aspectos regionais. Percebo que, como no exemplo usado da orientação dos PCN, tais diretrizes não são

suficientes para que o professor possa mudar sua prática para chegar à percepção crítica, de onde interpreto que, apesar de haver uma normatização que trate de tais questões, essa ainda não parte do interior do fazer escolar. Quando provocados, os estudantes são capazes de desenvolver a “expansão interpretativa” e transitar entre as perspectivas do global, comunitário e individual (MONTE MÓR, 2018, p.276), o que confirma que as mudanças de paradigmas são possíveis através da aprendizagem situada mediada pela educação crítica.

Dos discursos dos estudantes também emergiram as concepções de um “mundo sem fronteiras”, onde aprender inglês possibilita que se tornem “cidadãos do mundo”. Depreendo que os jovens percebem o protagonismo do inglês nas relações interculturais (BRYDON, 2010; JENKINS, 2015; MENDES; FINARDI, 2018; PENNYCOOK, 2017). Alguns alunos usam do clube de protagonismo MiniONU para aprender sobre diferentes nações e culturas, porém, isso ainda é feito de uma forma acrítica. Embora os dispositivos legais, como a BNCC, tratem o inglês como um idioma desterritorializado e global, em linearidade com a visão de língua franca (JENKINS, 2015), os dados revelam que, devido ao imperialismo cultural, a língua ainda é relacionada aos valores, estilo de vida e ideologias norte-americanos, que desempenham uma posição dominadora em relação à América Latina. Além disso, os dados evidenciam mitos como a pronúncia *native like* e a necessidade de se ter uma vivência no exterior para, de fato, aprender a língua (KAWACHI, 2015). As culturas relacionadas à língua inglesa também são apresentadas pelo livro didático em uma versão pasteurizada ou homogeneizada, perpetuando estereótipos e alienação (MOITA LOPES, 2005). Posso afirmar, diante disso, que embora as agendas educacionais como a nova BNCC tentem, de uma forma ambígua, aproximar o ensino de inglês à noção de LF, não encontro evidências nos dados de que há movimentos de apropriação dessa língua. Com o apoio de Menezes de Souza (2019b), sugiro que as práticas de educação linguística precisam estabelecer uma correlação com o inglês que é de fato praticado pelos brasileiros no contexto local. É o olhar da prática situada para as realidades desses jovens sem, obviamente, renunciar às possibilidades futuras que eles possam fazer da língua, porém dialogar com o “aqui e agora”.

Não percebo evidências de que o pensamento estudantil se volte para questionar os desdobramentos dos processos globalizantes, como ocidentalização, desigualdade e exclusão, apesar de seus discursos demonstrarem que esses fazem parte de suas realidades. Sobre a dimensão cultural, interpreto que a diversidade representada através de produtos como música e estilos pessoais reforça a homogeneização cultural (HALL, 2005; BAUMAN, 2013), a qual

separa e marginaliza, reproduzindo, desta forma, o que vivemos em sociedade (SOUSA SANTOS, 2005; FORTES, 2017).

Na trajetória do ensino de inglês pelas normatizações governamentais, observei avanços e retrocessos. A crença de que não é possível aprender inglês na escola, principalmente a pública, ainda emerge nas falas dos alunos (LIMA, 2011). No entanto, vejo que as OCEM são um importante passo para a transformação desse cenário. As Orientações introduzem nas agendas educacionais as teorias de novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico. E, diferentemente dos PCN, não subordinam a aprendizagem à instrumentalidade devido à “ineficácia” das aulas de inglês escolar (PAIVA, 2003). Hoje, com a nova BNCC, vemos que a legislação materializa o imperialismo da língua inglesa ao excluir as demais LE do currículo e defende uma assimilação como cidadania hegemônica (MENEZES DE SOUZA, 2019b).

No que toca ao ensino de inglês e às novas tecnologias, encontro sua importância asseverada pelos documentos oficiais, que relacionam letramento digital à inclusão (KLEIMAN, 2014; LEFFA, 2017), para que os jovens sejam capazes de assumir uma postura crítica diante da difusão de informação/conhecimento (FERRAZ, 2015). O professor participante faz uso de mídia de massa e de artefatos. A inserção do aparelho celular, mesmo que polêmica, é feita de forma segura pelo professor, mesmo que cause instabilidade, como no caso de uma das turmas observadas (LEFFA; PEIXOTO, 2017). Entendo que a presença dessa tecnologia seja recomendada e desejável (COPE; KALANTZIS, 2017), porém os alunos ainda carecem de mediação acerca de suas potencialidades para a aquisição de línguas, como, por exemplo, para o desenvolvimento das habilidades orais (PAIVA, 2018).

Na contramão da constituição democrática na escola, as soluções “*tamanho único*” são explicadas por Jordão (2010) como propostas amplas que dificultam o professor adaptar o currículo para a realidade local (DUBOC, 2011). Isso reverbera no discurso do professor Fernando, que também questiona como um livro didático pode atender à tantas realidades presentes na sala de aula. Trago também o currículo estadual para Linguagens, o qual articula práticas pautadas na educação crítica, porém não atende especificamente o modelo pedagógico das escolas de tempo integral, embora essas oferecessem, à época, mais de 20.000 vagas em quase 35 unidades escolares. Diante das considerações acerca do currículo escolar, questiono se esse não deveria se aproximar do conceito de *living document*, aberto às mudanças e adaptações à medida que é conhecido e usado pelos professores e estudantes. Assim como no Canadá, onde o programa curricular é de soberania de cada província – que pode elaborá-lo a partir de interlocuções com a comunidade escolar (BRYDON; FERRAZ, 2019). Esse poderia

ser um movimento de descolamento da mercantilização da educação e a concepção de ensino como uma *commodity* padronizada, cuja qualidade é mensurada através de indicadores quantitativos (HELLER, 2001; BIESTA 2009). Tal perspectiva reforça o objetivo do processo de aprendizagem no produto, como evidenciado no projeto de vida dos estudantes que visam profissões e mercado de trabalho (SOUSA SANTOS, 2007; FERRAZ, 2015; CANAGARAJAH, 2016).

Da epistemologia decolonial, trago a problematização do lado obscuro da modernidade ainda na invisibilidade, assim como o currículo oculto e as relações de subordinação do professor. As falas dos estudantes evidenciam a necessidade de trazer questões sobre cidadania, desigualdade e exclusão para debate, porém, o professor sinaliza que alguns temas, como diversidade étnica, são trazidos pelo livro didático por meio de práticas discursivas desconectadas das realidades daqueles jovens. Alinho-me a Mignolo (2009; 2017), Kumaravadivelu (2016), Menezes de Souza (2012) para advogar por uma educação que problematize o enaltecimento dos valores e conhecimentos vindos do Norte e a consequentemente subordinação e marginalização das minorias no Brasil.

Para Sousa Santos (2018), a escola reproduz as relações de dominação cultural dos saberes eurocêntricos. O patrimônio cultural colonialista está presente nas relações e práticas no âmbito escolar, sendo suas formas de falar, condutas sociais, valores e ideais os conteúdos que os estudantes devem incorporar. A escola e o professor não se colocam como agentes socializadores capazes de provocar mudanças sociais. Houve uma inversão de perspectiva e um abandono do potencial transformador e democratizador dos espaços educacionais. Assim, a escola funciona como um instrumento de perpetuação da colonialidade. Os alunos são condicionados a assimilar modelos de comportamentos esperado dos trabalhadores, como obediência e passividade, com uma falsa consciência da realidade. Os saberes aprendidos não buscam o potencial emancipatório do sujeito, pois visam assegurar o status quo através da imposição de sua cultura e seu modo de pensar. Entendo, assim, que a escola enquanto espaço de formação, em vez de promover a democratização, incorpora o capital cultural da classe dominante e valida-o como sendo o único tipo de saber correto através de mecanismos de condicionamento e avaliação.

Além da minha análise quanto às contribuições e limitações de alguns aspectos que constituem a educação linguística de inglês no modelo pedagógico das escolas em tempo integral, julgo ser pertinente posicionar minha percepção quanto à forma como minha pesquisa se insere nos estudos de educação crítica e pensamento decolonial. Em linhas gerais, a pesquisa

que desenvolvi buscou compreender um contexto de ensino ainda pouco conhecido, sendo que sua sustentabilidade depende diretamente da vontade política. Vivemos tempos de muitas instabilidades e incertezas quanto à perenidade de agendas educacionais com viés crítico e, por isso, compreendo que o registro dessas experiências e vivências são de muita importância para a continuação do trabalho. Temos uma geração de professores e estudantes, assim como Fernando e os jovens participantes deste estudo, que estão dispostos a um crescimento crítico capaz de expor a naturalização dos nossos legados coloniais e ressignificar o que suas conexões com o poder do ser e do saber (MIGNOLO, 2008).

Gostaria de concluir tratando dos seguintes temas como sugestões de pesquisas futuras. Eu mencionaria que mais pesquisas olhassem para a formação inicial e continuada de professores e sua preparação para colocar em prática as agendas educacionais vigentes, como a nova BNCC e os próprios currículos locais. Aportada em Mattos (2018), depreendo que educação profissional deve servir para que os docentes “(...) (re)criem identidades críticas, permitindo o desenvolvimento de agência, novas atitudes pedagógicas e consciência crítica que, por sua vez, poderá levá-los a um novo trabalho pedagógico em direção ao aumento da consciência crítica de seus alunos” (MATTOS, 2018, p.32). Compreendo que se faz relevante aprofundar essa discussão sobre formação inicial e formação continuada de professores de inglês, a qual, muitas vezes, fica limitada à proficiência do docente na língua-alvo. Sublinho, também, a problematização sobre as influências de organizações como *British Council* e *Fulbright* na formulação de currículos e formação de professores do Estado do Espírito Santo e em mais estados do Brasil. Nesse sentido, o discurso do professor corrobora minhas observações de campo de que se faz pertinente debater a educação de professores diante de um cenário social que exige mais da profissão além do lecionar.

De fato, as qualidades do programa Escola Viva que me chamaram atenção são as relações entre educadores e educandos, evidenciadas nos relatos de ambos. Essa abertura é uma fonte de poder educacional e de transformação pessoal, apesar das demandas pessoais que os professores nem sempre estão prontos para atender. Todd (2015) nos diz muito sobre o poder do diálogo como mecanismo de transformação e os dados evidenciaram que a formação da subjetividade dos estudantes é marcada pela relação dialética entre o meio externo e os contextos sócio históricos, em uma constante ressignificação de identidades pelas interações entre os jovens e os professores.

Entendo que nenhuma pesquisa, por mais abrangente que possa ser, é capaz de dar todas as respostas. Mas, devido ao caráter pioneiro deste estudo, sugiro uma análise geral do modelo

pedagógico das escolas em tempo integral como política pública, de tal forma a identificar seus componentes inovadores e esclarecer como esse modelo, a partir de sua matriz curricular e relações estruturantes, traz mudanças positivas para a educação.

No início deste trabalho, expus meu lugar de fala como professora, estudante e pesquisadora e meu desejo de aprender mais sobre um contexto escolar que se colocava como uma oposição ao tradicionalismo. O percurso percorrido até aqui possibilitou a articulação de conceitos tão intrínsecos ao nosso imaginário de educação que, por muitas vezes, me questionei se seria possível educar sem autoridade, ouvir sem censura, avaliar sem desaprovar. Como nos lembram Ferraz e Kawachi-Furlan, “(...) não há como conceber a sala de aula como local para o consenso, uma vez que ela é o dissenso e, de modo a lidar com essas questões de forma contextualizada em uma sala de aula e em uma sociedade plural, é preciso ter sensibilidade e reconhecimento do papel do educador” (FERRAZ; KAWACHI-FURLAN, 2019, p.14). Ao finalizar esta pesquisa e com base na minha experiência nas escolas de tempo integral, eu diria que o trabalho docente por muitas vezes busca estabilidade em um contexto que tem uma natureza essencialmente humanizada, ou seja, é permeado por imprevisibilidade e incertezas. A linearidade do processo educativo é um desejo, mas, como todo desejo, distante da realidade. O que fica marcado como gatilhos de mudança são justamente as relações que construímos com nós mesmos e com os outros e as ressignificações (im)possíveis nos nossos modos de ser, saber e viver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHEARN, L.M. Language and agency. **Ann. Rev. Anthropol.** v.30, p.109-37, 2001.
- AHEARN, L.M. Agency and language. In: **Handbook of Pragmatics.** Volume 14, p.1-26, 2010.
- ALMEIDA, C. S. A. de. **A formação contínua de professores de língua inglesa da rede municipal pública de ensino de Vitória, ES, à luz da análise de necessidades.** 2014. 229 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de Compreender Linguística Aplicada. In: **Letras**, vol.2, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1991.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papyrus, 12ª edição, 2005.
- APPADURAI, A. Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. In: **Theory, Culture & Society**, n.7, 295-315, 1990.
- APPADURAI, A. **Dimensões Culturais da Globalização.** Portugal: Teorema Portugal, 2005.
- APPADURAI A. **Flows of Globalization.** 2016. (1:05:01). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=paGfRUTBTAM>> Acesso em 25 fev. 2019.
- APPLE, M. W. 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.
- APPLE, M. W. A luta pela democracia na educação crítica. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.4, p. 894 – 926 out./dez. 2017
- ANDREOTTI, V; MENEZES DE SOUZA, L., Culturalism, difference and pedagogy: lessons from indigenous education in Brazil. In: LAVIA, J., MOORE, M. (Ed.) **Cross-Cultural Perspectives on Policy and Practice: Decolonizing Community Contexts.** London: Routledge, 2009.
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da Poética de Dostoiévski.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. In: **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio – agosto, pp. 89-117, 2013.
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. In: **Linguagem & Ensino**, v.9, n.2, p.145-175, jul./dez, 2006.
- BARCELOS, A. M. F.; DA SILVA, D. D. Crenças e Emoções de Professores de Inglês em Serviço. In: **Revista Contexturas**, nº 24, p.6 - 19, 2015.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2013.

BENSON, P. What's new in autonomy? In: **The Language Teacher**, 35.4, July/August, p.14-18, 2011. Disponível em: https://wuve.pw/z_mef_siby_zufas.pdf Acesso em 10 dez. 2019.

BIESTA, G. J. J. **Good education in an age of measurement: ethics, poliTIC, democracy**. Boulder: Paradigm Publishers, 2010.

BIESTA, G. J. J. The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education. In: **Stud Philos Educ** 30, p.141–153, 2011.

BIESTA, G. J. J. Interrupting the politics of learning. In: **Power and Education**, v. 5, n. 1, p. 4-15, 2013.

BIESTA, G. J. J. What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. In: **European Journal of Education**. vol. 50, No. 1, 2015.

BIESTA, G. J. J. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan.-abr. 2018.

BIESTA, G., PRIESTLEY, M., ROBINSON, S. The role of beliefs in teacher agency. In: **Teachers and Teaching: theory and practice**, 21:6, p.624-640, 2015.

BLOMMAERT, J. **The sociolinguistic of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BRASIL. **Lei N° 9364. Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Seção 1, p 2783923, dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 09/07/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 22/04/2019.

BRASIL. **Lei N° 13.005 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Medida Provisória n° 746, de 22 de setembro de 2016**. Diário Oficial da União. Pag 014-02. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 09/07/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 09/07/2018.

BOURDIEU, P. **Language and Symbolic Power**. Cambridge: Polity, 1991.

BOURDIEU, P. **Lições da Aula**. 2ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1982.

BRUNER, J. Why is a narrative fact? In: **The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science** 560; 17, 1998.

BRYDON, D. Autonomy, **Transnational Literacies, and Planetaryity: Emergent Cultural Imaginaries of Research Engagement**. 2012. Disponível em: <https://dianabrydon.com/2013/10/12/autonomy-transnational-literacies-and-planetaryity-emergent-cultural-imaginaries-of-research-engagement-2/> - Acesso em 15 jan. 2018.

BRYDON, D. Critical Literacies for Globalizing Times. In: **Critical Literacies: Theories and Practices**. Vol.4, N. 2, p.16-28, 2010.

BRYDON, D., FERRAZ, D. M. Reimagining neoliberalism, globalization, literature and language education: An interview with Prof. Dr.Diana Brydon. In: **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 15, p.173-185, 2019.

CANAGARAJAH, S. Negotiating Diversity in English Language Teaching: A Tragedy in Four Acts. In: **NUS CELC 5 th Symposium Proceedings**, 2016.

CANAGARAJAH, S., DOVCHIN S. The everyday poliTIC of translanguaging as a resistant practice. In: **International Journal of Multilingualism**, 2019. DOI: [10.1080/14790718.2019.1575833](https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1575833) Disponível em: <http://psu-us.academia.edu/SureshCanagarajah> Acesso em 18 de março de 2019

CAVALCANTI, M.C, MOITA LOPES, L.P. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Língua Estrangeira. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 17, p.133-144, 1991.

CELANI, M. A.A. Antonieta Celani fala sobre o ensino de Língua Estrangeira [Entrevista concedida a Daniela Almeida. In: **Nova Escola**, 1 maio. 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/932/antonieta-celani-fala-sobre-o-ensino-de-lingua-estrangeira> Acesso em 20/04/2019.

CELANI, M. A. A. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. In: **DELTA**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 543-555, ago. 2016.

CEZARINO, K. R. de A., CURRIE, K. L., OLIVEIRA, E. C. de. Formação inicial e continuada de professores de inglês em uma perspectiva incluyente: entrelaçando histórias, vidas e experiências. In: **Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos**. vol. 6, *ahead of print*, 2018. ISSN 2317-6571.

CLANDININ, D. J., CONNELLY, F. M. Narrative and Story in Practice and Research. In: SCHON, D. (Org.), **The Reflective Turn. Case Studies in and on Educational Practice**. New York: Teachers College Press, 1991. p.258-281.

CLANDININ, D. J., CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry – Experience and Story in Qualitative Research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.) **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Conceptualizing e-learning. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.) **E-learning ecologies**. London: Routledge, 2017.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

CRYSTAL, D. The world's favourite language. In: **SpeakUp Speciale** 7, October 2016, 24-5. Disponível em: <file:///C:/Users/danid/Downloads/English153.pdf> Acesso em 22 abril 2019.

DUBOC, A. P. M. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. In: **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 727-746, 2011.

DUBOC, A. P. M. **Atitude Curricular – Letramentos Críticos nas Brechas da Sala de Aula de Línguas Estrangeiras**. Jundiá: Paco Editorial, 2015.

DUBOC, A.P.M, FERRAZ, D. M. Reading Ourselves: Placing Critical Literacies in Contemporary Language Education. In: **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 18, n. 2, p. 227-254, 2018.

DUBOC, A. P. M. Falando Francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “Inglês como Língua Franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. In: **Revista da Anpoll** v. 1, nº 48, p. 10-22, Florianópolis, Jan./Jun, 2019a.

DUBOC, A. P. M. Avaliação COMO aprendizagem e a educação linguística crítica. In: FERRAZ, D.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Org.). **Educação Linguística em Línguas Estrangeiras**. Campinas: Pontes Editores, 2019b. p.129-143.

DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. In: **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, N. 1, Janeiro/Abril, 2016.

DUTRA, D. P. ; MELLO, H.; FERREIRA, D. ; DEUS, L. C. A. ; FONSECA, G. C. . Buscando Raízes: A relação entre crenças e ações de professores sobre o ensino de gramática na sala de aula de Língua Inglesa. In: V Seminário de Línguas Estrangeiras, 2003, Goiânia. **Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras**. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2003. v. 1. p. 164-174.

EDMUNDO, E.S. **Cartografia do Imaginário de Progresso dos Estudantes Brasileiros: Subsídios para um (Re)pensar necessário da episteme moderno/colonial da educação básica**. Tese 228f (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Santa Catarina, 2018.

EL KADRI, M. S., GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como Língua Franca. In: **Acta Scientiarum. Language and Culture**, n.35, abril/junho, 2013.

ELLSWORTH, E. Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. In: **Harvard Educational Review**. Vol.59, n. 3, August, 1989.

ESPÍRITO SANTO. **Currículo Básico da Escola Estadual**. Vitória, Espírito Santo, 2011.

ESPÍRITO SANTO. Lei Complementar nº 799, de 15 de junho de 2015. **Diário Oficial da União**. Pag.01-03. Vitória, 2015.

ESPÍRITO SANTO. **Escola Viva: de portas abertas para os sonhos e futuro de muitos jovens**. 2019. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/manuais/cartilha_escola_viva.pdf Acesso em 22 abril 2019.

ESPÍRITO SANTO. **Currículo Básico da Escola Estadual - Área de Linguagens**. Vitória, Espírito Santo, 2018.

FERRAZ, D.M. EELT. Education Through English Language Teaching and Visual Literacy: an interweaving perspective. In: **Contexturas**, v. 17, p.39-56, 2010.

FERRAZ, D. M. **Educação de língua inglesa e novos letramentos: espaços de mudanças por meio de ensinamentos técnicos e tecnológicos**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERRAZ, D. M. Letramento visual: as imagens e as aulas de inglês. In: TAKAKI, N.; MACIEL, R. (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 255-270.

FERRAZ, D. M. **Educação Crítica em Língua Inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

FERRAZ, D.M., NOGAROL, I. Letramento digital: os usos dos celulares em aulas de licenciatura em Letras – Inglês. In: **R. Tecnol. Soc.**, Curitiba, v. 12, n. 26, p. 97-114, set./dez, 2016.

FERRAZ, D. M. Os sentidos de “crítico” na educação linguística: problematizando práticas pedagógicas locais In: FERRAZ, D.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Org.) **Educação Linguística em Línguas Estrangeiras**. Campinas: Pontes Editores, 2018a. P.33-62.

FERRAZ, D. M. Educação Crítica e Transdisciplinaridade. In: PESSOA, R., SILVESTRE, V., MONTE MÓR, W. (Org.) **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras (es) universitárias (os) de inglês**. 1ª ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018a. p.101-117

FERRAZ, D. M. As fake news e os conceitos de verdade: um breve panorama filosófico. In: **Revista PUB Diálogos Interdisciplinares**. Fev. 2019. Disponível em: <https://www.revista-pub.org/blog/as-fake-news-e-os-conceitos-de-verdade-um-breve-panorama-filos%C3%B3fico> Acesso em 27 fev. 2019b.

FERRAZ, D. M. English (mis)education as an alternative to challenge English hegemony: a geopolitical debate. In: GUILHERME, M.; MENEZES DE SOUZA, L. M. **Glocal languages and Intercultural critical awareness: the South answers back**. New York and London: Routledge, 2019c.

FERRAZ, D. M.; FADINI, K.A.; FERREIRA, D. M.; REZENDE, T. C. EELT – Education Through English Language Teaching: potencialidades e limitações. In FINARDI, K. R.; SCHERRE, M.; TESCH, L.; MACEDO, H. (Orgs.). **A diversidade de fazeres em torno da linguagem: universidades, faculdades e educação básica em ação**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

FERRAZ, D.M., MORGAN, B. Transnational dialogue on language education in Canada and Brazil: How do we move forward in the face of neoconservative/neoliberal times? In: **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 58.1, p. 195-218, jan./abr. 2019.

FERRAZ, D.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Introdução: um bate papo que não cessa. In: FERRAZ, D.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Org.). **Educação Linguística em Línguas Estrangeiras**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p.12-30.

FERREIRA, D. E. D. Experiências de Aprendizagem no Contexto On-line: Narrativas de Estudantes do Projeto IngRede, 2012. 125f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

FERREIRA, D. E. D. Ampliando horizontes: experiências de aprendizagem on-line. In: MICCOLI, Laura (Org). **Pesquisa experiencial em contexto de aprendizagem: uma abordagem em evolução**. Campinas: Editora Pontes, 2014.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G.V.; MONN, C.F. Tecnologia na educação: o caso da internet e do inglês como linguagens de inclusão. In: **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 46, junho, p. 193-208, 2013.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M.C. Tecnologia e Metodologia no Ensino de Inglês: Impactos da Globalização e da Internacionalização. In: **Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, [S.l.], n. 66, p. 239-284, July, 2014.

FINARDI, K.R.; FRANÇA, C. O inglês na internacionalização da produção científica brasileira: evidências da subárea de Linguagem e Linguística. In: **Intersecções**, Jundiaí, ed. 19, ano 9, n. 2, p. 234-250, maio. 2016.

FINARDI, K. R.; GUIMARAES, F. Internacionalização, rankings e publicações em inglês: a situação do Brasil na atualidade. In: **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 600-626, maio/ago, 2017.

FOGACA, F. C.; GIMENEZ, T. N. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. In: **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 161-182, 2007.

FORTES, L. **“Ser ou Não Ser” Questões sobre subjetividade e o ensino de inglês na escola pública**. 2017. 221f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

FORTES, L. Educação Linguística em LI: identidade, subjetividade e complexidade. In: FERRAZ, D.M.; Kawachi-Furlan, C. J. (Org.) **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Política e Educação: Questões da nossa época**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

GEE, J. P. **Situated language and learning - a critique of traditional schooling**. London and New York Routledge, 2004.

GIMENEZ, T. Language Ideologies and English as a Medium of Instruction: Language Policy Enactment in Brazilian Universities. In: FINARDI, K. R. (Ed.) **English in the South**. Londrina: Eduel, 2019. p.55-78.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Rumo à uma pedagogia da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: Editora DP&A, 2005.

HOLBOROW, M. **Language and Neoliberalism**. New York: Routledge, 2015.

HOOKS, B. **Ensino a Transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GRAMSCI, A. **Selections from the prison notebooks**. New York, NY: International Publishers, 1971.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

HELLER, M. **Paths to Post-nationalism: A critical ethnocracy of language and identity**. New York: Oxford University Press, 2011.

IANNI, O. As Ciências Sociais na época da globalização. **Rev. bras. Ci. Soc.** [online]. 1998, vol.13, n.37, pp.33-41. ISSN 0102-6909.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. **Englishes in Practice**, 2(3), p. 49-85, 2015.

JORDÃO, C. M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Revista Let. & Let.** Uberlândia-MG v.26 n.2 p. 427-442 jul.dez, 2010.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da baiana tem... Letramento Crítico? In: JESUS, D.; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016a. p. 41-53.

JORDÃO, C. M. Decolonizing identities: English for internationalization in a Brazilian university. **Interfaces Brasil/Canadá, Revista Brasileira de Estudos Canadenses**, v. 16, n. 1, p. 191-209, 2016b.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Critical literacy in the English language classroom. **DELTA**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 69-84, 2012.

JORGE, M. L. dos S., TENUTA, A. M. O lugar de aprender inglês é a escola: o papel do livro didático. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão múltiplos olhares**. São Paulo: Editora Parábola, 2011. p.121-132.

KAWACHI, G. J. Entre letramentos e multiletramentos: contribuições teóricas para um ensino crítico de língua inglesa. In: ROCHA; HIBARINO e AZZARI (Orgs.) Dossiê Especial: Formação Docente, Tecnologias Digitais e Educação Crítica. **Revista X**, vol.2, 2015.

KEMMIS, S., MCTAGGART, R., NIXON, R. **The Action Research Planner Doing Critical Participatory Action Research**. Singapore: Springer Science, 2014.

KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? In: **Tesol Quarterly** Vol. 50, No. 1, 2016.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. In: **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, 2014.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. **Teachers and technoliteracy: managing literacy, technology and learning in schools**. St. Leonards: Allen & Unwin, 2000.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? In: **Educ. rev.** 3, Belo Horizonte, v. 34, e177494, 2018.

LEFFA, V.J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V.J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. In: Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V.J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Orgs.). **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 225-250.

LEFFA, V.J.. Criação de Bodes, Carnavalização e Cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão múltiplos olhares**. São Paulo: Editora Parábola, 2011. P.15-32.

LEFFA, V.J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 389-411, dec. 2012. ISSN 2237-2083.

LEFFA, V.J. Produção de Materiais para o Ensino de Línguas na Perspectiva do Design Crítico. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MÓR, Walkyria. (Org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 243-265.

LEFFA, V. J, PEIXOTO, R.P. O uso do celular na aprendizagem de línguas. In: Diógenes Cândido de Lima. (Org.). **Ensino de língua inglesa: conversas com professores da escola pública**. 1ed.Campinas: Pontes, 2017. p. 165-17

LIEBLICH, A.; TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. **Narrative Research – Reading, Analysis and Interpretation**. United States of America: SAGE Publications, v. 47, p. 187, 1998.

LIMA, D. C. de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão múltiplos olhares**. São Paulo: Editora Parábola, 2011.

LIMA, D. C. de (Org.). **Ensino de Língua Inglesa: conversas com professores da escola pública**. São Paulo: Pontes Editores, 2017.

LIMA, D. Educação linguística e as demandas na contemporaneidade. In: FERRAZ, D.M.; Kawachi-Furlan, C. J. (Org.) **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 114-124.

MATTOS, A. M. A. **O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania**. 2011. 248f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

MATTOS, A. M. A. **O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MATTOS, A. M. A. O Rinoceronte e o Mundo: uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V. P.; MONTE MÓR, W. (Org.) **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 25-38.

MELLO, D., MURPHY, S., CLANDININ, J. Coming to narrative inquiry in the contexts of our lives: a conversation about our work as narrative inquirers. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 03, p. 565-582, set/dez. 2016.

MELO, A. A. S. A mundialização da educação: neoliberalismo e social-democracia no Brasil e na Venezuela. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 397-408, Sept. 2005.

MENDES, A. R. M.; FINARDI, K.R. Linguistic Education Under Revision: Globalization and EFL Teacher Education in Brazil. **Education and Linguistic Research**, v. 4, p. 45-64, 2018.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Engaging the global by resituating the local: (dis)locating the literate global subject and his view from nowhere. **Postcolonial perspectives on global citizenship education** [S.l:s.n.], 2012.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **A Política por trás da(s) Política(s) da Linguagem**. Palestra. ICCAL 2015. Disponível em: http://www.uel.br/projetos/ical/pages/arquivos/SLIDES%20DE%20APRESENTACAO/ICCAL%20slides_Lynn%20Mario%20Menezes%20de%20Souza.pdf. Acesso em 18 de março de 2019.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. Still Critique? **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 445-450, June 2018.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Glocal Languages, Coloniality and Globalization from below. In: GUILHERME, M.; MENEZES DE SOUZA, L. M. **Glocal languages and Intercultural critical awareness: the South answers back**. New York and London: Routledge, 2019a.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D.M.; Kawachi-Furlan, C. J. (Org.) **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019b. p. 244-254.

MERLO, M., FONSECA, C. O. Globalização e educação em língua inglesa: uma análise sobre formação docente. In: FERRAZ, D.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Org.). **Educação Linguística em Línguas Estrangeiras**. Campinas: Pontes Editores, 2018. P.139-155.

MICCOLI, L. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão múltiplos olhares**. São Paulo: Editora Parábola, 2011. P.171-184.

MIGNOLO, W. D. I am where I think: Epistemology and Cultural Difference. **Journal of Latin American Cultural Studies**. Vol. 8, n. 02, 1999. P. 235-245.

MIGNOLO, W. D. Novas reflexões sobre a “Idéia da América Latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 21, n. 53, p. 239-252, Maio/Ago. 2008.

MIGNOLO, W. D. Geopolitical of sensing and knowing: On (de)coloniality, border thinking, and epistemic disobedience. In: **Confero**, Vol. 1, no. 1, p. 129–150, 2013.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 32, n. 94, e329402, 2017a .

MIGNOLO, W. D Interview with Walter Mignolo: Activism, Trajectory, and Key Concepts. In: HOFFMAN, Alvina. **Critical Legal Thinking**. 23 de janeiro de 2017b.

MIGNOLO, W. D.; VÁZQUEZ, R. Pedagogía y (de)colonialidade. In: WALSH, C. (Ed.) **Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir TOMO II**. Quito: Ediciones Abya- Yala, 2017. p. 489-508.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. **On Decoloniality**. United States of American: Duke University Press, 2018.

MIZAN, S. A linguagem visual e suas contribuições nas perspectivas críticas da educação linguística. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V. P.; MONTE MÓR, W. (Org.) **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. P.223-261.0

MOITA LOPES, L.P. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e políticas de diferenças. In: JORDÃO, C.; ANDREOTTI, V. (Org.) **Perspectivas educacionais e ensino de inglês e escola pública**. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2005.

MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L.P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **DELTA**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.

MOITA LOPES, L. P.; BAYNHAM, M. (Org.). Introduction. Meaning making in the periphery. **AILA Review**, vol. 30, p. v-xiii, 2018.

MOITA LOPES, L. P.; FABRICIO, B. F. Viagem textual pelo sul global: ideologias linguísticas *queer* e metapragmáticas translocais. **Ling. (dis)curso**, Tubarão, v.18, n.3, p. 769-784, Dec. 2018.

MONTE MÓR, W. Foreign Languages Teaching, Education and the New Literacies Studies: Expanding Views In: GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. (Org.) **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. P. 177-189.

MONTE MÓR, W.; MORGAN, B. Between Conformity and Critique. Developing “Activism” and Active Citizenship: Dangerous Pedagogies? In: **Interfaces Brasil/Canadá**. Canoas, v. 14, n. 2, p. 16-35, 2014.

MONTE MÓR, W. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V. P.; MONTE MÓR, W. (Org.) **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. P.263-276.

MORGAN, B.; MATTOS, A. M. Theories and Practices in Critical Language Teaching: A Dialogic Introduction. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 18, n. 2, p. 213-226, 2018.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educ. Soc.**, vol.23, n.78, pp.15-35, 2002.

ORTEGA, Y. “How Do You Spell ‘Capital?’” Examining Colombia’s English Language Policy Through Critical Lens. In: FINARDI, K. R. (Ed.) **English in the South**. Londrina: Eduel, 2019. P.193-224.

PAIVA, V. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J (Org.) **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84.

PAIVA, V. M. O Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.

PAIVA, V. M. O. Multimedia Language Learning Histories. In: KALAJA, Paula, MENEZES; Vera, BARCELOS, Ana Maria F., (Ed.) **Narratives of Learning and Teaching EFL**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2008. p.199-213.

PAIVA, V. M. O Tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. **DELTA**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 1319-1351, Dec. 2018.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed.). **Critical Pedagogies and Language Learning**. Cambridge: CUP, 2004. p. 327-345.

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language**. New York: Routledge, 2017.

PENNYCOOK, A. Decolonizing language in education In: PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. **Innovations and challenges in Applied Linguistics from the Global South**. New York: Routledge, 2019. p.82-101.

PESSOA, R. R.; HOELZLE, M. J. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. In: **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 56, n. 3, p. 781-800, Dec. 2017.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Org.) **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

PETERLE, T. G. S. **A Política Estadual de Educação No Espírito Santo - O Papel Do Projeto Escola Viva**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. 2016. 247p.

PINHEIRO, L.M.; FINARDI, K.R.; PORCINO, M.C. Políticas linguísticas e ensino de línguas minoritárias e majoritárias no brasil: o caso do pomerano e do inglês como línguas estrangeiras. **Revista EntreLínguas**, [S.l.], p. 121-141, apr. 2019.

PRENSKY, M. **The emerging alternative to our current world-wide academic education: real-world-project empowerment education**. 17f. 2018. Disponível em: http://marcprensky.com/wp-content/uploads/2018/09/Prensky-End-to-end_Real-World-ProjectEmpowerment_Education-02.pdf Acesso em 22/04/2019

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In.: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Buenos Aires, 2005.

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

RAJAGOPALAN, K. O grande desafio aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. In: GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa; ANDREOTTI, Vanessa. **Perspectivas educacionais e ensino de inglês e escola pública**. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2005.

RAJAGOPALAN, K. Exposing young children to English as a foreign language: the emerging role of World English. **Trab. linguist. apl.** [online]. 2009. vol.48, n.2, pp.185-196.

RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com pé no chão. In: LIMA, D. **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão múltiplos olhares**. São Paulo: Editora Parábola, 2011. P.55-66.

RAJAGOPALAN, K. Language issue in the 21st century and the centuries ahead: an exercise in crystal-ball gazing. In: **D.E.L.T.A.**, v. 35-1, p.1-17, 2019.

REZENDE, T.; FERREIRA, D.; FURTADO, R. Street Art And Freedom of Expression: letramentos nas aulas de Língua Inglesa no Ensino Fundamental II. In: FERRAZ, Daniel; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto (Org.). **Educação Linguística em Línguas Estrangeiras**. (Org.) Campinas: Pontes Editores, 2018. P.63-86.

RODRIGUES, L. M. L. **Ações glotopolíticas em Santa Maria de Jetibá - ES: em evidência a Língua Pomerana**. 2018. 148f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

RIDDLE, S.; APPLE, M. W. Education and Democracy in Dangerous Times. In: RIDDLE, S.; APPLE, M. W. (Eds.). **Re-imagining Education for Democracy**. New York: Routledge, 2019. p.1-10.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, Sept. 2010.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Entrevista. **Retratos da Escola: Dossiê PNE 2014-2024: desafios da educação brasileira**. v.8, n.15, jul./dez. 2014. – Brasília: CNTE, 2007- Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/23> Acesso em 01/08/2018

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2018.

SHULTZ, L. Global Citizenship and Equity: Cracking the Code and Finding Decolonial Possibility. In: DAVIES, Ian; HO, L; KIWAN, D.; PECK, C. L.; PETERSON, A.; SANT, E.; WAGHID, Y. (Ed.) **The Palgrave Handbook Of Global Citizenship and Education**. Macmillan: London, 2018. P. 245-256.

SILVA, C. S. A Nova LDB: do projeto coletivo progressista à legislação da aliança neoliberal. Em C. S. SILVA; L. M. MACHADO (Org.). **LDB: Trajetória para a Cidadania?** (p. 189). São Paulo : Arte e Ciência, 1998.

SOUSA SANTOS, B. de. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais (Série Oficina do CES nº 135), 1999.

SOUSA SANTOS, B. de. Desigualdad, Exclusión y Globalización: Hacia la Construcción Multicultural de la Igualdad y la Diferencia. **Revista de Interculturalidad**, 2005.

SOUSA SANTOS, B. de. Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledges, **Review**, XXX, 1, 45-89, 2007.

SOUSA SANTOS, B. de. Más allá de la imaginación política y de la teoría crítica eurocéntricas, In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 114, 75-116, 2017.

SOUSA SANTOS, B. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia II**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

STRECK, D. O *éthos* de uma educação humanizadora. In: **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 13, n. 1, Passo Fundo, p. 95-106 - jan./jun. 2006.

SUÁREZ-OROZCO, M. M.; QIN-HILLIARD, D. B. Globalization Culture and Education in the New Millenium. In: SUÁREZ-OROZCO, Marcelo M.; QIN-HILLIARD, Desirée Baolin (Ed.) **Globalization Culture and Education in the New Millenium**. Berkeley: University of California Press, 2004. P.1-37.

TAYLOR, L. Against the tide: Working with and against the affective flows of resistance in Social and Global Justice Learning. In: **Critical Literacy: Theories and Practices**, v.7, n.2, 2013.

TEIS, D. T., TEIS, M. A. **A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa**, 2006. Disponível em: <http://www.bocc.uff.br/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf> Acesso em 22.abril.2019.

TILIO, R. Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 925-944, jul./set. 2014.

TODD, S. **Pedagogy as Transformative Event: Becoming Singularly Present in Context**. Stockholm University PESGB Conference, Oxford, March 26-28, 2010.

TODD, S. Creating Transformative Spaces in Education: Facing Humanity, Facing Violence. In: **Philosophical Inquiry in Education**, Volume 23, No. 1, pp. 53-61, 2015.

VALERIO, K. M.; MATTOS, A. M. de A Critical Literacy and the Communicative Approach: Gaps and Intersections. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 313-338, June, 2018 .

ZOLNIER, M. C. A. P.; MICCOLI, L. S. O desafio de ensinar Inglês: experiências de conflitos, frustrações e indisciplina. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 175-206, 2009.

WALSH, C. **Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir TOMO I**. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2013.

WALSH, C. (Ed.) **Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir TOMO II**. Quito: Ediciones Abya- Yala, 2017. p. 489-508.

APÊNDICE I

VOZES DOS ALUNOS

Transcrição 1: Roda de conversa – Clube de Protagonismo

P: Nós vamos começar, eu estou gravando, mas depois eu faço o seguinte: eu tenho que transcrever a gravação eu vou usar algumas partes das nossas conversas. Este áudio, por exemplo, ele nunca vai ser usado. Eu vou transcrever. Está claro, gente? O objetivo da minha pesquisa é entender, por exemplo, o protagonismo que dentro da escola viva, como vocês veem esse protagonismo e algumas outras coisas que surgiram também depois daquela reunião de vocês que eu acompanhei na semana passada. Você é de qual ano?

Paulo: Eu sou do 3º ano.

P: E você?

Diego: 2º ano.

P: A primeira coisa que eu queria saber é, por que que vocês vieram para uma escola de tempo integral?

Paulo: Nossa, se eu for contar porque, vai demorar muito tempo.

P: Quem veio primeiro?

Paulo: Eu. Eu vim para cá porque eu queria mudar um pouco, fugir do tradicional. Na minha família é uma tradição a gente sempre ir para o colégio estadual. Sempre. Eu queria mudar. Quando lançou o projeto, eu já estava com uma ideia, porque eu vi que era uma coisa nova, uma coisa legal. Só que aí eu ficava com muito receio porque meu pai ele não gostava de que eu estudasse longe. Ele gostava de que se eu fosse estudar longe, que eu fosse para o estadual. Ainda mais que eles pensavam que São Pedro é uma área perigosa.

P: Você mora longe daqui, né?

Paulo: Sim, eu moro em Cariacica. Eu estava fazendo minha inscrição e eu vi a oportunidade de vir para cá, mas eu botei ela como última opção. Eu ainda até hoje quero entender como eu vim para cá, porque eu coloquei estadual em primeiro lugar e a Escola Viva em último. E eu vim ser jogado para cá. Eu falo que foi ironia do destino porque eu queria sair daquele tradicional, como o pai já tinha pedido, já tinha feito, e eu vim para cá eu acho que foi uma ironia do destino muito grande. Eu consegui vir para cá e me mudou bastante. Ter vindo para cá. Eu acho que foi isso que me fez vir para uma escola de tempo integral.

Diego: Eu saí da escola particular no 9º ano e no mesmo ano fui para a escola pública para conseguir vaga. A escola pública daqui do nosso estado tem uma qualidade melhor do que das dos outros estados. Eu fui para a escola em Serra e depois fiquei 3 semanas em uma escola aqui perto, no Elza Ramos aqui embaixo. Quando a Escola Viva inaugurou no meio do ano, eu vi uma pesquisa e interessado. Antes eu queria ir para uma escola tipo internato, integral o dia todo, ficar lá a semana toda e ir para casa somente no fim de semana. Essa é a minha ideia de uma escola que eu iria gostar. Agora eu pensei que já poderia, pois tinha saído do fundamental. Quando eu cheguei aqui, estranhei um pouco no começo, mas já estava acostumado estudar a mais, passei apertado mas deu tudo certo, graças a Deus.

Pesquisadora: Você falou que queria sair do tradicional e você falou que queria ir para uma escola tipo internato.

Samuel: Ei, sou do 2º ano também.

Pesquisadora: Por que que você não queria, vocês dois não queriam, vocês dois não queriam a escola que só de manhã, ou só de tarde, ou só de noite?

Paulo: Olha, eu não queria porque eu gostava muito de pesquisar na internet eu vi que as pesquisas falam de como a escola em tempo integral é boa é melhor do que as escolas do ensino regular. Eu já tinha trauma de escola em tempo regular, pela questão de ensino, pela questão de

professores. Quando eu estava lendo sobre o modelo, eu percebi que os professores vão ter uma, como posso dizer, para uma pedagogia da presença com a gente. Eu queria isso. Eu também queria sair do comum, que todo mundo pensa, eu vou sair da escola, eu vou arrumar um emprego de manhã ou à tarde, meio período e depois vou estudar. Só que eu não queria isso para mim, porque eu também visava fazer uma faculdade. Todo mundo aqui sabe que o Enem cada ano fica mais complicado. Eu queria ter uma base de ensino. Só que minha família não tem uma condição muito boa para poder dar aquela base sólida.

Pesquisadora: Seus pais estudaram?

Paulo: Meu pai fez o Ensino Médio completo. Minha mãe não, parou na 6ª série. Meu pai é eletricitista e está pensando em fazer engenharia elétrica.

Pesquisadora: Você tem irmãos?

Paulo: Tenho.

Pesquisadora: Algum deles está aqui?

Paulo: Não. Um está no fundamental e outro é maior de idade, está trabalhando.

Pesquisadora: Por que você queria um internato? Por que você não queria ficar na escola somente um período?

Diego: O tempo de estudo. Se o professor passar a 5ª aula, que é a aula antes do almoço da gente e, eu não entender, não vou precisar esperar o outro dia para perguntar para ele. Eu posso perguntar para ele depois do almoço. Eu vou encontrar ele aqui na escola. Então mais fácil conseguir estudar e ter um tempo maior dentro da escola e com outras pessoas que estudam a mesma coisa que eu. Eu não preciso ir na casa de um colega meu para estudar junto com ele uma coisa que posso estudar dentro da escola.

P: Vocês pensavam isso antes de vir pra cá? Que legal. Vocês sempre estudaram em escola pública?

Paulo: Sim.

Diego: Não, particular. Era das 8 às 15h.

P: Seus pais estudaram? [8:06]

Diego: Meus pais estudaram. Meus irmãos também. Uma está terminando a faculdade.

P: E você? Como você chegou aqui?

Samuel: Obrigado.

P: Quem te obrigou a vir para cá?

Samuel: Minha mãe. Conversou com uma colega dela, que falou bem da escola e nas opções das escolas minha mãe queria que colocasse Escola Viva. Infelizmente saiu Escola Viva.

P: Sua mãe estudou? E seu pai?

Samuel: Até a 5ª série. Meu pai até o Ensino Médio.

P: E seus irmãos?

Samuel: Um está terminando a faculdade.

Samuel: Quando acabou o ano, eu saí da escola e voltei.

P: Por que você saiu e por que você voltou?

Paulo: Acontece isso muito.

Samuel: Eu consegui vaga no Arnolpho. Para fazer o curso técnico e estudar à tarde, só que eu não gosto de estudar à tarde e também não queria voltar para o 1º ano.

P: Você voltou obrigado de novo?

Samuel: Aí porque eu quis.

P: Por que você quis voltar?

Samuel: Porque eu já conhecia os professores. Eu achei que iria continuar os mesmos professores, mas muitos saíram, mas vieram outros professores legais também.

P: O que faz diferença para vocês aqui? Vocês são felizes aqui?

Diego: Eu sou, tem algumas decepções, mas eu sou. É mais fácil de levar do que outras escolas.

Paulo: Eu estava em uma conferência sobre escolas que a Unesco fez. Os alunos das outras escolas estavam falando das realidades das escolas deles. Eu juro que deu vontade de sair daquele lugar, porque a realidade das escolas deles... Tudo que eles querem que aconteça nas escolas deles, acontece aqui, aqui é normal.

P: Me dá um exemplo? [11:15]

Paulo: A relação com os professores. Normalmente eles falam que é assim, olá como você está e colocam matéria no quadro, saiu, pronto, acabou. Aqui, não. Querendo ou não, muitos aqui já conversam fora da escola, marcam de sair com os professores, você já tem muita intimidade maior com os professores. E você tem um tempo hábil para poder estar com eles, conversar com eles, tem tutoria, tem um monte de coisas também.

Diego: Eu acho a gente cria praticamente como uma família. Toda família tem pessoas que você gosta, pessoas que você não gosta, como é em uma família dentro da sala. Você fica o dia todo com eles. E as outras duas escolas que eu passei, que são públicas, a comida aqui é muito melhor.

P: Você estudou a vida inteira em escola pública?

Samuel: Não. Muito tempo eu estudei em uma escola particular.

P: Você começou a falar que você voltou. Você tá feliz aqui hoje ou quer sair de novo no fim do ano?

Samuel: Vou ter que sair no fim deste ano, porque como vai estar vindo o ENEM, vou ter que fazer pré-vestibular.

Paulo: Acontece muito isso. Porque muita gente quer sair no segundo ano para fazer pré-vestibular. Mas eu falo pra eles que o 3º ano aqui é puxado.

Diego: Eu acho que não é necessário sair para estudar para o ENEM.

Paulo: Eu também não.

Diego: Quase todos nossos professores têm mestrado. Eles são estudados. Eles dão aulas de graça. Antes de ontem teve aula do Bruno de Matemática. São professores bons que dão aulas e tem os simulados.

P: O que você acha das aulas?

Samuel: Eu acho que são todas boas.

P: O que é mais legal aqui?

Samuel: O clube.

P: Vamos falar do clube.

Paulo: Na minha opinião a aula de clube é a mais legal, porque, querendo ou não, somos nós por nós. Nas aulas de eletivas, a gente fica à mercê do que os professores vão preparar para a gente.

P: Vamos falar da eletiva para a gente falar do clube.

Diego: Eu acho que a eletiva neste ano foi muito mal preparada porque tem um foco diferente do que é o projeto. A Sedu manda tal coisa e a escola faz um pouco diferente. No segundo semestre, quando muda de eletiva, é bem melhor. No ano passado foi até difícil escolher eletiva. Ficávamos na dúvida de qual era melhor, de qual iria poder ajudar a gente mais. Tem eletiva que tem mais a ver com a matéria ou nosso projeto de vida. E neste ano, eu fui eliminando os piores. O que é menos pior, ficou.

P: A ideia da eletiva é atender vocês. Não está interessante? Vocês não estão vendo desse jeito?

Paulo: No ano passado, as eletivas abrangiam muitas coisas. Tinha eletiva de Direito, para quem gostava de direito ou para quem queria conhecer.

Diego: Se eu estiver errado, você me corrige. A ideia da eletiva ou do clube seria reforçar o seu estudo, dentro da escola, ou reforçar seu projeto de vida. Ou te ajudar a escolher um. Seria essa a ideia?

Paulo: Também. Mas dentro disso também está a questão de estimular o protagonismo.

Diego: Isso é a parte do clube?

Paulo: Sim. Neste ano, a gente tem que dar um desconto porque a maioria dos professores são novos. Poderia dar um desconto. Porque os professores já estão habituados aqui, eles sabem. A minha eletiva é de moda. Eu já queria fazer moda, então eu já sabia um tanto de coisa. Mas o legal que eu vi nessa eletiva é que, todo mundo que pensou em entrar nela, achou que a gente iria ficar se maquiando, mas não. A professora de Biologia deu uma revisão do primeiro ano que a gente aprende as coisas da pele até o terceiro. Ela deu uma revisão para a gente para a gente entender como funciona isso dentro do nosso corpo. E a professora de matemática entrou com matemática financeira para a gente aprender como administrar uma empresa. Eu acho que ele foi muito legal. E tinha a ver com moda e isso que é o legal. A gente aprendia conteúdos relacionados à moda. A gente foi visitar a FAESA e lá eles deram uma aula para gente de como sair de uma faculdade de moda e entrar no mercado de trabalho. Eu achei que a minha eletiva foi muito boa e como dois professores já experientes.

Diego: Aqui acontece igual às outras escolas. Quando o professor faz a inscrição no processo seletivo no início do ano, e os professores têm uma preparação somente para a Escola Viva. Então eles sabem, na reunião, o que tem que mudar sobre a eletiva, sobre clube, mas eles não sabem como mudar, como fazer, como preparar. [18:44]

Paulo: Isso só a experiência consegue abranger.

Diego: Eles sabem o conceito mas não sabem como aplicar.

Paulo: Mas eu também acho que tem que ter diálogo. Se eu sou uma pessoa que tem dúvida, eu vou correr atrás para sanar essa minha dúvida e tentar fazer do jeito melhor. Eu falo que quando eu entrei aqui, dar aula de clube era muito difícil. Era muito difícil mesmo. Até você chegar um tempo de você ter uma maturidade muito grande. Por isso que eu falo para os alunos de primeiro ano, eles vão com sonhos para aula de clube. Mas a aula de clube, para o aluno, é a aula mais difícil da semana. Porque é divertido mas ao mesmo tempo você tem que ter uma responsabilidade muito grande.

Diego: É divertido para quem participa. Para você que administra o clube, que é responsável pelo clube, é cansativo.

P: Eu achei bem interessante o que eu vi na semana passada. Eu entendi que alguns participam mais, como vocês, e outros nem tanto. Como que é isso? Como surge a ideia do clube? Como as pessoas se inscrevem no clube e como vocês administram?

Diego: O clube tem um projeto na Sedu para os dirigentes, somente para Escola Viva. O projeto do clube é para o protagonismo e é para o projeto de vida ou te ajuda na escola. Que é uma coisa que só acontece no papel mas não é muito efetivado. Tem poucos clubes que procuram isso mas a escola também não cobra isso.

Paulo: Mas a gente pode pegar nas bases da Sedu que um dos princípios do clube é fortalecer os quatro pilares da escola. Os alunos têm que ter o 4 pilares. Depois que clube está fortalecido com os 4 pilares, a gente começa a trabalhar o protagonismo para conseguir ter o que a escola quer: jovem autônomo, solidário e competente. Se o clube consegue administrar e fazer com que os alunos tenham essas três competências, seguindo o protagonismo e os 4 pilares, ele é um clube super bem aceito na escola. Por isso que no início do ano, demora um pouco para poder escolher clube, porque a gente analisa tudo para poder ver se esse clube, quando chegar lá no final, ele vai ter dado para os alunos por todas as essas competências. Analisa o plano de ação do clube. Para pessoas experientes, como ele, para fazer o plano de ação é mais fácil. Mas os alunos que não têm facilidade, normalmente a gente rabisca, rabisca o plano de ação.

P: Vocês, dirigentes dos clubes, se reúnem?

Paulo: Normalmente são os acolhedores, que pegam os planos de ação para poder analisar porque depois é digitado e enviado para a Sedu no começo do ano.

Diego: Enquanto as outras escolas públicas estão na primeira semana de aula, aqui está na semana de acolhimento. Então são duas formas diferentes de acolhimento. Primeiro é segunda

e terça para uma turma de acolhimento, depois para outra turma. Neste momento já começam os 4 pilares.

P: Você também é acolhedor?

Diego: Não. Tem os 4 pilares. Aprender, viver, fazer, conviver. Durante o acolhimento, já explicam o que é clube e o que é eletiva. [23:52] Mas não explicam como fazer, porque o objetivo é mostrar a escola. Em torno de março, já começam efetivamente os clubes.

Paulo: Precisa de 1 mês. De um mês para poder os alunos terem a escola organizada e os alunos terem a capacidade, para estarem familiarizados com a escola. Normalmente não vão se familiarizar tanto. Para que na primeira semana de março, os alunos possam ter a semana de protagonismo. Aí, esses clubes que estão fundados, a gente necessita enviar para a Sedu. Porque a Sedu precisa saber quais são os clubes que estão começando, principalmente nas escolas novas. Nisso a gente tem que ficar sempre com o aluno até ele conseguir fazer um bom plano de ação. Para que na próxima vez, não precise de um acolhedor do lado. Normalmente, antes de fazerem um plano de ação, existe uma *ppt* para poder explicar. Os acolhedores vão lá e explicam como fazer.

Diego: A partir do plano de ação, é que vai conseguir ir bem no primeiro semestre. O projeto do clube, para a Sedu, é anual. Mas não tem como. Imagina que eletiva não tem como ser anual, imagina o clube. Quando entrei aqui no ano passado, para mim, clube era uma brincadeira. Porque tinha um monte de clube que eu não entendia para quê. Os clubes que tinham e continuam abertos são os clubes mais fortes, que têm mais público. De esporte e de dança.

Paulo: Na verdade, o que acontece, é essa base, se você analisar, o fato de ser anual só foi feito pelo ES. Porque o clube, normalmente, desde Pernambuco, nos 3 estados são semestrais. Só que a Sedu trouxe o modelo para cá e fez algumas alterações. Eles pensavam que seria anual. Só que no decorrer da vivência das escolas, a gente percebe que não tem como o clube ser anual.

Diego: A eletiva é coordenada pela coordenadora pedagógica da escola e o clube pelo diretor. Então, o que o diretor faz a mudança dele porque ele tem o papel de administrar a escola.

E não tem como continuar os clubes se não tem interesse nenhum pelos alunos. Então ele faz a mudança a critério dele. Mas tem nova inscrição, que vai começar amanhã. Vão começar novas inscrições. No começo do ano, quem faz a checagem do plano de ação todinho para mandar para a Sedu são os acolhedores. Agora fica mais livre. Agora eles fazem eles mesmos. Não são mandados a fazer plano de ação.

[29:09]

Diego: Aqui na escola tem um problema se você for novato. Aqui as pessoas seguem por respeito, uma consideração. Se quem for novato, começar um clube, eu não vou olhar pro clube dele. No ano passado eu comecei com 2 pessoas e acabei com 10 pessoas, cresceu.

P: Mas o dirigente do clube tem que planejar, tipo aula?

Diego: Depende do seu clube.

P: Mas se o dirigente do clube planeja a aula, os outros fazem o quê?

Paulo: É apresentado na semana de protagonismo um *ppt* que explica que um dos erros principais dentro de um clube é a falta de comunicação e a distribuição de funções.

Diego: Na distribuição de funções tem o presidente, o vice-presidente, o tesoureiro, o secretário.

Paulo: Se um clube é tipo o nosso, tem o secretário que o B., tem o tesoureiro que é o Samuel e por aí, divide. Mas tem outros, como o clube de esporte. que é o que mais, é o mais aberto. Se você olhar, esse clube ele praticamente só tem o presidente. Onde eles não planejam, só dão aula.

Diego: Na verdade, nem isso. Como é o planejamento dos clubes de dança e esporte? Eles vão lá, escreve o clube, o plano de ação, e toda semana é jogo.

Paulo: Aqui não. A gente começou no início do ano com bate-papo e depois a gente foi para aprender as regras.

Diego: Nem todos de esporte são assim. Se você for olhar o das espadas, o *swordplay*, mesmo sendo de esporte, primeiro eles têm a teoria e depois tem a prática. Então eles são totalmente corretos.

P: O que vocês entendem como protagonismo? Mas não quero as palavras que vocês aprenderam. O que é ser protagonista? Me dá um exemplo de quando você se sente protagonista.

Diego: Eu me sinto 24h na escola.

Paulo: Eu também acho.

Diego: Mas aí você tem que chamar o diretor.

P: Ah, vocês assumem funções na escola.

Diego: A gente discutiu isso na reunião ontem. Eu tenho até outra reunião marcada para isso com os gestores da escola. Eu e o Paulo somos as pessoas com mais funções na escola.

Paulo: A gente tem muita função aqui dentro.

Paulo: Se você pegar quando você se sente protagonista, quando eu me sinto, quando eu sei que eu estou fazendo tudo que a escola pede para a gente fazer, o que é o mínimo. Eu acho que a minha atitude protagonista... Eu sou uma pessoa sou muito caridosa com todo mundo, sou muito caridosa mesmo. É difícil eu não gostar das pessoas, até quando as pessoas me xingam. O que acontece, eu sou muito caridoso e sou uma pessoa muito solidária com as outras pessoas. E eu quando estou ajudando uma pessoa aqui na escola... As pessoas me chamam muito poder conversar. Quando eu tomo essa iniciativa e essa proatividade de ouvir aquela pessoa. Eu, por mim, eu poderia [sinal com as mãos de não se envolver]. Sabe, eu estou sendo uma pessoa solitária ao mesmo tempo que estou sendo protagonista. E eu estou me sinto bem, eu me sinto bem. Na verdade, como nesta escola eu tenho várias coisas, eu me sinto bem fazendo a maioria das coisas. Então dizer um momento que eu me sinto protagonista, não tem como. Eu me sinto protagonista a todo momento, desde o momento que abrem os portões. Eu me sinto protagonista não só aqui dentro, mas também fora. Muitas pessoas confundem que a gente é só protagonista aqui dentro, mas a gente é protagonista muito lá fora.

[34:2]

Igual ser acolhedor. Tem gente que acha que é só na semana de acolhimento, mas não. Acolhedor é o tempo todo. Eu não sou acolhedor, por opção minha. Mas eu sou acolhedor por mim mesmo. É isso que a gente aprende, o ano todo ser acolhedor. Não é só quem é acolhedor que tem que ser acolhedor. O mesmo com protagonismo. A mesma coisa você chamar a pessoa de líder de sala. Você não tem que só seguir o exemplo dele, você tem que fazer sua parte também.

P: Em algum momento você sente que tem a oportunidade de ser protagonista?

Samuel: Sim. Em alguns momentos sim.

P: Você pode me dar um exemplo?

Samuel: Não lembro.

P: E fora da sala? Onde você mora?

Paulo: Em Cariacica.

P: Como você vê que exerce esse protagonismo lá? Um exemplo prático.

Paulo: Todo dia ter a escolha de acordar cedo, 4 horas da manhã, para poder estar aqui. Para poder ser o primeiro aluno a chegar na escola, porque eu tenho as pessoas para poder conversar, já começa aí. Também tem as pessoas que vira e mexe perguntam sobre escola. Eu explicou o meu ponto de vista. Aqui na escola tem vários pontos de vista. Cada um vê a escola do jeito que a escola é para ele. Tirando isso, tem vários outros momentos que eu me sinto protagonista fora da escola.

Diego: Eu sou uma pessoa caridosa que vê uma senhora na rua com uma sacolinha, eu vou tentar pegar da mão dela para tentar carregar. É uma questão de respeito. Eu tento ver o

protagonismo como respeito. No momento que eu falo bom dia para uma pessoa na rua, eu estou sendo protagonista. É o respeito. A mesma coisa é ajudando as pessoas. Hoje mesmo no ônibus, tinha uma mulher com um menininho de não sei, 6 ou 7 anos, mas ônibus estava cheio. Eu tenho medo de criança cair no ônibus. Eu cedi meu lugar. Tem essa parte, ceder o lugar.

Paulo: Por isso que eu venho em pé. Porque vou ficar o dia inteiro sentado. Então por que não deixar sentado uma pessoa que vai trabalhar o dia inteiro de pé?

P: Samuel, o que você faz no clube?

Samuel: Eu fico na parte das finanças. Eu procuro o melhor jeito para economizar dinheiro. Agora mesmo nós vamos viajar, estou procurando um jeito de pagar as passagens.

Transcrição 2: Roda de conversa – 2º ano em 13/07/2018

P: Todos gostam de inglês aqui?

Aluna: É legal. Mas eu não sei, porque eu não gosto. Não consigo aprender. Com as músicas, se você cantar errado, ninguém vai saber. Quando você erra um “s” no português, todo mundo vai dizer. Mas em inglês, não.

Aluno: Eu queria muito assistir um filme em inglês sem legenda.

P: O que vocês fazem para aprender inglês?

Aluno 1: Ouço música. Leio a letra da música.

Aluno 2: Participo das aulas, ouço música, assisto filmes em inglês.

Aluna: Eu consigo ler em inglês, entender. Mas, na hora da pronúncia, eu peço muito.

Aluno 3: Eu coloco nome nos móveis em inglês na minha casa. Fica mais fácil de gravar depois.

P: Para quê vocês aprendem inglês?

Aluno 1: Para o mercado de trabalho.

Aluno 2: Quando eu estiver trabalhando, vai ter uns gringos, por isso eu quero aprender inglês.

Aluno 3: Para minha profissão. Para ser médica sem fronteiras.

Aluno 4: Para dar aula em outros lugares.

Aluno 5: Para viajar.

Aluno 6: Eu quero aprender porque não quero morar aqui.

Aluna 1: Eu quero saber, se eu aprender inglês, posso dar aula em outros países?

P: Pode. Normalmente sim.

Aluna 2: Eu comecei um cursinho porque vai ser melhor para mim. Como eu quero fazer faculdade fora, vai ser mais fácil para poder me desenvolver. Quero ser médica sem fronteiras. Eu vou precisar me comunicar, conversar com outras pessoas. O inglês vai abrir portas também, porque nos outros países o português não é tão falado. As pessoas acham muito difícil falar nossa língua. O inglês não. Vai abrir portas para mim.

Aluna 3: Eu gosto de esportes, quero fazer educação física.

Transcrição 2: Roda de conversa – 3º ano em 13/07/2018

P: Vocês estão aqui desde o primeiro ano. Por que vieram para cá?

Aluna 1: Eu vi algumas notícias sobre a escola e fiquei sabendo de todo o movimento sobre a Escola Viva. Me encantou. Pelo fato de ficar o dia todo, eu fiquei muito curiosa para saber como é que funcionava tudo isso. E aí eu vi na internet que tinha aula de música, teatro, e aí eu falei, meu Deus, quero! Eu fui muito julgada pelos professores do Fundamental quando eu falei, quero ir pra lá. Eu sofri muito preconceito dos meus professores.

P: Você estudava em escola pública?

Aluna 1: Sim, municipal de Cariacica. Os professores criticaram muito. Eu passei um perrengue. Eles falaram assim que eram os piores erros da minha vida. Me falaram que eu me arrependo muito, que eu não ia crescer nada aqui dentro disso aí não prejudicar, prejudicar os

meus estudos. Aí eu falei não. Hoje com certeza eu posso dizer que não porque essa escola me mudou por completo. A gente chega aqui e recebe um mundo totalmente novo. Tem o acolhimento que ajuda a gente, dá um norte. Já chegam perguntando, qual é o seu sonho. E isso abre sua mente de uma forma muito louca, você se pergunta, qual é o meu sonho. E você começa a produzir, começa ir mais a fundo em busca disso, conversa com os professores. É uma equipe muito acolhedora. E, assim, claro toda escola tem defeitos e seus poréns, mas eu confesso sou apaixonada e já tô sofrendo por ter que sair daqui no ano que vem. Mas é assim hoje. Se eu encontrasse com qualquer um dos meus professores do fundamental, eu falaria, olha, ótima escolha que eu fiz. A melhor escolha que eu fiz na minha vida. Eu cresci, evolui muito. Eu tenho certeza que se eu tivesse ficado em uma escola municipal, eu não teria crescido tanto, igual eu cresci aqui dentro. Só tenho a agradecer.

Aluna 2: Eu entrei aqui por causa da minha prima. E u tinha conseguido vaga no estadual. A minha prima falou, vamos pra Escola Viva comigo. Eu fui pesquisar, a mesma coisa que a colega, eu vi que tinha cursos. Muita gente pensa que aqui tem aula de manhã e não fazem nada de tarde, mas a gente tem aula o dia inteiro mesmo. Somente terça e quinta que a gente tem 2 aulas diferenciadas, que a gente tem clube e eletiva. A gente passa nove horas e meia dentro da escola. Eu vim para cá e também fiquei apaixonada desde o início. A escola me mudou bastante, me apresentou um mundo novo. A escola foca muito nos sonhos dos alunos. Tem as aulas de projeto de vida, no primeiro e segundo anos. No terceiro é aprofundamento de estudos. No projeto de vida, te encaminham ao que você quer no futuro, tanto profissional quanto pessoal. Eles te ajudam a ver o que quer para sua vida. Novos mundos, nossos caminhos a seguir. A gente chega aqui pensando em alguma coisa, pensando que era uma coisa e chega no terceiro ano já com outra cabeça é muito bom mesmo porque a gente tem todo o apoio de todo mundo aqui dentro. De todos, até das tias da limpeza.

Aluna 1: É interessante falar que eu vi uma notícia recentemente assim não sei como é que tá funcionando mas eu sei que tem uma Escola Viva no interior do estado que está em teste esse ano para ter [ensino] técnico à tarde.

P: É a escola viva em Anchieta. Profissionalizante.

Aluna 1: Seria uma boa. Muito legal. Tem o IFES, né, um curso técnico. Acho que se a escola viver tivesse um curso técnico eu acho que chamaria mais atenção ainda que é uma escola boa que tem um diferencial e tem um curso técnico, vai chamar muito mais a gente. Muito mais alunos pra cá.

P: Como que é a experiência de vocês com o espaço de protagonismo na escola? Como que vocês vêm a participação dos alunos?

Aluna 1: A participação é bem ativa, principalmente nos clubes e nas letivas. É a parte que mais é ativa. Principalmente nos clubes, porque o clube é do aluno, não tem professor ali. O aluno que arruma as aulas e você escolhe o clube que você quer ir. Você fica naquele clube. É um conjunto, se um aluno não colaborar, a aula não anda. Todo mundo tem que ter o protagonismo dentro de si para fazer a aula andar.

Aluna 2: E é justamente quando entra aqui dentro, você não tem o protagonismo dentro de você. Mas aí você bate com tudo e é obrigado a exercer. Então mesmo que você esteja perdido e não sabe o que é protagonismo, ele tá dentro da gente só precisa despertar. Então quando você baixa em uma sala com 15, 20 alunos e você não tem professor nenhum, tem um aluno da sua idade ou até mais novo de que você, falando de um assunto e trocando experiência, é um baque muito grande. É uma coisa que te instiga a ir mais para frente e mais a fundo do que você gosta. É uma procura constante, uma busca constante.

P: Vocês conseguem me dar um exemplo de alguma decisão que foi tomada aqui na escola com a participação dos alunos?

Aluna 1: Sim, a mudança de alimentação.

P: Como vocês participaram?

Aluna 1: A gente tem uma reunião, agora é de 15 em 15 dias, com a coordenadora pedagógica e a nutricionista e tem mais uma menina que ajuda. É um evento que a gente não é acostumado, como na copa ou festa junina. A cozinha é enfeitada. O gosto do alimento mudou. A gente foi reclamando desde o primeiro ano né, no segundo ano. A gente persistiu e agora no terceiro ano já entrou com a intervenção.

Aluna 2: Desde o segundo ano estavam reclamando bastante. Eles estavam reunindo com os líderes de sala e conversando e trocando ideia aí nesse ano eles mudaram bastante. Evoluíram muito.

P: Eu tenho observado nas aulas alunos que não querem participar. Eles ficam com fone de ouvido ou celular. Como vocês acham que eles poderiam ser envolvidos nas aulas?

Aluna 2: Eu acho eu acho que vai muito do protagonismo do aluno. Eu acho que temos muitas aulas dinâmicas aqui. Temos oportunidades. Só que depende do aluno se ele quer aproveitar essas oportunidades.

Aluna 1: Eu penso que se o aluno ele tá vendo que está tendo uma aula legal, o professor está se esforçando e ele crescer sabe ali dentro acho que deveria prestar atenção. Como alguns alunos não estão em um dia bom

Aluna 2: Isso varia muito do aluno, porque tem aquele dia que você não está muito bem mas aí você tem que pensar também sobre o meu estudo, se eu quero evoluir, ir para frente, a gente precisa prestar atenção e buscar. Porque os professores aqui dentro tem uma dinâmica muito boa. A gente quando percebe que o professor não estão indo muito bem, a gente vai lá conversa com ele, a gente reúne também a equipe da gestão.

P: Isso já aconteceu? Como o professor recebeu?

Aluna 2: Eles são abertos a isso. Eles são incentivados a aceitar o feedback. Eles aceitam, ouvem, escutam a nossa opinião. Tem professores que falam assim, eu vou avaliar vocês e no final do trimestre vocês me avaliam. O professor de Química faz isso sempre. Ele analisa, leva em consideração. Tem professor também que joga para debate para a sala. Chega na sala e diz, olha hoje a aula vai ser assim. Eu quero que vocês me avaliem em tudo que eu dei no trimestre. Então eu quero que vocês falem se as dinâmicas estão legais e se tem propostas de dinâmica, falem. Tem proposta para aula, falem. O professor de inglês viu que as aulas dele não estavam caminhando tão bem como deveriam. Ele falou comigo, que sou líder de sala, me ajuda. A gente reuniu com a sala e a gente deu propostas de temas que a gente queria. Então tipo tem música, teatro, filme que a gente gostava. Esses dias a gente estava assistindo vídeo aula com ele na sala, claro, sobre a pronúncia que a gente tinha muita curiosidade de saber como é que é a pronúncia do th, do l, e aí ele fez um debate a aula começou a fluir bem mais. Então os professores aqui dentro são bem abertos a isso mesmo né, eles são postos a isso sempre né. Essa resiliência sempre.

Aluna 2: Sempre alguma coisa que eles podem mudar e coisas que a gente pode mudar, então a gente sempre dá esse feedback aqui dentro.

P: Como que vocês veem a aula de inglês? É uma aula? Duas aulas?

Aluna 1: É o suficiente principalmente no terceiro ano. Acho que nos outros anos poderia ter mais uma aula, mas para o terceiro ano é o suficiente 2 aulas porque a gente foca muito nas outras são matérias que pesam mais. As aulas de inglês e espanhol.

P: Qual o projeto de vida de vocês?

Aluna 2: Estou indecisa, mas acho que psicologia.

Aluna 1: Estou um pouco indecisa agora. Eu sempre quis medicina. Não sei se talvez não é para mim, não tem certeza. Ou, enfermagem, ou medicina, não sei.

APÊNDICE II

A VOZ DA PESQUISADORA

- 1. Reflexão em 23/04/2018** - Hoje foi a primeira aula e eu fiz a observação do professor Fernando foi uma aula de eletiva, ele começou com poema trabalhando variações linguísticas, depois eu tenho que eu tenho que olhar o programa dessa disciplina. Ele e a professora de português. A professora de português eu vi ela comentando antes que ela não sabe nem que acontecia na aula que Fernando tinha feito o planejamento. Depois ele trabalhou expressões do Nordeste, foi com pedaços de papel, ele distribuiu pela turma né, querendo com o objetivo de envolver os alunos. Eles falavam a palavra e depois os colegas teriam que dar a definição da palavra. Ele usou exemplos. Ele chamou alunos para participarem. Ele tentou o tempo inteiro muito ativo, na frente da sala, se movimentando pela sala. Todo protocolo de aula foi feito. Se movimentando, tentando envolver os alunos. Os alunos estavam em fileiras. Aí depois ele fez referência a noções de sócio linguística, de variação linguística, isso fez assim bem *by the book*. Eu tô tentando não julgar, mas difícil. Quando ele terminou essa parte ele trouxe uma um vídeo, ele falou várias vezes o nome do canal, *small advantages*. Ele trouxe um vídeo do Porta dos Fundos onde que as expressões não são usadas corretamente, bem interessantes, os alunos ficaram bem interessados. Falaram um pouco do vídeo que foi bem legal porque isso os alunos se relacionaram com os vídeos. aí depois ele ele trouxe um vídeo *small advantages* de um americano explicando o que que ele acha difícil em português tipo bem grandinho que não faz sentido ele falou do canal do youtube nenhum dos alunos conhecia, foi bem para contextualizar aí depois ele trabalhou com uma lista de expressões idiomáticas de inglês que era para achar ou não equivalente em português, deu alguns exemplos. A minha questão é, como que ele escolheu essas expressões idiomáticas e os exemplos aparentemente estão bem fora do contexto, da realidade, das realidades aqueles alunos que eu achei que não tinha muito a ver não. Aí depois veio outro vídeo do Small Advantages, aí ele ainda falou assim ela tem interessante que ele fala a língua dos alunos no sentido assim, olha, curte lá canal para vocês aprenderem mais, teve essa orientação de jeito bem legal e muito natural. Observando alguns alunos de lá onde que eu estava posicionada, algumas ficavam no celular o tempo inteiro. Achei interessante que eles estavam no celular, de repente eles participavam e de outras vezes não participavam foi. Eu vou perguntar para o Fernando como que ele lida com isso, assim, eu vi alguns com fones de ouvido e o Fernando não criou caso. Ficaram essas questões interessantes assim, para entender melhor sobre isso. Então ficaram essas questões como que ele escolheu assim a língua mesmo, né para trabalhar com sala. O objetivo para mim tá claro. Então, entender contexto dele eu sempre acho que ele está cansado, talvez muita coisa ali da escola fica em cima dele mas daí a gente vai continuar com a observações a quarta quarta-feira com outra turma.
- 2. Reflexão em 26/04/2018** – Agendei com o professor F o início do acompanhamento em uma disciplina de Eletiva, no dia 26 de abril de 2018, às 10.20. Antes disso, no entanto, ele teria um horário para Planejamento, das 9.30 às 10.20 e usaríamos este tempo para que ele me explicasse como está trabalhando com as turmas. Quando

cheguei na escola, no entanto, o professor se desculpou e disse que teria que dar aula para uma turma da 2ª série para substituir a professora de Artes C. que havia pedido desligamento. Fiquei surpresa pois, na semana anterior, eu havia conhecido a professora de Artes C. e ela havia também oferecido ajuda. Jovem, de cabelo rastafári rosa, simpática e alegre, fiquei muito surpresa quando F me contou que ela havia pedido desligamento. A professora tinha um contrato de designação temporária e, segundo F, ela estava se sentindo sobrecarregada pelas demandas burocráticas do programa, como preenchimento de planilhas e documentos e, também por motivos pessoais, a professora decidiu por se desligar da Sedu. Sobre a sobrecarga burocrática, F disse que há, em geral, uma grande insatisfação por parte dos professores pois eles não veem como o preenchimento de algumas dessas planilhas tem relação com o trabalho pedagógico. Isso inclusive foi documentado como ponto crítico no programa de ação da escola. F relatou que professores novos e também antigos no programa se sentem sobrecarregados e isso afeta negativamente a qualidade do trabalho deles. Ontem foi realizada uma avaliação diagnóstica proposta pelo Instituto Sonho Grande, uma das empresas parceiras do programa. E hoje os professores estão respondendo à um questionário. O questionário, trazido pela empresa Avalia, é respondido pelos professores. As professoras presentes na sala dos professores falam muito das questões voltadas às futuras carreiras dos professores e as expectativas de salários. Parece que o questionário é voltado à formação profissional dos alunos e relaciona carreira e felicidade. A fala é sobre como as famílias responsabilizam as escolas e cobram papéis que não cabem as professores.

- 3. Anotações em 16/05/2018** – Expliquei ao F o objetivo da pesquisa e se poderia continuar até julho. Sobre protagonismo. F observa uma mudança de comportamento na maioria daqueles que são eleitos líderes. Ele me contou uma história de um aluno com limitações (laudo) que foi eleito como vice-líder de turma como uma brincadeira dos colegas, porém o prof observou uma mudança no comportamento deste aluno. Ele não conseguiu representar a turma, porém ele mudou a si mesmo Atividade de recuperação paralela. Os alunos que ficaram abaixo da média são obrigados a fazer. Os que ficaram acima da média terão opção de fazer ou não. Grêmio Estudantil: ainda não existe. O prof contou de uma reunião ontem onde os alunos conversaram com os professores e pediram mais espaços de protagonismo porém as colocações não foram bem recebidas. Conversamos sobre como criar espaços de protagonismo já que no final, a responsabilidade é da escola, o prof disse que “são menores”. Os portões estão trancados pois houve vandalismo e roubo na escola. F disse que mesmo estando em desacordo com o que é defendido pelo modelo, a escola tem fechado portões para prevenir ações de vandalismo dos alunos. Ele disse também que há pouco espaço para debates sobre temas que incomodam os profs nas reuniões pedagógicas. Quando os prof se manifestam, questionando alguma questão, quem comanda a reunião pede para voltar para a pauta que é pré-definida. F disse que precisam insistir muito para voltar em questões problemáticas quando essas não fazem parte da pauta. **AUTORITARISMO.** O protagonismo precisa ser incentivado, mas como? A que custo? Os alunos se organizaram em pequenos grupos para fazerem os exercícios propostos. Alguns usam celular como ferramenta de ajuda. F está cansado e a turma mais agitada que na semana passada. Pediu para abrir o livro e fazer uma atividade. Muitos ainda não trazem o material (livro). Muitos estão empenhados fazendo a atividade. 26 alunos presentes. Aparentemente 11 ou mais empenhados fazendo a atividade Professor

roda a sala mas não chama a atenção para que os não-engajados participem. Prof tira dúvida dos estudantes.

- 4. Anotações em 24/05/2018** – Observação de eletiva; Os professores estão falando da questão do bônus desempenho. Quem reclama fica marcado. “A gente está no jogo. Quem está no jogo tem que jogar”. Os prof estavam muito insatisfeitos pois tinham recebido o contracheque com o bônus atual. Entrevistar a prof. Parceira da eletiva Curso preparatório para cursos de elite: o que seriam os cursos de elite? E os demais alunos? Aqueles que quisessem participar? Aula de hoje irá trabalhar com um texto de Guimarães Rosa e como os neologismos são traduzidos. O prof começou a aula retomando “gírias” que foi o tópico da última aula. A prof de português estava ausente por estar conversando com uma aluna, mas voltou no início da aula. Tenho a impressão que ela não participa do planejamento da aula... Marcar conversa com eles sobre a proposta da disciplina. Esta é uma turma bem mais calma do que a turma de 1º ano.

Relevante e atual abordagem das gírias pois a Unicamp acabou de adotar um álbum dos Racionais como material de leitura para o vestibular...

F, ao explicar a relevância de gírias, faz uma referência à aula de Sociologia que trabalhou com tribos urbanas. A eletiva é uma boa experiência de interdisciplinaridade? Trans? A atividade tem o objetivo de “atualizarem” as gírias de antigamente para as gírias de hj. Os alunos trabalharam na atividade, os prof fizeram algumas assistências, porém uma aula bem tranquila. Uma aluna trouxe um vídeo sobre gírias de Portugal. O prof incluiu a contribuição dela. F introduziu os neologismos com texto do Guimarães Rosa. Alunos se mostraram interessados pelo estrangeirismo: palavras como deletar, crushar, “tô crushando ela”, selfie. Os prof explicaram que as palavras que começam a ser muito usadas, podem entrar para o dicionário e uma aluna levantou que há palavras que também caem em desuso. Mas não há uma reflexão sobre a língua... pq estas palavras são “adicionadas”? não há o momento de reflexão crítica... somente a explicação que isso acontece. *New wine, old bottles?* Falando sobre questões que chamam mais atenção dos alunos porém não há o andaime para provocar a reflexão... F pediu ajuda com uma aula sobre tradução. Vamos fazer isso para junho. Esta turma é um grupo pequeno, razoavelmente participativo. É uma eletiva... entende-se que o engajamento dos estudantes em uma disciplina que optaram por fazer seja maior... pedir para falarem disso. Levantar questões da dissertação sobre protagonismo para a roda de conversa.

- 5. Anotações em 07/06/2018** – Observação da aula de eletiva. A prof Amanda não pode participar da aula. Ainda quero entender esta parceria... F me parece cansado. Combinamos que farei uma colaboração nas 2 turmas e o tema será o papel da escola na vida deles. Preciso começar a agendar as conversas com professores e alunos. Quero também mapear outros informantes. Neologismos e gíria. Gírias que vieram do inglês. Postura dos alunos: muito interessante. Aluno com fone de ouvido participando da aula; interessante que a proposta da aula faz com que os alunos reflitam sobre a língua: *deuteral learning*. O mesmo aluno do fone de ouvido saiu para atender o celular. Alunos usando celular. Ver com o F a postura de não chamar a atenção dos alunos. F fez a prova do doutorado. Se passar, não poderá continuar na EV a partir de agosto... F traz exemplos de situações reais para ilustrar as explicações. O prof mudou o foco da aula pois não tinha luz. Foram para o auditório ver uma palestra. Alunos que não se envolvem?! Vou sugerir usar trecho do filme *Freedom Writers*. Faço conexão com este trecho da tese da Lívica.

Para a autora, a educação deveria se preocupar mais em proporcionar meios para que aprendizes façam escolhas informadas baseadas não somente em objetivos individuais, mas, no bem comum e na coletividade, ressoando a proposta educacional do Letramento Crítico debatida acima, e reafirmando a necessidade de pedagogias que interrompam e permitam que seus aprendizes “venham ao mundo” e se tornem presentes a ele de maneiras únicas, por sua ação no mundo mediada pela linguagem, que, por sua vez, representará os lugares e as identidades de onde esses aprendizes falam, educando para a pluralidade de vozes e opiniões (FORTES, p.39).

Eu e F viemos para o auditório falando sobre o uso do celular em sala de aula, inclusive ele citou uma portaria da Sedu que permite o uso do celular para fins pedagógicos, mas ele não vê como proibir o uso do celular em sala. Quando chegamos na eletiva da palestra, a primeira coisa que a prof fez foi proibir o uso do celular. Somente a prof estava autorizada a usar o celular para tirar fotos. Eletiva literatura feminista. Acabei participando da discussão...

6. **Anotação em 06/06/2018** – não teve aula porque o prof Fernando estava fazendo a seleção para o Doutorado.
7. **Anotações em 13/06/2018** – Aula do 1º ano. Cheguei e F estava conversando um aluno de tutoria. Ele não permitiu que eu acompanhasse a conversa e depois me disse que era uma questão muito séria. Na sala, uma aluna me contou que acorda às 3.50 porque mora na Serra. Questionei porque ela não estuda na Joaquim Beato e ela me disse que prefere ficar longe da família. Ainda focado no livro. Pg 57 e 58. Prof corrigindo as atividades dadas na aula passada. Aula ainda book centered... Alguns alunos fazendo atividades, outros batendo papo, outros dormindo. Turma muito agitada. Pouco engajamento dos alunos, com trabalho individual, sem outras organizações como duplas, grupos. O que fazer? Alunos entrando e saindo da sala. Pedir média dos alunos. Excelência acadêmica relacionada à evasão, tempo de escolaridade.
8. **Anotações em 03/07/2018** – Planejamento da aula colaborativa com o professor Fernando. Decidimos por usar um vídeo. Antes do vídeo, brainstorming sobre a Malala com palavras-chave. Proposta: vídeo Malala. Aplicativo: kahoot. Google tradutor. 5 perguntas. Fecha com discussão. Perguntas:
 1. As mulheres são mais fortes que os homens?
 2. Quais são os obstáculos para que as mulheres continuem os estudos?
 3. Para que estudamos?
 4. Como o professor pode mudar a vida do estudante?
9. **Anotações em 03/07/2018** – Conversa com clube de protagonismo. Assisti o clube de protagonismo: Clube Mini-Onu. Eles estão se preparando para participar da Mini-Onu, em Belo Horizonte. 4 alunos. Presidente: Pingo. Estão definindo os delegados. O presidente que diz o que devem fazer. Como veio a ideia do clube? Todos participam da mesma forma? Eles ensaiam a apresentação do comitê. Porém, sem a participação dos professores. Como ocorre a mediação? Aluno x aluno? “milagre que vc apareceu” – todos participam da mesma forma? Onde buscam informações?

Usam celular/tecnologia como fonte de estudo O presidente retoma as regras do clube. Questionar o dicionário.

10. Roda de conversa com estudantes do 2º ano – preocupação com faculdade, com o tempo de estudo e com a remuneração.

APÊNDICE III

A VOZ DO PROFESSOR

Pesquisadora: Fernando, a gente pensou, aliás, vocês me convidaram, eu fico feliz pela prática colaborativa, mas primeiro eu fiquei olhando o uso do livro na sala. Como você vê o livro didático?

Fernando: Então, até no ano passado, que estava utilizando outra série de livros, eu via como recurso não um recurso essencial assim, não é a principal mas, como um recurso muito importante para ser usado na sala, principalmente porque o livro, até porque a série que a gente usava que era o *Alive High* no ano passado era bem diferente assim dos outros que já tinha visto. Mas como não veio essa edição para esse ano eu tive que escolher dentre as três opções, um deles, eu pedi ajuda para o para os alunos da escola, assim uma escolha bem democrática. Assim porque acabou calhando de ser escolha que eu tinha feito mesmo dentro das três opções, mas, dentre as três, eu mostrei os livros para eles, falei sobre cada um. Entreguei os livros na sala. Que a gente recebeu no final do ano passado né, então tive tempo de fazer isso. Aí acabou que a maioria dos alunos escolheu esse livro que eu uso agora que é *Way to Go*. Mas eu tenho visto que não tem funcionado tão bem quanto funcionou no ano passado. Minhas aulas não estão rendendo tanto quanto estava o ano passado. Então eu já vi o livro o livro didático em si, mas o livro, o conceito de livro didático, como algo que deve ser usado como recurso principal. Mas agora principalmente eu tô vendo que não tá atingindo os alunos da forma como deveria, não tá conversando com os alunos e com currículo.

P: Você consegue imaginar por quê?

Fernando: Porque eu acho que ele, não sei se superestimar é a palavra certa, mas quanto a proficiência eu acho que ele tá um pouco fora da realidade assim dos nossos alunos de escola pública, porque ele traz algumas questões. Não são questões complexas no sentido temático não, mas quanto a língua assim, a linguagem não é bem trabalhada assim para poder lidar com a realidade nossos alunos. Muitas vezes, principalmente, o primeiro ano, muitas vezes não viram direito em inglês no ensino fundamental, ou mesmo os alunos que já são do ensino médio né. Então acho que é linguagem não conversa bem com eles. Uma coisa que eu conversei com os alunos mesmo porque eu percebi isso e aí quis discutir com os alunos os temas que ele trabalha são interessantes, mas a metodologia que ele trabalha, ainda da metodologia não ser muito envolvente, a própria linguagem dele e a abordagem do livro, extremamente voltada para uma linguagem politicamente correta. Não que seja ruim, claro, mas ele parece uma linguagem sanitizada. Esse livro em específico aqui, né ele não aborda os assuntos como deveriam ser abordados. Há um limite assim né. Ele só passa superficialmente pelos assuntos. Acaba que o assuntos que deveriam ser interessantes acabam não sendo...

P: As temáticas não são exploradas.

Fernando: É. Por causa disso. Eu procuro explorar. Por exemplo, o livro do 3º ano começa com o assunto de diversidade étnica, que é um assunto muito interessante para se trabalhado, a diversidade étnica no Brasil. Mas o tema é só usado superficialmente assim para poder trabalhar algumas questões da língua. É claro que sabe que na *Abordagem Comunicativa* a gente usa os temas também para explorar a língua, mas esses temas têm que conversar também com a gramática, né, eles não devem ser hierarquizados para gramática ser prioridade acima do tema. Nesse caso aqui não parece que o tema é tão relevante, assim, como o livro aborda. Então eu acabei trazendo um outro documentário, que é um documentário que eu assisti no curso que eu fiz com a *Fullbright*, o que é um documentário de um documentarista negro norte-americano que vem para o Brasil para poder explorar como as questões das raças é tratada no Brasil e

como é diferente de como é tratada nos Estados Unidos. Aí foi muito mais interessante o que eu trabalhei do que o que o livro propunha.

P: Quando é assim, deixa o livro de lado ou você faz os dois?

Fernando: Não, eu faço um link com os dois. Mas eu acho que não tá funcionando muito bem se trabalhar só com livro e os alunos não estão gostando muito do livro que o que foi escolhido.

P: O que eu reparei é que alguns alunos têm o livro em sala e outros não. Uns trazem, outros não trazem. Aí é difícil mesmo.

Fernando: É uma coisa também que me atrapalhou, pensei em deixar uma quantidade de livros extra na sala daqueles não precisassem trazer, ficar levando e trazendo toda hora. Mas acabou que depois eu discuti com os alunos sobre isso, trouxe o currículo deles, o currículo da Sedu para eles. Para explorar junto com eles quais eram temas para cada ano. Eu fiz isso agora, recentemente, aí estou trabalhando com eles. Eu mostrei o que a gente já tinha aprendido, junto com o livro, também e conversei com eles e a gente chegou à conclusão de que o livro pode ser usado como recurso complementar assim mas não vai ser mais o nosso principal recurso, por causa disso e, porque ele também não oferece porque a gente.

P: Mas como foi o envolvimento dos alunos nessa decisão, quando você apresentou o currículo? O que você achou?

Fernando: Eu achei que eles acharam importantes os temas que o currículo aborda, são poucos temas assim, mas, além disso, eu pedi sugestões para eles de outros temas que eles acharam que seriam interessantes. Pensei em trabalhar com eles a partir de agora com aquele conceito de *flipped classroom*, de poder trazer os temas antecipadamente, depois a gente já trabalhar com os temas assim, mas não temas que eles sugerissem. A gente fez da forma democrática assim, que não fosse uma pessoa só sugerindo e isso fosse unânime ou não né, a maioria. Eles sugeriram vários temas e aí eu achei bem interessante. Eu comparei esses temas com os temas que a gente já tem no livro de cada ano. Eu comparei com os temas que já tem no currículo, que a gente tem que trabalhar mesmo, que são temas interessantes também, mas com os temas que eles sugeriram que tem no livro de cada ano. Mas muitos não batiam assim, com os temas que eles sugeriram [o livro].

P: O livro com a sugestão?

Fernando: É o livro não trazia tudo assim que eles que queriam.

P: E o que você vai fazer com isso?

Fernando: Então aí eu vou utilizar de algumas coisas do livro, mas eu não vou utilizar todo o conteúdo não. Eu vou priorizar as sugestões que eles fizeram. Porque, pelo menos agora que eu comecei, essa semana, a fazer isso e, eu tenho visto que tem surtido muito mais efeito. Assim, eles têm tido mais interesse.

P: Você fez em todas as turmas?

Fernando: Em todas as turmas. Menos nas turmas de primeiro ano, eu ainda não fiz porque eu só tenho uma aula por semana com eles. Ainda não consegui fazer, mas eu pretendo fazer com eles também.

P: Você vai ter essa conversa com eles também?

Fernando: Vou ter também. O primeiro ano, ainda, como eu estou em semana de fechar nota, então tem que dar prioridade a isso porque tem os prazos, né. Nesta semana, sexta-feira, é o prazo para entregar as notas parciais, então, aí depois se tiver mais tranquilo. A gente vai entregar as notas, aí eu vou usar esse momento para poder conversar com eles, mas vou ver se eu consigo outro momento além da minha aula. Porque uma aula por semana é muito complicado.

P: Mas no segundo ano são duas aulas?

Fernando: Segundo ano e terceiro ano são duas aulas. Ainda é pouco, pelo menos dá mais tempo para começar.

P: Quando é disciplina eletiva, por exemplo, que vocês ofertam a disciplina. Tem essa conversa com os alunos sobre o que vai ser tratado em sala ou não?

Fernando: Na minha ou em geral?

P: Você, a sua que eu observei.

Fernando: A minha e da M [professora de português]. Na nossa eletiva, a gente conversou no início do ano. A gente teve várias sugestões que foram incorporadas no nosso currículo, mas não conseguimos incorporar todas. Mas a gente conversou sim, no início da eletiva. Eles sugeriram, além dos temas, textos, vídeos, outros recursos, jogos, que a gente acabou fazendo. Mas não deu para atender a todos o que eles sugeriram. Era muita coisa, muita coisa legal. No início do ano é muita coisa assim não fica legal até perguntar de novo nesse mês que vem eu gostaria que tivesse mas não deu para atender a todos tem muita coisa legal mesmo. Mas como a gente já tinha meio que pensado em um fechamento, porque tem que ser a culminância, que é uma coisa boa assim que apresenta os trabalhos né no final mas acaba dando uma certa pressão assim porque tem que existir aquela entrega então acaba não deixando tão livre assim para poder explorar mais assim.

P: Vocês já sabem o que vocês vão fazer?

Fernando: A gente já planejou com eles várias atividades diferentes porque nem todos querem se apresentar lá na frente né então algumas pessoas vão declamar, outras vão fazer uma esquete e, outras vão escrever e deixar isso espalhado lá pelo auditório para as pessoas poder acessar né os escritos deles assim então a gente dividiu separadamente mas a gente ainda não fechou com eles o que cada um vai fazer a gente ainda tem que ensaiar a gente vai usar agora essas últimas aulas para isso aí por causa da culminância acaba que tem menos aulas para poder explorar mais o que poderia ser mais aberto assim né mas aí como tem que fechar esse ciclo então a gente resolveu que não daria para atender tudo que eles pediram, uma pena.

P: Vocês estão pensando em fazer uma outra eletiva, não é isso? [12:47]

Fernando: Seria bom, mas eu acho que não vai acontecer para que a gente vai fazer outra coisa, já tinha outras ideias você também.

P: Sobre a colaboração, eu pensei em uma coisa e queria ver o que você acha. Eu pensei de trabalhar com um vídeo, justamente pensando em uma aula sua, que você usou um vídeo e eles ficaram super interessados. no papel da escola. Um vídeo da Malala, não sei qual ainda. Seria necessário falar do papel da escola, da educação e o papel deles como protagonistas, porque é o objeto da minha pesquisa.

Fernando: Esse vídeo seria para a aula regular ou para a aula de eletiva?

P: Se você quiser, a gente pode fazer nos dois.

Fernando: Mas a princípio seria de qual?

P: Qual você escolher.

Fernando: Para a aula regular iria funcionar muito bem, principalmente para os meninos do primeiro ano. Eles precisam muito desse incentivo. Esses meninos estão chegando agora. Meninos que têm a autoestima muito baixa, têm sérios problemas de percepção pessoal mesmo. Você percebeu né.

P: Percebi. Percebi a turma. Percebi que não deve estar sendo fácil para você.

Fernando: Eu preciso saber como lidar, não só para mim, mas para com outros professores também assim a gente precisa saber como lidar com essa turma.

P: Vocês falam sobre a turma? [14:15]

Fernando: Sim, sim.

P: Mas vocês professores têm um horário para isso?

Fernando: Tem a reunião geral. Mas a gente acaba falando em outros momentos também. Mas, na reunião geral, a gente fala sobre isso.

P: A reunião é semanal?

Fernando: Semanal. Hoje excepcionalmente não vai acontecer porque foi deliberado pela gestão que os professores sejam ajudar a preparar a festa junina que vai ter mas eu acho que é importante nesse momento que tem coisa assim que tem que ser discutido assim conjunto.

P: E nessa reunião, tem espaço para soluções?

Fernando: O problema é esse, na maioria das vezes, a pauta não é divulgada antes da reunião. Existe uma pauta que já é trazida pela gestão para ser discutida mas como na maioria das vezes ela não é divulgada com antecipação, então a gente chega lá e fica sabendo no momento a gente recebe a pauta, no momento da reunião. Acaba que muitas vezes as pessoas não estão preparadas para aquela discussão, ou não estão focadas para aquilo, então acaba levando à discussões desnecessárias, assim que levam muito tempo, poderiam ter sido antecipadas né você já soubesse a pauta né e aí acaba que muitas vezes não é trazida a solução naquele momento, é postergado para outro momento.

P: A turma está muito agitada, em determinada semana, vocês conseguem trazer isso para a pauta da reunião da semana?

Fernando: Algumas vezes sim.

P: É porque o problema está acontecendo naquele momento.

Fernando: Algumas vezes sim. Por exemplo, na reunião passada eu trouxe um problema de liderança de duas turmas que estavam tá prejudicando muito as turmas deles, mas a pauta já tava tão extensa, que não teve tempo para poder discutir aquele problema que eu tinha trazido.

P: E quando é assim?

Fernando: Quando é assim tem que cobrar da coordenação que volte a esse assunto né, ou que se resolva de outras formas mas tem que ser sempre lembrado assim porque acaba passando despercebido, não é falado né.

P: Eu estava pensando do vídeo da Malala, que poderia ser, se você concordar. A gente tinha falado de usar o laboratório. O que eu iria sugerir, mas aí você fala, era de fazer um *quiz online*, a gente pode dar umas frases para ver eles concordam ou não concordam e a gente discute o que for unânime, o que for o contrário de unânime, e a gente vai pontuando. Não pensei nas frases, não pensei no vídeo, só tive essa ideia, porque queria que interagissem entre eles e que a gente abrisse um momento para o grupão falar.

Fernando: Eu trabalhei com quiz. Eu trabalhei com o car hoot, aquele aplicativo do celular.

P: Aquele que vota sim ou não?

Fernando: Tem até quatro opções. Eu trabalhei com quiz de quatro opções, eles votavam. Mas também tem verdadeiro ou falso. Você pode criar opções de sim ou não, eu fiz também opções assim. Aí dá para trabalhar com eles.

P: Mas no aplicativo do celular deles?

Fernando: É, no celular deles, aí trabalhei em grupos. Aí não daria para serem todos. Se a gente fosse do laboratório, daria para pelo menos em duplas, eles escolhessem.

P: Isso que pensei, duplas ou trios.

Fernando: Seria mais individualizado ao invés de ser unânime no grupo.

P: Gostou da ideia?

Fernando: Gostei. Adorei.

P: E um debate.

Fernando: Legal.

P: Eu acredito que eu não possa gravar a aula.

Fernando: Esse vídeo está no youtube?

P: Eu vou procurar. Só tenho a ideia do vídeo, mas deve estar.

Fernando: No laboratório não tem televisão. Seria melhor que eles assistissem no próprio computador e depois a gente discutisse, se não tiver como, aí a gente pode dar um jeito, de repente a gente levar um projetor para lá, baixar o vídeo do youtube.

P: Se você quiser dar uma olhada no vídeo, te mando esta semana. Queria ver se você gostou da ideia. Acho que dá para dar uma aula legal com debate, justamente para eles falarem sobre o que eles querem falar. Foi interessante que na última aula, sentou um aluno do meu lado e começou a me contar da vida dele.

Fernando: O D [aluno]. Pois é, você ficou sabendo como é a vida dele.

P: Um pouco né. E é a realidade.

Fernando: Da maioria. Principalmente daquela turma lá.

P: Aí eu fiquei pensando uma coisa. Na semana passada eu cheguei, e você estava atendendo um tutorando. Quando eles contam para vocês, normalmente é problema. O que vocês podem fazer com isso? Como é esse papel de tutor?

Fernando: Naquele caso, eu nem era tutor dele. Aquele aluno nem é meu tutorando. Ele é tutorando da R [professora], de Português. Ela tinha comentado sobre essa questão tinha acontecido com ele e, eu pensei mas não conversar com ele, porque eu dava uma carona para ele, eu era vizinho dele, por todos muitos meses no ano passado assim a gente sempre conversava né acaba que a gente é meio que tutor de todo aqui. Como a tutoria é dividida, é melhor para a gente poder dar um pouco mais de atenção para aqueles que escolheram a gente, até porque eles escolheram porque tem mais afinidade. Mas acaba que a gente se envolve com a escola toda, são todos nossos alunos. Esse papel de tutor, assim, é um papel bem, bem delicado porque eu tava conversando com ele, não sou tutor dele, mas estava conversando como professor. Mas, ao mesmo tempo, tentando ser amigo dele é claro que a gente tá na mesma situação, mas tentando ter o máximo de empatia, mas ao mesmo tempo, às vezes tem coisas que a gente não consegue resolver tava nesse caso naquele dia, a situação foi meio que resolvida, assim, o problema que teve com a namorada, que estava causando transtornos para a namorada dele, acabou que depois dessa conversa ele foi lá e conversou com a namorada chegaram num consenso. Meio que amenizou o problema, não resolveu o problema, mas aí e também nessa conversa me contou que a namorada dele tava tendo sérios problemas aqui na escola sim, o rendimento dela caiu muito, ela estava muito abatida, tá preocupada com ele e com ela e aí ele acabou falando que o problema entre eles entre o casal não era tão grave quanto o problema que ela tinha em casa. Eu não sou o tutor dela também, eu não sabia dessa questão, não sei se já sabiam antes, mas o problema que ela tinha em casa era mais grave então aí vão aparecer outras coisas e algumas coisas a gente não consegue resolver, então esse papel de tutoria é muitas vezes um papel mais de escuta do que mesmo de ação, porque chega um momentos que a gente é limitado. Aí nesse caso, a gente conseguiu resolver. Mas quando são casos, por exemplo, que demandam atendimento psicológico, ou psiquiátrico, ou mesmo caso de polícia, ou serviço social, a gente precisa muito dessas parcerias e na maioria das vezes a gente tem que buscar essas parcerias porque a escola, não sei se é o modelo, ou se é a unidade, eu acredito que seja a unidade, porque já ouvi falar de outras unidades que são mais abertas quanto a isso. Que muitas vezes se fecha a agentes externos, como parcerias com universidades, curso de psicologia, ou outros agentes que possam vir ajudar a gente nesses problemas nos quais a gente não possa agir.

P: E isso faz parte da sua função? Isso faz parte do seu trabalho? [24:26]

Fernando: Isso. Não existe uma carga horária determinada para isso aquele momento que você chegou tava no horário de intervalo eu tava conversando com ele já há bastante tempo. No horário de planejamento, horário de intervalo, na internet a gente conversa com eles, eles procuram a gente, no telefone. Então faz parte da nossa função.

P: E como que você vê isso? [24:51]

F: Eu vejo uma coisa importante mas eu acho que é um pouco negligenciada, por parte do Estado, no sentido de não dar preparação necessária para nós que não tivermos essa formação para lidar com problemas tão delicados. Então eu acho que é chega a ser perigoso, assim, é claro que a gente tem bom senso para poder lidar com o problema dos outros. Mas a gente já

tem nossos próprios problemas. E tem pessoas da família, amigos, que às vezes precisam da gente, mas quando a gente tem uma pessoa. Tudo bem, a gente convive, passa o dia aqui na escola, às vezes a gente não sabe como é a casa da pessoa, como que é a família da pessoa, o essa pessoa passou e, você ter essa responsabilidade de aconselhar, de tutorar mesmo, acaba extrapolando o que nós estamos preparados para fazer. Então, teoricamente, a função de tutoria seria algo mais voltado para a questão acadêmica, mas, todo mundo sabe e, é admitido que isso passa pela questão acadêmica, mas vai além da questão acadêmica. Muito mais do que isso. Só que eu acho que essa parte é negligenciada porque, deveria, foi sugerido por mim, meu programa de ação, um dos fatores críticos eu sugeri, que inclusive outros colegas sugeriram, foi que deveria ter uma formação continuada nesse sentido. Não que deveria haver um atendimento psicológico para cada aluno, para cada professor, acho que talvez fosse inviável. Mas pelo menos uma formação mensal ou, uma formação que fosse contínua, aqui não precisa nem ser mensal, mas que houvesse uma formação nesse sentido. E que talvez não partisse da própria gestão, talvez partisse de agentes externos, de pessoas especializadas no assunto. Porque que nós temos uma formação praticamente teórica, assim, no assunto, fazendo a faculdade.

P: Você teve psicologia da educação.

Fernando: Psicologia da educação, são coisas bem ínfimas assim.

P: De todas as funções que você cumpre como professor, aqui dentro, qual você acha que te demanda mais?

Fernando: Eu acho que o que me demanda mais é a parte burocrática, de relatórios, de planilhas. Que muitas vezes são subutilizadas. Demanda mais não só por ter que fazer o trabalho, mas por ver que o trabalho não tem muito resultado. Então eu acho que essa parte assim, talvez a parte que atrapalhe a parte que me interessa mais do planejamento da aula e da tutoria, a parte importante. Mas a tutoria, eu acho que fica em segundo lugar que demanda mais energia. Mas eu me sinto útil assim quando eu consigo ajudar de alguma forma. Eu acho que a outra parte desgasta mais porque não parece que tem muito resultado.

P: Já teve algum caso da tutoria que você ficou preocupado do que iria acontecer com o aluno?

Fernando: Várias vezes. Já teve caso de polícia. Caso de uso de drogas. Caso de automutilação.

P: E você como tutor?

Fernando: Como tutor. No ano passado teve um caso de ameaça. Meu tutorando ameaçou um professor, por escrito. Mas eu e os professores percebemos que era imaturidade dele. E pela conduta dele também. Ele nunca tinha feito nada parecido e nunca tinha agido dessa forma. Mas, no registro ficou como ameaça e foi tratado como ameaça mesmo. E isso acabou virando caso de polícia.

P: E o aluno continua aqui?

Fernando: O aluno teve que ser transferido. Pediu transferência compulsória. Eu me preocupei com o futuro dele, que ele já era usuário de drogas, já tinha envolvimento com o tráfico. E ele aqui tinha encontrado uma forma, ele fazia rap aqui. Fazia concurso de rap, fazia disputa de rap. Ele organizava os campeonatos aqui. Ele se destacava nas aulas quando tinha a oportunidade de mostrar esse talento dele. Eu sei que em outras escolas não vai ter tantas oportunidades quanto aqui. É o que me preocupa também. Às vezes a gente contata também. Eu converso com ele. Só que não tem mais aquele contato que a gente tinha diário. Então não dá para saber assim. Fico sabendo por amigos dele.

P: Você acha que aqui na escola esses alunos conseguem ter mais oportunidade?

Fernando: Acho que sim. Esses alunos que correm esse risco social. A maioria do nosso público. Além de passar o dia todo aqui, de certa forma já seria uma vantagem, por eles não correrem risco de estarem em outros lugares. Em outros momentos eles podem estar. À noite, fim de semana, isso não impede. Mas, pelo menos, em algum momento eles estão aqui protegidos. Eles também têm oportunidade, nas aulas diversificadas, porque a base nacional comum ela é,

às vezes, super valorizada. Não sei quanto ao programa, mas, pelo menos aqui, na unidade, pela gestão, é super valorizada.

P: Eu acho que pela Secretaria de Educação, é o currículo. Você tem que cumprir o currículo.

Fernando: Eu acho que por ser uma escola de tempo integral, esse deveria ser o diferencial, não a BNCC que já tem em outras escolas. Esses outros momentos, a parte diversificada, o projeto de vida, a tutoria mesmo. Outros momentos de tutoria, porque às vezes os alunos pedem por mais momentos de tutoria. O estudo orientado pode ser melhor trabalhado. Mas o estudo orientado também é voltado para a BNCC. Mas o clube, as próprias eletivas, poderiam ser mais valorizadas e também tem mais autonomia. Acho que esse é o diferencial do projeto.

P: Então você acha que não tem.

Fernando: Não tem suficiente. Mas não sei no programa, mas nesta gestão.

P: Você vê um potencial?

Fernando: Vejo potencial e, não só vejo como isso é discutido, questionado, pedido pelos alunos e pelos professores também.

P: Mas vocês pedem mais tempo? [33:21]

Fernando: Mais tempo também. O caso do inglês. Pelo fato de ser uma escola tempo integral eu acredito que pudesse ter aulas diferenciadas de inglês, por exemplo, com nivelamento, da mesma forma que acontece no Ifes, por exemplo. Dentro mesmo da BNCC. A questão dos clubes, por exemplo. Não é questão de tempo, é questão de valorização. Os clubes são tratados como uma forma de autonomia dos alunos, mas eles não são supervisionados. Não no sentido de limitar, mas no sentido de incentivar, de valorizar. Os clubes acontecem no momento da nossa reunião geral e, os clubes têm padrinhos. Como nós somos padrinhos dos clubes, eu sou padrinho de dois clubes. Eu não posso ir até esses clubes, visitar os clubes saber que está fazendo. Não no sentido de fiscalizar, mas no sentido de orientar, contribuir e valorizar mesmo. Eles sentem falta disso. Hoje mesmo, no momento de clube, vai ser organizada a festa junina. Então eu pedi para o diretor que os alunos do qual sou padrinho, da Mini Onu, fossem liberados porque eles querem fazer as atividades do clube mas, às vezes, as atividades do clube são relegadas por conta de outros eventos. São tratadas como se fosse só brincadeira. Não deveria ser, é um momento de crescimento, um momento de formação. Eu acho que é o principal que é o que é o que eles fazem com autonomia, com o máximo de autonomia.

P: De protagonismo. O espaço deles.

Fernando: O espaço deles. Eu acho que não deveria ser tratado como algo menor. E eu acho que é tratado assim. As eletivas também só sempre voltadas para a base nacional comum curricular. É claro que elas têm que ter um objetivo, mas acho que muitas vezes existem outros momentos e outras oportunidades de formação que vão além da BNCC. O projeto de vida é um deles. O projeto de vida, você vê, quando existe uma iniciativa diferenciada parte dos professores. Não parte do modelo ou da gestão. Então acho que é uma coisa que poderia ser mais incentivada. E ter mais autonomia. Não é questão de tempo.

P: Mais autonomia. O que seria ter mais autonomia?

Fernando: Poder, no caso da eletiva. No caso da minha eletiva ela tem objetivo voltado para a BNCC. Mas existem outras ideias de eletiva que estariam desconectadas ou que não estariam focadas nisso. Que envolvessem a base, mas não focadas. Mas que às vezes são vetadas porque não tem esse objetivo final que é só a BNCC. Eu acho que isso acaba atrapalhando.

P: Interessante. Última pergunta. Fernando, tem uma coisa que me interessou muito na sua aula. Tem aluno com fone de ouvido, aluno com celular, aluno entrando e saindo. Não é uma crítica de forma nenhuma. Eu quero entender como você vê isso.[38:15]

Fernando: Naquela turma específica, que foi o que você assistiu, como eu falei, aquela turma a gente não conseguiu achar um consenso. A questão do celular, como eu tinha te falado, quando não atrapalha a aula eu deixo eles usem. Às vezes, é o contrário. Eles estão estudando pelo celular. Mas o fone de ouvido também, é mesma coisa. Desde que não atrapalhe. Em outras

turmas, não funciona dessa forma. Mas naquela turma ainda não conseguimos chegar em uma solução. Eu não acho que seja um ambiente ideal para estudar. Você percebeu que eu tenho problemas em lidar com aquela turma.

P: Eu acho que é uma turma, se a gente fosse ler sobre a teoria do caos, é aquilo ali. É bem complexo.

Fernando: É essa a definição.

P: Tem aluno estudando, tem aluno entrando e saindo, tem aluno com fone de ouvido prestando atenção.

Fernando: Sim, sim.

P: Tem aluno que está em outro mundo.

Fernando: Ainda é uma incógnita para mim. Não vejo problema usar o celular e usar fone de ouvido até porque você viu na eletiva, que tinha um aluno com fone de ouvido, participando mais do que os outros. Eles usam, mas ficam jogando, eu tenho que chamar atenção, porque ficam atrapalhando um ao outro. Mas, em geral, não tenho problemas com isso não. E a questão de sair e entrar na sala de aula, isso não acontece em outras salas também. Eu acho que o entra e sai atrapalha.

P: Muito obrigada.