UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

Silvia Silveira Cardoso

CÍRCULOS DIALÓGICOS EM CONTEXTO EDUCACIONAL MILITAR: POLÍTICAS CURRICULARES E SUAS ARTICULAÇÕES COM A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

Santa Maria, RS
2018

Silvia Silveira Cardoso

CÍRCULOS DIALÓGICOS EM CONTEXTO EDUCACIONAL MILITAR: POLÍTICAS CURRICULARES E SUAS ARTICULAÇÕES COM A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional.**

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Rosane Carneiro Sarturi

Santa Maria, RS
2018

Cardoso, Silvia Silveira
CÍRCULOS DIALÓGICOS EM CONTEXTO EDUCACIONAL MILITAR: POLÍTICAS CURRICULARES E SUAS ARTICULAÇÕES COM A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO / Silvia Silveira Cardoso.- 2018.
87 p.; 30 cm

Orientadora: Rosane Carneiro Sarturi
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2018

1. Políticas Curriculares 2. Língua Inglesa 3. Ensino Médio I. Sarturi, Rosane Carneiro II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Silvia Silveira Cardoso

CÍRCULOS DIALÓGICOS EM CONTEXTO EDUCACIONAL MILITAR: POLÍTICAS CURRICULARES E SUAS ARTICULAÇÕES COM A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional.**

Aprovada em 10 de julho de 2018:

Rosane Carneiro Sarturi, Profª. Drª. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Elisiane Machado Lunardi, Profª. Drª (UFSM)

Carla Callegaro Corrêa Kader, Profª. Drª.(IF Farroupilha)

Joacir Marques da Costa, Prof. Dr. (UNIPAMPA)

Santa Maria, RS

AGRADECIMENTOS

Este é um espaço com um significado muito especial, pois é onde registro os sentimentos vividos com pessoas que, sem as quais, este trabalho não teria sentido.

Primeiramente, agradeço a Deus, por me iluminar todos os dias e por ter me abençoado com pessoas maravilhosas que contribuíram para a minha caminhada.

Agradeço a minha família pela força e confiança e, em especial, ao meu marido Jean Pierre Cavalli pela amizade, carinho e companheirismo. Aos meus amigos Nathana Fernandes e Guilherme Kieling, pelas palavras de conforto e incentivo nas horas difíceis.

Agradeço à UFSM e ao Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, pela oportunidade de aprendizagem e de suscitar em mim a busca pelo conhecimento.

Agradeço à minha orientadora, professora Rosane Sarturi, por ter respeitado meu tempo de construção, demonstrando ser uma verdadeira educadora.

A todos que contribuíram de alguma maneira para que este trabalho pudesse ser concretizado, o meu muito obrigada!

Não só é impossível desvincular a pedagogia de suas relações com a política, mas também é teoricamente desonesto.

Peter McLaren, 1997.

RESUMO

CÍRCULOS DIALÓGICOS EM CONTEXTO EDUCACIONAL MILITAR: POLÍTICAS CURRICULARES E SUAS ARTICULAÇÕES COM A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

AUTORA: SILVIA SILVEIRA CARDOSO
ORIENTADORA: ROSANE CARNEIRO SARTURI

O presente trabalho possui como temática central a relação entre as políticas curriculares e a língua inglesa (LI) no ensino médio. A pesquisa apresenta como objetivo geral, compreender a produção de sentidos na relação entre políticas curriculares e a língua inglesa, considerando implicações para processos educativos no ensino médio. A instituição educacional onde a pesquisa foi realizada trata-se de uma escola federal, localizada na região Oeste da cidade de Santa Maria, RS. A metodologia utilizada para desenvolver este estudo contempla uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação. Como fonte de dados, foram realizados círculos dialógicos investigativo-formativos com os professores de língua inglesa que desenvolvem ações pedagógicas no ensino médio. Para fundamentar esta pesquisa, os estudos dos seguintes autores foram utilizados como referencial teórico: Bardin (2011), Kuenzer (2013), Leffa (1999), Lopes e Macedo (2002), Minayo (2007), Saviani (2007), entre outros. Constatou-se que investigar e discutir as políticas curriculares de língua inglesa no currículo do ensino médio é fundamental, pois se percebe que o ensino-aprendizagem tem se mostrado frágil, pouco repercutindo em uma aprendizagem significativa por parte dos educandos. A partir das práticas dialógicas, os educadores evidenciaram as inúmeras lacunas e contradições permeadas por questões políticas que acabam resultando no esvaziamento da função social da LI enquanto disciplina no currículo escolar. Dessa forma, como produto desta pesquisa, foi criado um grupo de estudos dentro do Colégio Militar com o título de “Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos no Colégio do Vagão”, para que pudéssemos dar continuidade às práticas dialógicas e reflexivas dentro do ambiente escolar.

Palavras-chave: Políticas Curriculares. Língua Inglesa. Ensino Médio.

ABTRACT

DIALOGICAL CIRCLES IN A MILITARY EDUCATIONAL CONTEXT:CURRICULAR POLICIES AND ARTICULATIONS WITH THE ENGLISH LANGUAGE IN HIGH SCHOOL

AUTHOR: SILVIA SILVEIRA CARDOSO
ADVISOR: ROSANE CARNEIRO SARTURI

The present work has as central theme the relationship between curricular policies and the English language (LI) in high school. The main objective of this research is to understand the production of meanings in the relation between curricular policies and the English language, considering the implications for educational processes in high school. The educational institution where the research was carried out is a federal school located in the Western region of the city of Santa Maria, RS. The methodology used to develop this study contemplates a qualitative research-action approach. As a data source, investigative-formative dialogues were conducted with English-speaking teachers who develop pedagogical actions in high school. In order to base this research, the studies of the following authors were used as theoretical reference: Bardin (2011), Kuenzer (2013), Leffa (1999), Lopes e Macedo (2002), Minayo (2007), Saviani (2007). It has been found that investigating and discussing the English curriculum policies is fundamental, since it is perceived that teaching-learning has proved to be fragile, not reflecting meaningful learning from the students. From the dialogical practices, the educators evidenced the innumerable gaps and contradictions permeated by political questions that end up in the emptying of the social function of the LI as discipline in the school curriculum. Thus, as a product of this research, a group of studies was created in the Military School with the title of "Investigative-Formative Dialogical Circles at Wagon College", so that we could continue the dialogic and reflexive practices within the school environment.

Keywords: Curricular Policies. English language. High school.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição das habilidades de LI 55

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Documentos, normas e leis utilizadas para a análise da temática.....21
Figura 2 - Articulação entre as fontes de dados.....32
Figura 3 - As três etapas da análise de conteúdo 33
Figura 4 - Tópicos para elaboração da análise de conteúdo (BARDIN, 2016).....34

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização das categorias de análise a partir dos objetivos específicos 20
Quadro 2 - Colaboradores participantes da pesquisa 25
Quadro 3 - Organização do primeiro encontro 26
Quadro 4 - Organização do segundo e terceiro encontro 27
Quadro 5 - Organização do quarto e quinto encontro 28
Quadro 6 - Análise de Conteúdo dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, a partir da categoria “Políticas Públicas Educacionais” 34
Quadro 7 - Análise de Conteúdo dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, a partir da categoria “Políticas Curriculares de LI” 35
Quadro 8 - Análise de Conteúdo dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, a partir da categoria “Base Nacional Comum Curricular” 35
Quadro 9 - Análise de Conteúdo dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, a partir da categoria “Ensino Médio” 35
Quadro 10 - Análise de Conteúdo dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, a partir da categoria “Processos Educativos de Língua Inglesa” 35
Quadro 11 - O ensino das línguas estrangeiras durante o império em horas de estudo 37
Quadro 12 - O ensino das línguas de 1890 a 1931 em horas de estudo 38
Quadro 13 - As mudanças no ensino de língua estrangeira com as reformas 39
Quadro 14 - O ensino das línguas estrangeiras após 1931 40
Quadro 15 - Análise na perspectiva da categoria “Políticas públicas educacionais” 44
Quadro 16 - Análise na perspectiva da categoria “Políticas curriculares de língua inglesa” 45
Quadro 17 - Teorias do currículo 50
Quadro 18 - Análise na perspectiva da categoria “Base Nacional Comum Curricular” 53
Quadro 19 - Análise na perspectiva “Ensino médio” 62
Quadro 20 - Análise na perspectiva da categoria “Processos educativos de língua inglesa” 63

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua Inglesa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PSD	Plano de Sequência Didática
PED	Plano Educacional Didático
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
USAID	States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 PALAVRAS INTRODUTÓRIAS 13

2 ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS 18

2.1 FONTE DOCUMENTAL 21

2.2 CONTEXTO E COLABORADORES DA PESQUISA 22

2.3 INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS 25

2.3.1 **Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos** 28

2.4 A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS 31

2.4.1 **A abordagem para análise dos dados** 32

3 LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: QUESTÕES HISTÓRICAS E POLÍTICAS 36

4 A LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM MARCO REGULATÓRIO 47

4.1 O CURRÍCULO ESCOLAR: *WHAT IS IMPORTANT*? 47

4.2 TEORIAS DO CURRÍCULO: TRADICIONAL, CRÍTICA E PÓS-CRÍTICA 48

5 A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: QUE DILEMAS E DESAFIOS? 57

6 O PRODUTO DA PESQUISA: "CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS NO COLÉGIO DO VAGAO" 66

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 68

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 71

APÊNDICE A - CONVITE AOS PROFESSORES(AS) 76

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 77

APÊNDICE C - PROJETO DO PRODUTO 79

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 83

ANEXO B - ATAS DOS ENCONTROS 84

1 PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Narrar sobre a minha história educacional e sobre as minhas inquietações torna-se inevitável, uma vez que o objetivo de pesquisa surgiu a partir das minhas experiências como professora de língua inglesa (LI) em escolas públicas e privadas da cidade de Santa Maria/RS. O ato de falar sobre meu primeiro contato com a língua inglesa e como me constitui docente e profissional da educação é algo que me possibilita relembrar o porquê de ser quem eu sou e fazer o que faço de forma prazerosa.

Quando criança tinha muita curiosidade em conhecer as histórias, costumes, comidas, línguas e outros aspectos culturais de povos distantes do meu. Aos nove anos comecei a ter aulas particulares com uma professora de inglês da minha cidade. Nessa época, eu me afogava em livros, músicas, filmes e alterava minha maneira de falar para reproduzir um sotaque “americano”. No ensino médio, comecei a estudar Espanhol e me encantei, ainda mais, com as múltiplas formas da linguagem humana. No último ano do ensino médio havia decidido que na graduação buscaria uma área que relacionasse língua e cultura. Portanto, aos 17 anos, iniciei minha graduação em Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas. Durante a graduação, tive prazeres e desprazeres, muitas dúvidas e questionamentos. Passei pelos estágios, pelas tutorias, pelos seminários e apresentações de trabalhos que auxiliaram na minha formação como estudante. Trabalhei em escolas públicas, particulares e cursos de idiomas.

Em 2008, tive a oportunidade de viajar para os Estados Unidos e cursar algumas disciplinas do curso de Letras na Universidade Estadual do Mississippi. A experiência foi muito positiva e me marcou profundamente, especialmente porque a convivência com pessoas de outros países ajudaram a quebrar estereótipos construídos pela convivência no meu país. Cada lugar foi responsável por quem eu me tornei, cada experiência me ajudou a desconstruir paradigmas, resgatar inquietações e reviver limites dentro da minha profissão.

Após finalizar a graduação, iniciei os estudos na especialização em Gestão Educacional na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Foi nessa época que tive o primeiro contato com as políticas públicas e com a gestão educacional e que pude perceber a importância da escola e seu papel na sociedade. Finalizei a especialização e no mesmo ano fui aprovada para trabalhar em uma instituição

federal, na qual estou até hoje. Com isso, vivenciei novas experiências, novas frustrações. Decidi, então, reiniciar os estudos.

Em 2016, por meio de leituras e diálogos sobre políticas e educação, no grupo de pesquisa Elos/CNPq, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), deparei-me com as problematizações acerca do ensino médio no Brasil, o qual apresenta educandos com diferentes identidades, expectativas e objetivos. Passei também a refletir sobre o impacto que as políticas públicas exercem no currículo escolar, como elas interferem na prática pedagógica e, consequentemente, na formação dos educandos da escola pública.

Foi então que surgiu o interesse em pesquisar as políticas curriculares de língua inglesa no ensino médio, pois acredito que questionar e compreender a relação entre as políticas curriculares e a língua inglesa (LI) dentro do contexto educacional público brasileiro é, a partir das minhas experiências, perceber que apesar de a sociedade reconhecer a importância do ensino-aprendizagem[1] de língua estrangeira (LE), as políticas curriculares não lhe asseguram uma inserção de qualidade em nossas escolas. Como exemplo, a regulamentação da disciplina por diversas instâncias dentro de um modelo altamente descentralizado, ou seja, a Constituição Federal garante o acesso à educação básica, mas não regula a sua oferta, delegando essa responsabilidade aos estados e municípios (LEFFA, 1999). Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam as secretarias estaduais e municipais com relação ao conteúdo a ser ofertado em cada disciplina. Em 2017, a política curricular mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentou a LI no segmento diversificado, podendo ser adaptada às realidades regionais. Após revisão do documento, a LI voltou a assumir caráter obrigatório no ensino básico.

Como consequência das leituras e do contato com outros educadores pude, então, evidenciar as inúmeras lacunas e contradições permeadas por questões políticas que acabam resultando no esvaziamento da função social da LI enquanto disciplina no currículo escolar. Portanto, penso que tornar o ensino-aprendizagem de língua inglesa significativo no contexto educacional público brasileiro é um grande desafio para os educadores, a começar pelos motivos de se aprender uma língua

[1] Para Freire (1996), não existe ensino sem aprendizagem, por isso as palavras estão ligadas por hífen, pois uma coisa está ligada à outra, portanto, o ato de ensinar vai muito além de transmitir conhecimento.

estrangeira (LE). As políticas curriculares apresentam aos educadores uma concepção de ensino-aprendizagem de línguas como prática social, trabalhando com gêneros e com a intenção de promover a autonomia do educando, possibilitando, assim, o desenvolvimento da comunicação e funcionalidade de sua própria linguagem.

Muitas vezes, a prática pedagógica desenvolve-se em função de um programa previamente estabelecido, em que os saberes escolares são apenas transmitidos. Nesse sentido, Lopes e Macedo (2002) consideram importante que nas propostas curriculares os conteúdos visem aos interesses dos educandos, permitindo a possibilidade de desenvolver habilidades que possam levá-los a novas perspectivas de formação, de trabalho e de vida, sendo que a LI viabiliza o acesso às diversas áreas do conhecimento, as relações entre as pessoas e o uso das tecnologias. Conforme Leffa (1999), em busca de uma educação de qualidade, as classes privilegiadas procuram garantir o ensino-aprendizagem em escolas de idiomas ou por meio de professores particulares, sendo que os menos privilegiados continuam à margem desse conhecimento. Nas palavras de Tollefson (1991), nesse contexto de desigualdade social impera a ineficaz teoria da deficiência cultural[2], pois, enquanto a classe dominante possui o "capital linguístico escolarmente rentável", as classes populares são tidas como deficientes culturalmente por não terem o mesmo padrão linguístico (BOURDIEU, 1998, p. 110).

São inúmeros os fatores que contribuem para a desigualdade social e cultural no contexto escolar e também para um ensino-aprendizagem ineficaz, como por exemplo: a diminuição da carga horária dedicada ao ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas, escassez de recursos didático-pedagógicos, elevado número de alunos por sala, pouco ou nenhum investimento na qualificação dos profissionais e diversos fatores que resultam em um ensino-aprendizagem precário para muitos e eficaz para poucos.

Freire (2005) afirma que um ensino-aprendizagem significativo e eficaz está baseado na construção do caráter, no reconhecimento dos valores de cada indivíduo, na motivação e parceria entre educador e educando. Segundo o autor, todo o indivíduo, além de ter acesso à educação, precisa gozá-la de forma livre,

[2] "[...] language policy is one mechanism for locating language within social structure so that language determines who has the access to political power and economic resources. Language policy is one mechanism by which dominant groups establish hegemony in language use" (TOLLEFSON, 1991 apud JOHNSON, 2013, p. 6).

autônoma, independente de conceitos e teorias fragmentadas. Assim,

> [...] a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo 'encha' de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicista compartimentada, mas nos homens como 'corpos conscientes' e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. [...] Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir 'conhecimentos' e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação 'bancária', mas um ato cognoscente (FREIRE, 2005, p. 77-78).

Como educadora de LI, percebo que o ensino-aprendizagem tem se mostrado frágil, pouco repercutindo em uma aprendizagem significativa por parte dos educandos. Ao analisar o ensino-aprendizagem de LI nas escolas, reflito a respeito das práticas pedagógicas que enfatizam, em muitos casos, a forma gramatical, o estudo da língua pela língua, o que acaba resultando em um conhecimento descontextualizado. Portanto, as minhas inquietações resultaram no seguinte problema de pesquisa: como são produzidos os sentidos da relação entre políticas curriculares e a língua inglesa, considerando implicações para processos educativos no ensino médio de uma escola militar no município de Santa Maria/RS?

Para buscar responder ao problema de pesquisa, destacou-se como objetivo geral: compreender a produção de sentidos na relação entre políticas curriculares e a língua inglesa, considerando implicações para processos educativos no ensino médio. Como objetivos específicos, foram estabelecidos: identificar o papel da língua inglesa no currículo escolar, a partir de uma perspectiva histórica, social e política; problematizar políticas curriculares desencadeadoras de propostas para o ensino médio; interpretar e discutir acerca dos dilemas e desafios de processos educativos de língua inglesa no ensino médio; criar, junto aos colaboradores da pesquisa, um grupo de estudos pelo qual os educadores possam problematizar questões políticas e sociais relacionadas ao cotidiano da sala de aula.

Nesta perspectiva, a metodologia proposta na presente pesquisa contemplou uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação. Para a produção de dados, foi realizado um estudo documental e bibliográfico como forma de compreender conceitos relacionados à temática pesquisada. Como produção de dados foi aplicado um questionário com os educadores de LI e, atrelado a isso, foi proposta a

construção de Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos[3] (HENZ, 2015) intitulados, posteriormente, como Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos no Colégio do Vagão. A análise dos dados produzidos foi realizada por meio da análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2016), a partir de três etapas: *pré-análise*, *exploração do material* e *tratamento dos resultados.*

Diante disso, a presente pesquisa está organizada nos seguintes capítulos: capítulo 2: “encaminhamentos teórico-metodológicos”, capítulo 3: “língua inglesa como língua estrangeira moderna na educação básica: questões históricas e políticas”, capítulo 4: “a língua estrangeira moderna na base nacional comum curricular: um marco regulatório”, capítulo 5: “a língua inglesa no ensino médio: que dilemas e desafios?” e capítulo 6: “o produto da pesquisa: “círculos dialógicos investigativo-formativos no colégio do vagão””. Logo, refletir e dialogar a respeito das políticas curriculares é fundamental, pois nos permite entender e desvelar a quais interesses os discursos concretizados nos documentos representam e qual o impacto das políticas públicas no cotidiano da escola.

[3] Trata-se de uma proposta epistemológico-política eminentemente dialética e construtiva, na qual “todas as pessoas que participam são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir no problema que identificam” (CHIZOTTI, 2009 p. 83).

2 ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Os movimentos teórico-metodológicos realizados nesta pesquisa decorrem de um estudo bibliográfico a respeito das políticas curriculares de língua inglesa, tendo como aporte teórico educação básica e ensino médio. Minha intenção foi considerar a aproximação e o distanciamento entre o material teórico e empírico, destacando questões que, de alguma forma, alcançaram os objetivos propostos.

Para desenvolver a pesquisa, optou-se por uma metodologia de abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, pois esta abordagem contempla a práxis educativa e investigativa, apontando os significados das ações e relações humanas, uma realidade social carregada de emoções, intenções, atitudes e crenças (MINAYO, 1994, p. 22).

A pesquisa qualitativa se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada, onde o investigador procura "[...] se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18). A pesquisa-ação, nesse caso, visa à mudança de atitudes e de situações do cotidiano, pois trata de uma ação ligada à reflexão. Dessa forma, Barbier (2007) afirma que:

> [...] não há pesquisa-ação sem participação coletiva. É preciso entender aqui o termo 'participação' epistemologicamente em seu mais amplo sentido: nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, "actantes" na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária (BARBIER, 2007, p. 70-71).

A participação dos sujeitos resulta na conscientização de seu compromisso com a prática docente a partir do contexto em que atuam. Conforme Thiollent (2009), a pesquisa-ação possui uma função social e política, associada à resolução de um problema coletivo, onde os sujeitos estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Desse modo, os participantes desempenham um papel ativo na resolução dos problemas, no acompanhamento e na avaliação das ações. Contudo, Miranda e Resende (2006) alertam para o fato de que uma compreensão incorreta

da abordagem pesquisa-ação pode gerar a falsa noção de que o objetivo principal da pesquisa seja a solução de problemas isolados na escola. As ideias de ação, mudança e intervenção não podem ficar condicionadas às exigências da resolução de problemas imediatos. Dessa forma, é necessário compreender que soluções efetivas implicam mais do que pensar em soluções pontuais, pois requerem mediações teóricas, históricas, políticas, sociais e culturais a serem construídas coletivamente.

Enquanto pesquisadora, meu olhar teórico-metodológico se constituiu como uma complexa e desafiadora elaboração, adquirindo sentidos a partir dos meus questionamentos e escolhas. Consequentemente, assumi o papel ativo no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas. Assim,

> [...] o pesquisador em pesquisa-ação não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão. Ele é antes de tudo um sujeito autônomo e, mais ainda, um autor de sua prática e de seu discurso (BARBIER, 2002, pg. 19).

O fato de atuar como educadora no lócus da pesquisa e conhecer a realidade do contexto escolar possibilitou que junto aos colaboradores pudéssemos analisar e refletir a respeito da temática abordada. Nesse caso, os educadores caracterizaram-se como atores do processo de resolução dos problemas. Segundo Ibernón (2009):

> [...] somente um profissional aberto à reflexão sobre suas práticas e os contornos que envolvem os estudantes e os processos educativos será capaz de estabelecer estratégias de pensamento, percepção, estímulos e centrar-se na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação (IBERNÓN, 2009, p. 41).

Para Freire (2009), a reflexão crítica só ocorre se nos voltarmos para o campo existencial; ao contexto histórico e cultural, tornando possível a compreensão da própria transformação. Nesta perspectiva, a presente pesquisa buscou, através do diálogo, oportunizar reflexões e intervenções sobre a realidade escolar e provocar possíveis mudanças na prática educativa.

Abrangendo a perspectiva da pesquisa-ação, os professores de língua inglesa, colaboradores da pesquisa, foram convidados a formar um grupo para que pudéssemos dialogar a respeito das políticas curriculares de língua inglesa. Os

encontros ocorreram no turno da manhã e tiveram duração de 1h e 30 min. Partindo dos documentos legais que embasam as políticas curriculares, foi proposta uma discussão baseada em textos de autores que corroboram com os pressupostos teóricos metodológicos que fundamentaram este trabalho. Com o objetivo de traçar o perfil dos colaboradores e apresentar o problema da pesquisa, foi usado um questionário de forma preliminar para que pudéssemos traçar o perfil dos educadores e levantar questões a serem dialogadas nos encontros.

Portanto, a partir do contexto escolar onde a pesquisa foi realizada, delineou-se o seguinte problema: **como são produzidos os sentidos da relação entre as políticas curriculares e a língua inglesa, considerando implicações para processos educativos no ensino médio de uma escola militar no município de Santa Maria/RS?**

Para buscar responder ao problema proposto, foram delineados um objetivo geral e três objetivos específicos que visam a abarcar os principais elementos que constituem a discussão teórica. A partir dos objetivos específicos, foram estabelecidas três categorias que deram origem aos capítulos do trabalho, sendo eles:

Quadro 1 - Organização das categorias de análise a partir dos objetivos específicos

Objetivos específicos	Categorias	Capítulos
Identificar o papel da língua inglesa no currículo escolar a partir de uma perspectiva histórica, social e política;	• Políticas públicas educacionais; • Políticas curriculares de língua inglesa.	**CAPÍTULO 2:** A LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: QUESTÕES HISTÓRICAS E POLÍTICAS.
Problematizar políticas desencadeadoras de propostas para o ensino médio.	• Base Nacional Comum Curricular;	**CAPÍTULO 3:** A LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM MARCO REGULATÓRIO.
Interpretar e discutir acerca dos dilemas e desafios de processos educativos de língua inglesa no ensino médio.	• Ensino médio. • Processos educativos de língua inglesa.	**CAPÍTULO 4:** A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: QUE DILEMAS E DESAFIOS?

Fonte: Sistematização da autora (2018).

As categorias foram estabelecidas com o objetivo de possibilitar a problematização do tema junto aos colaboradores da pesquisa. Meksenas (2012)

afirma que sua formulação depende das leituras sucessivas que se faz do material “até chegar a uma espécie de impregnação do seu conteúdo” (p.146). Portanto, com base nas categorias de análise foi realizada a organização e fundamentação desta pesquisa, assim como as concepções atribuídas a elas pelos colaboradores da pesquisa.

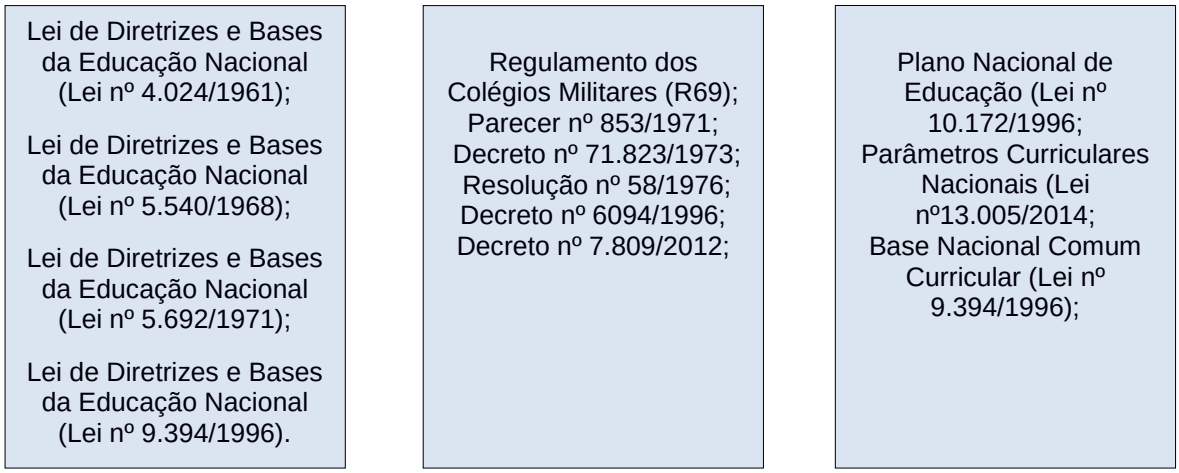
2.1 FONTE DOCUMENTAL

As fontes documentais discutidas ao longo da pesquisa possibilitaram o conhecimento dos processos culturais e sociais que as permeiam, bem como as (im) possibilidades de suas aplicações nas condições impostas pela realidade. Sua interpretação estimulou reflexões e auxiliou na compreensão das tendências, continuidade e rupturas do sistema educacional brasileiro e do contexto educacional onde a pesquisa foi realizada.

Conforme Azevedo (1996), a legislação educacional se constitui em um “dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução de uma sociedade e do caráter de uma civilização” (AZEVEDO, 1996, p. 561). Portanto, a leitura dos documentos utilizados na pesquisa necessitou de contextualização e apoio em conceitos-chave que permearam a sua interpretação.

Destacam-se, portanto, os documentos, normas e leis utilizados para a análise da temática abordada (Figura 1), assim como a interlocução dessas fontes documentais com as categorias de análise e as concepções apresentadas pelos colaboradores da pesquisa.

Figura 1 - Documentos, normas e leis utilizadas para a análise da temática



Fonte: Sistematização da autora (2018)

2.2 CONTEXTO E COLABORADORES DA PESQUISA

A pesquisa em educação requer estudos e reflexões a respeito das ações pedagógicas exercidas no ambiente escolar, portanto (re)pensar sobre o que se faz requer um movimento entre a exterioridade e interioridade do processo educativo. Para a realização desta pesquisa, foi necessário um estudo aprofundado acerca do contexto estudado, mesmo ele já sendo familiar a mim. Além disso, foi necessário um estudo sobre os elementos que constituem a historicidade do colégio e suas concepções teóricas, práticas e metodológicas.

O Colégio Militar de Santa Maria (CMSM), localizado na região Centro-Oeste da cidade, pertence ao Sistema Colégio Militar do Brasil[4] (SCMB), que é composto por doze Colégios Militares (CM) distribuídos em cidades do território nacional. O primeiro CM foi criado em 1888, na cidade do Rio de Janeiro e seu principal objetivo era proporcionar assistência aos filhos órfãos dos militares que lutaram na guerra do Paraguai.

O CMSM iniciou suas atividades em 22 de março de 1994, também conhecido como “Colégio do Vagão”, por ter suas primeiras aulas ministradas em um vagão de trem desativado, a escola se caracteriza como uma organização militar híbrida, com características de um quartel e de um estabelecimento de ensino convencional. Além de possuir corpo docente militar e civil, o CMSM possui todas as estruturas de coordenação e supervisão pedagógicas, laboratórios de ensino de química, física e biologia, auditórios, refeitórios, biblioteca, salas de aula, cantinas, enfermaria, sala de professores e complexo desportivo.

A fundamentação norteadora da proposta pedagógica dos CM são os princípios gerais e os preceitos contidos no Regulamento dos Colégios Militares (R69) (BRASIL, 2008). No artigo 2° do Regulamento, os CM são definidos como organizações militares que funcionam como estabelecimentos de ensino de educação básica, com a finalidade de atender ao ensino preparatório para o ingresso em instituições militares, como a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEx) e ensino assistencial; do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, prestando apoio à família militar e civil de Santa Maria, RS.

Os CM são subordinados diretamente à Diretoria de Ensino Preparatório e

[4]Todos os documentos referentes ao Sistema Colégio Militar do Brasil estão disponíveis em http://www.depa.ensino.eb.br

Assistencial (DEPA)[5] que, por sua vez, está subordinada ao Departamento de Educação e Cultura do Exército – DECEx[6], órgão responsável pela condução do ensino no âmbito do Exército Brasileiro (EB). A DEPA acompanha as atividades de ensino realizadas pelos CM que atuam em consonância com a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A missão dos CM é ministrar a educação básica em consonância com a legislação federal da educação nacional, obedecendo às leis e aos regulamentos em vigor, segundo valores, costumes e tradições do EB e com o objetivo de assegurar a formação do cidadão e de despertar vocações para a carreira militar. Segundo o Regimento Interno dos Colégios Militares (RI/CM)[7], cabe aos CM, por meio da sua ação educacional, prover ao corpo discente o desenvolvimento integral, a formação para o exercício da cidadania e os meios para progredir nos estudos posteriores e no exercício de sua atividade profissional.

No que diz respeito aos fundamentos que compõem a proposta pedagógica dos CM, destacam-se os incisos "IV – estimular no aluno o desenvolvimento de atitudes crítico-reflexivas, espírito de investigação, criatividade, iniciativa e respeito às diferenças individuais, conduzindo-os a aprender a aprender e aprender a pensar"; e "V – conduzir o aluno a compreender o significado das áreas de estudo e das disciplinas, enquanto participante do processo histórico da transformação da sociedade e da cultura, desenvolvendo a sua autonomia, valorizando o conhecimento prévio e suas experiências" (BRASIL, 2008).

Quanto à disciplina de língua inglesa, do 6º ano do ensino fundamental ao 2˚ ano do ensino médio, o ensino-aprendizagem estrutura-se segundo o Sistema de Ensino e Aprendizagem por Níveis (SEAN)[8] e recebe as seguintes denominações: ensino fundamental – A1A, A1B, A2A, A2B; B1A, B1B; ensino médio – A2A, A2B, B1A e B1B.

O ensino-aprendizagem decorre da abordagem comunicativa em que as

[5] A Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA) foi criada pelo decreto nº 71.823, em 07 de fevereiro de 1973 e teve sua denominação atual por meio do decreto nº 7.809, em 20 de setembro de 2012;

[6] O DECEX (Departamento de Educação e Cultura do Exército), antigo DEP (Departamento de Ensino e Pesquisa), foi criado em 1970 com o objetivo de regularizar e otimizar as atividades de ensino e de pesquisa no âmbito do Exército;

[7] O Regimento Interno dos Colégios Militares (RI/CM) trata-se de um documento que regula as normas do regime disciplinar dos alunos.

[8] Criado pela DEPA em 1993 e efetivado em 1994, o SEAN foi estruturado para trabalhar o ensino-aprendizagem de língua inglesa seguindo uma abordagem comunicativa.

quatro habilidades da língua são estimuladas (*written, speaking, listening, reading*). Já no 3º ano do ensino médio, as produções orais e escritas não são avaliadas formalmente e o foco está no desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão de textos (*reading*).

A fim de alinhar o SEAN à divisão proposta pelo Common European Framework of Reference (CEFR)[9], a DEPA definiu o Ensino por Competências para nortear a práxis nos estabelecimentos de ensino do Exército. O currículo do CM é conhecido como Plano de Sequência Didática (PSD) e, segundo o General de Brigada Flavio Marcus Lancia Barbosa, diretor da DEPA, o PSD é fruto das experiências, diálogos e vivências dos CM e de suas expectativas por um fazer diferenciado. Alinhado de forma interdisciplinar dentro das áreas do conhecimento, o PSD possibilita a elaboração de sequências didáticas que, contextualizadas, mediadas e embasadas na perspectiva dos multiletramentos[10], proporcionarão o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, tornando-os autônomos na construção de seus conhecimentos.

O corpo docente de língua inglesa é composto por dez professores; quatro militares e seis civis. Os professores possuem carga horária de 40 horas semanais, sendo 20 horas frente a aluno e 20 para planejamento e reuniões. Até o ano de 2017, o colégio contava com a seção de Língua Estrangeira Moderna (LEM), onde os professores de língua inglesa e espanhola permaneciam. Com a mudança do comando do colégio, a qual ocorre a cada dois anos e permite a ocupação de coronéis de diferentes armas (infantaria, cavalaria, artilharia, engenharia e comunicações), os professores passaram a integrar as outras seções; do 6ºano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Como forma de traçar o perfil dos educadores[11], foi realizado um questionário preliminar que resultou no quadro a seguir:

[9] Detalhamento do CEFR em www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp.
[10] Multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias presentes na sociedade. Mais detalhes em: ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
[11] A fim de preservar sua identidade, os docentes escolheram codinomes para serem identificados.

Quadro 2 - Colaboradores participantes da pesquisa

Colaboradores	Formação	Pós Graduação	Tempo de docência	Tempo na instituição
Maria	Letras Inglês	Especialização	22 anos	11 anos
Paula	Letras Port/Ingl	Especialização	27 anos	12 anos
José	Letras Port/Ingl	Especialização	8 anos	3 anos
Liana	Letras Port/Ing	Mestrado	29 anos	19 anos
Sara	Letras Port/Ingl	Especialização	29 anos	16 anos
Ana	Letras Inglês	Mestrado	26 anos	3 anos
Pedro	Letras Port/Ingl	Mestrado	18 anos	3 anos
Lara	Letras Port/Ingl	Mestrado	22 anos	19 anos
Catia	Letras Inglês	Mestrado	30 anos	20 anos
Joana	Letras Inglês	Doutorado	7 anos	4 anos

Fonte: Sistematização da autora (2018).

Os educadores participantes da pesquisa atuaram como colaboradores frente à problemática apresentada, buscando refletir e analisar a respeito das políticas curriculares e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Conforme Imbernón (2009), somente um profissional aberto à reflexão é capaz de “estabelecer estratégias de pensamento, percepção, estímulos e centrar-se na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar informações” (p. 41). Para Freire (2009), o compromisso transformador com a realidade requer a reflexão crítica das ações que os sujeitos estabelecem em seus contextos. Assim, juntamente com meus colegas, o diálogo nos possibilitou a reflexão e também o enfrentamento da problemática apresentada na pesquisa.

2.3 INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS

Os dados iniciais da pesquisa foram produzidos a partir da aplicação de um questionário (APÊNDICE B). As questões abertas e fechadas possibilitaram que os colaboradores respondessem livremente, contemplando uma investigação mais profunda e precisa. Posteriormente, com base nas informações e respostas contidas no questionário, foi proposta a construção de um grupo de diálogos fundamentado no referencial de pesquisa dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos (HENZ, 2015).

Durante os encontros do grupo, foram abordadas temáticas emergentes destacadas nas respostas do questionário. Cinco encontros foram realizados e aconteceram semanalmente com duração de uma hora e meia. Os diálogos se

efetivaram a partir dos aportes teóricos, metodológicos e legais que fundamentam as políticas curriculares de LI e sua interlocução com o ensino médio. O registro das interações foi realizado por meio de gravação de áudio e anotações. Com o intuito de sinalizar aspectos importantes que pudessem passar despercebidos, a cada encontro um educador se responsabilizou em registrar os pontos mais importantes em ata (ANEXO B).

A realização e a dinâmica dos encontros possibilitou que todos os colaboradores se reconhecessem como construtores do conhecimento na medida em que foram provocados a sentir e falar sobre si e sobre a realidade em que atuam. Em alguns momentos houve divergências e discussões que partiram das perspectivas opostas entre os educadores. Os questionamentos e as reflexões por meio da palavra provocaram as memórias, capacidades, saberes, atitudes, valores e concepções de cada educador e do grupo como um todo, resultando em um movimento de conscientização e desafio.

Com o intuito de compreender e interpretar este processo de construção dialógica foi realizada observação participante, pois pertenço ao grupo investigado. Dessa forma, caracterizei-me como pesquisadora e mediadora dos encontros. Os "Círculos Dialógicos Investigativo-formativos" delinearam-se como um percurso pedagógico e político baseado na reciprocidade de consciência, pois ao refletirem sobre a sua prática e ambiente de trabalho, os colaboradores buscaram evidenciar as contribuições dos diálogos cooperativos "na sua auto (trans) formação permanente" (TONIOLO; HENZ, 2015. p. 32). Além disso, todos compartilharam as vivências e práticas educativas escolares a fim de (re) significá-las.

Os encontros foram realizados nos dias 05/03/18, 12/03/18, 19/03/18, 26/03/18 e 02/04/18 e ocorreram da seguinte maneira:

Quadro 3 - Organização do primeiro encontro

(continua)

Proposta	***Síntese do encontro***
1º momento: Dinâmica para trabalhar a sintonia e a importância do trabalho em grupo com a equipe docente. Primeiramente, foi pedido para que os educadores fizessem um círculo e que memorizassem a pessoa que estava ao seu lado direito e a que estava ao seu lado esquerdo. Depois, quando uma música tocasse, eles teriam que se soltar e caminhar pela sala, quando a música parasse de tocar, eles teriam que dar as mãos novamente para as	*A partir do texto da autora sofia Lerche, foram feitos os seguintes questionamentos:* *- As políticas educacionais são discutidas no contexto escolar?* *- Qual a relevância de nós, professores, dialogarmos sobre políticas educacionais?* *- As políticas educacionais garantem uma educação de qualidade?*

(conclusão)

mesmas pessoas que estavam aos seus lados e teriam que voltar, sem soltar as mãos, para a formação inicial do círculo. Quando a música parou de tocar e eles se deram as mãos novamente, perceberam que estavam "embaralhados" e que para voltar a configuração inicial, sem soltar as mãos, teriam que ter paciência, dialogar com os colegas e trabalhar em grupo. O grupo demorou aproximadamente 17 minutos para voltar a configuração inicial, após a dinâmica, eles estavam sorrindo e permaneceram alguns minutos falando sobre a dinâmica e destacaram a importância da união para resolução de problemas. **2º momento:** Foi feita a distribuição de trechos do texto: VIEIRA, Sofia Lerche. "Educação básica, política e gestão da escola" para que todos lessem e refletissem. Após, foi solicitado que cada professor falasse sobre o seu trecho.	*Ao final do encontro, foram distribuídos os textos que seriam trabalhados nos encontros dos dias 12/03 e 19/03 para que os professores lessem em casa e destacassem os pontos que lhe chamassem atenção.*

Fonte: Sistematização da autora (2018).

O segundo e o terceiro encontros foram realizados nos dias 12/03/18 e 19/03/18 e seguiram o mesmo planejamento com o objetivo de identificar o papel da LI no currículo do ensino médio. No encontro do dia 12/03/18, dois professores não estavam presentes, pois tinham compromisso fora da escola. Os encontros foram organizados da seguinte maneira:

Quadro 4 - Organização do segundo e terceiro encontro

Proposta	***Síntese do encontro***
1º momento: Diálogo a respeito dos textos: MATTOS, Andreia Machado de Almeida. "O ensino de LI como LE na escola pública: letramentos, globalização e cidadania" e do texto: ALMEIDA, Antonieta. "Celani fala sobre o ensino de LI". **2º momento:** Cada professor leu e falou sobre os trechos que destacou. Logo após, foram feitos os seguintes questionamentos: -Como você percebe o ensino-aprendizagem de LI no colégio? - Quais os aspectos negativos e positivos das políticas curriculares no âmbito do ensino-aprendizagem de LI no ensino médio?	Os professores assistiram ao vídeo "Alike". Alguns sentiram-se tristes porque relacionaram o que aconteceu no vídeo com a sua realidade. Outros ficaram surpresos e se perguntaram se também faziam a mesma coisa com seus alunos; se os deixavam sem "cor". Três professores disseram que fazem o que tem que fazer, pois não podem "fugir" do que está previsto. Ao final do encontro, foram distribuídos os textos que seriam trabalhados nos encontros dos dias 26/03 e 02/04 para que os professores lessem em casa e destacassem os pontos que lhes chamassem a atenção.

Fonte: Sistematização da autora (2018)

O quarto e o quinto encontros também tiveram o mesmo planejamento e foram realizados nos dias 26/03/18 e 02/04/18. O objetivo principal dos encontros foi refletir e discutir a respeito das políticas curriculares no contexto escolar. Para isso, os encontros foram fundamentados no conhecimento dos educadores acerca das políticas educacionais e nas relações estabelecidas entre as políticas e a sua realidade escolar.

Quadro 5 - Organização do quarto e quinto encontro

Proposta	***Síntese do encontro***
1º momento: Diálogo a respeito dos textos: MOEHLECKE, S. "Ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações" e do texto: ALVES, Nilda. "Sobre a possibilidade e necessidade curricular de uma BNCC". **2º momento:** Cada professor leu e falou sobre os pontos que destacou. Logo após, foram feitos os seguintes questionamentos: - Qual o papel da LI no currículo do EM? - Que relações você estabelece entre as políticas curriculares e o processo de ensino-aprendizagem de LI? De que maneira essas relações são estabelecidas no contexto escolar? - Como podemos construir espaços de encontro docentes, como momentos de articulação de trabalho?	Os educadores foram questionados a respeito de como se sentiram nos encontros e sobre a possibilidade de criarmos um grupo dialógico investigativo-formativo dentro do colégio, como um espaço permanente de reflexão e diálogo.

Fonte: Sistematização da autora (2018).

Com base nos encontros, os educadores compreenderam que o exercício do diálogo é fundamental, assim como as reflexões sobre a realidade social e escolar com vistas a possíveis mudanças na prática pedagógica e também no contexto onde atuam.

2.3.1 Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos

Desenvolvido pelo grupo de pesquisa *Dialogus – educação e humanização com Paulo Freire,* os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos oportunizam aos educadores das escolas estaduais e municipais, espaços e dispositivos de reflexão

junto aos acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria/RS. A proposta epistemológico-política de pesquisa dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos está baseada na metodologia dos Círculos de Cultura de Freire (1996), cujo principal objetivo é possibilitar reflexões e oportunidades de pesquisas a respeito da realidade social e escolar. A metodologia utilizada nos Círculos de Cultura e nos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos apresenta-se de forma maleável, podendo ser pensada e adequada com vistas a atender às necessidades dos sujeitos envolvidos e do contexto escolar, buscando sempre a emancipação de todos. Nas palavras de Henz (2014), durante os encontros "buscamos encorajar os profissionais a refletirem sobre si mesmos e sobre suas práticas, para que possam despertar nos estudantes sentimentos e desejos de humanização e cidadania" (HENZ, 2014, p.17).

Os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos fundamentam-se em uma abordagem qualitativa que busca compreender a complexidade dos fenômenos da vida humana. Para isso, os sujeitos dialogam, refletem e desafiam sobre os aspectos da vida social, trabalhando a partir das temáticas que emergem de seu cotidiano profissional e social. Os encontros que ocorreram no Colégio Militar de Santa Maria, baseados na proposta epistemológico-política de pesquisa dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, possibilitaram aos educadores o reconhecimento da sua singularidade através do diálogo e da reflexão a respeito da sua prática pedagógica. Nesse caso, é importante esclarecer que, para Freire (2011), o diálogo é entendido como:

> [...] uma relação horizontal A com B. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, [...] se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2011, p.141).

Logo, a palavra torna-se práxis social comprometida com o processo de humanização, no qual ação e reflexão constituem-se de modo dialético. Dessa forma, cada sujeito envolvido na pesquisa ocupa um "lugar único e singular" e participa ativamente como coautor[12], por isso, têm a possibilidade de compartilhar

[12] O termo foi criado pelo grupo de pesquisa *Dialogus – educação e humanização com Paulo Freire,* pois o entendimento é que não exista um autor único, todos os sujeitos envolvidos participam dialogicamente.

saberes em um processo de construção colaborativa e auto(trans)formativa do conhecimento (HENZ, 2003, p. 24).

A dinâmica dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos divide-se em seis movimentos: *escuta sensível/olhar aguçado, descoberta do inacabamento, emersão das temáticas, diálogos problematizadores, auto(trans)formação e conscientização.* É importante ressaltar que os movimentos não ocorrem linearmente ou de forma engessada, pois todos estão interligados e conectados.

No *primeiro movimento*, a intenção é que os coautores vivenciem experiências concretas de compartilhamento, crenças e opiniões, a partir das problematizações apontadas pelo grupo. O *segundo movimento* ocorre ao longo dos encontros, quando os coautores se descobrem como seres inacabados e são convidados a refletir sobre o cotidiano da escola e da sala de aula. A partir daí, o pesquisador e os coautores dialogam a respeito das temáticas levantadas pelo grupo, o que vai resultando no *terceiro movimento*.

Nessa perspectiva, o *quarto movimento* da dinâmica vai se constituindo a partir do diálogo problematizador, com a finalidade de mobilizar e potencializar cada um dos participantes a refletir sobre os questionamentos que vão sendo levantados pelo grupo. Nas palavras de Freire (2011), ao indagar mobilizamos a nossa capacidade de opinar, decidir e escolher. Portanto, para que haja mudança, é importante termos consciência a serviço de que e de quem estamos trabalhando, para que assim, as discussões não caiam no “espontaneísmo e licenciosidade” (p. 117).

No *quinto movimento* da dinâmica, os coautores tem a possibilidade de vivenciar um processo dialógico de auto(trans)formação permanente, compartilhando suas inquietações, desejos, esperanças, saberes e frustações, possibilitando, assim, um processo de transformação pessoal e profissional. Desse modo, conforme Henz (2014), “a auto(trans)formação permanente de professores se dá por meio de uma circularidade em espiral ascendente proativa que se movimenta dentro da condição ontológica do inacabamento humano em busca do “ser mais”” (pg. 88). Por fim, n*o sexto movimento,* a conscientização[13], cada um dos sujeitos vai compreendendo os limites que o rodeiam e começa a refletir criticamente sobre sua

[13] Na concepção freireana, a conscientização é tomar posse da realidade, primeiramente afastando-se dela para perceber a radicalização utópica que a informa; após para desmitologizá-la, ou seja, para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a reforçar a estrutura da realidade dominante (FREIRE, 2011, p. 33).

realidade. Segundo Freitas (2010), “é através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro das possibilidades concretas, fazendo e refazendo a si mesmos” (p. 73).

Desse modo, acreditamos que os encontros dialógicos que ocorreram no Colégio Militar de Santa Maria possibilitaram um processo permanente de ação e reflexão e, consequentemente de aprendizagem e construção mútua. Por isso, pensamos em darmos continuidade aos encontros e criarmos um grupo dialógico dentro do espaço escolar, denominado de “Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos no Colégio do Vagão”, um momento para que possamos dialogar abertamente e problematizar o cotidiano da escola, bem como a realidade de cada um dos sujeitos, para que, assim, aconteçam efetivas auto(trans)formações em suas concepções e no contexto onde atuam.

2.4 A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

A utilização de diversos métodos e fontes de produção de dados prevê variados olhares na pesquisa-ação. Nesse sentido, a triangulação dos dados pode “iluminar a realidade a partir de vários ângulos, o que permite confluências, discordâncias, perguntas, dúvidas, falseamentos, numa discussão interativa e intersubjetiva na construção e análise dos dados” (TRIVIÑOS,1987, p. 136). Conforme Flick (2009):

> [...] a triangulação pode ser compreendida a partir da combinação de perspectivas e de métodos de pesquisa adequados, métodos que sejam apropriados para levar em conta o máximo possível de aspectos distintos de um mesmo problema (FLICK, 2009, p. 27).

As fontes de pesquisa utilizadas neste estudo foram provenientes do contexto escolar e dos colaboradores, tendo em vista suas relações com a problemática apresentada, o que possibilitou um comportamento reflexivo sobre o objeto estudado, a partir de diferentes perspectivas. Dessa forma, por meio da triangulação, foi possível estabelecer uma interlocução entre os elementos que constituem a investigação, como pode ser evidenciado na Figura 2:

Figura 2 - Articulação entre as fontes de dados

Fonte: Sistematização da autora (2018).

Portanto, a triangulação viabilizou a integração de diversas perspectivas, permitindo, assim, diferentes olhares sobre o fenômeno estudado.

2.4.1 A abordagem para análise dos dados

Os procedimentos de compreensão e interpretação do material da pesquisa foram realizados mediante análise de conteúdo. Conforme Bardin (2016), a análise de conteúdo também é uma análise de significados, pois se ocupa de uma descrição subjetiva e qualitativa dos fenômenos comunicativos e suas respectivas interpretações. Para o autor, trata-se de:

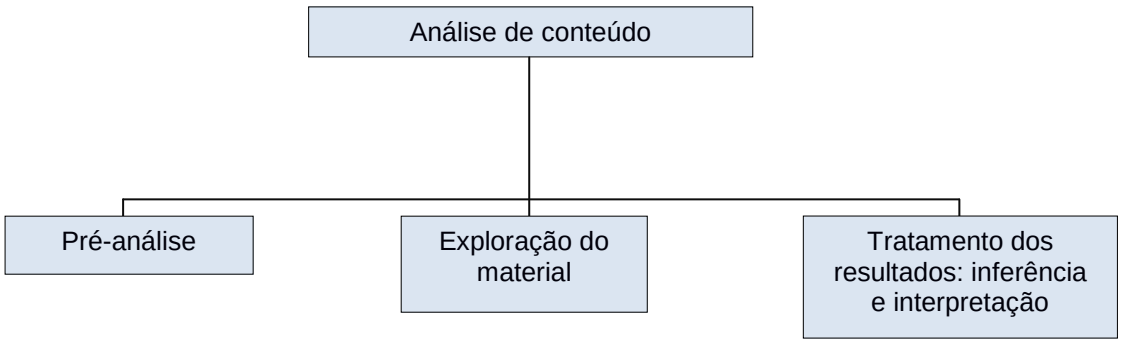
> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos ás condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 2006, p. 42).

Os elementos teóricos, metodológicos e legais deste estudo, organizaram-se a partir de três etapas: *a pré-análise*, *a exploração do material* e *o tratamento dos resultados.* A primeira etapa, a *pré-análise*, consiste na escolha e organização dos

materiais e/ou documentos que fundamentarão a pesquisa. A segunda etapa, *a exploração do materia*l, trata-se da revisão dos materiais e/ou documentos a partir de hipóteses e referenciais teóricos. O *tratamento dos resultados* representa a terceira etapa e consiste na inferência e interpretação crítica e reflexiva acerca dos materiais e/ou documentos.

No esquema apresentado a seguir, é possível visualizar as três etapas da análise de conteúdo, conforme Bardin (2006):

Figura 3 - As três etapas da análise de conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (2006).

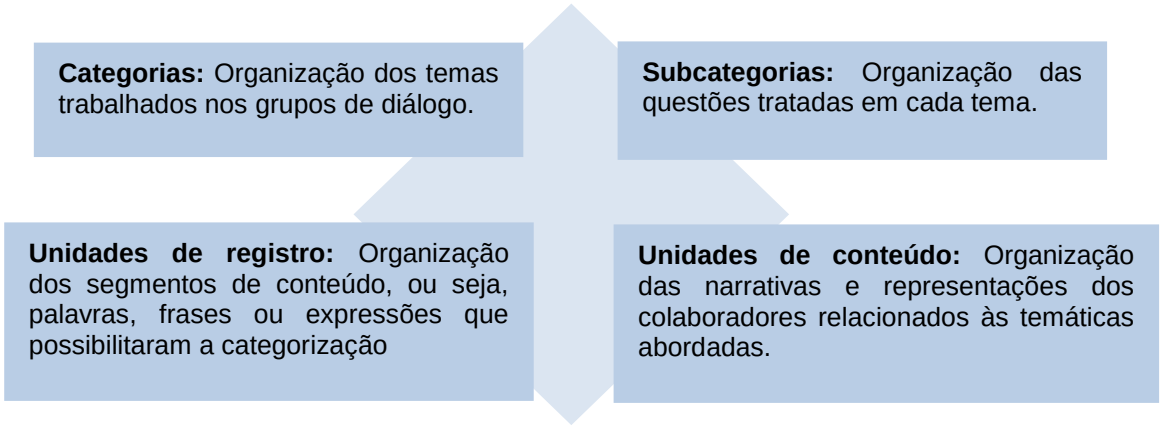
Na etapa da *pré-análise* desta pesquisa, foi realizada a organização dos materiais legais que fundamentam a temática abordada, as informações do questionário, o registro dos encontros dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos e, ainda, informações que surgiram durante a observação participante. Os elementos observados, assim como os registros dos encontros do grupo (gravação em áudio e atas), serviram como base para que fossem selecionadas as subcategorias. Nesta etapa, também foi necessária a *leitura flutuante* dos documentos e do material produzido. Ou seja, a apropriação destes dados através de uma leitura minuciosa, de várias “idas e vindas”(BARDIN, 2006, p. 118).

Na etapa de *exploração do material*, os documentos e materiais produzidos foram submetidos a um estudo detalhado e aprofundado, o que possibilitou a escolha de unidades de codificação, classificação e categorização, agrupando os dados a partir de suas características em comum; como termos utilizados em mais de uma fala e expressões nas fotos. Dessa forma, com base na exploração do material, foram selecionadas as unidades de registro. Conforme Bardin (2006), as *unidades de registro* guiam o pesquisador na busca de uma maior sistematização,

objetividade e generalização dos resultados obtidos.

Na terceira etapa, foi realizada a interpretação do material tendo em vista a reflexão e a intuição, embasada nos materiais empíricos, teóricos e legais que solidificam a pesquisa. Portanto, os dados foram organizados com base em quatro tópicos para a elaboração da análise de conteúdo dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, conforme a Figura 4:

Figura 4 - Tópicos para elaboração da análise de conteúdo (BARDIN, 2016)



Fonte: Adaptado de Bardin (2016).

Com base nestes tópicos, os quadros a seguir apresentam a organização da análise de conteúdo dos dados produzidos a partir das categorias, subcategorias e unidades de registro:

Quadro 6 - Análise de Conteúdo dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, a partir da categoria “Políticas Públicas Educacionais”

Categoria	Subcategorias	Unidades de registro
Políticas Públicas Educacionais	Acesso e nível de conhecimento	Muitas vezes, o acesso acontece fora do ambiente escolar, por meio de notícias ou interesse dos educadores.
	Implementação no contexto escolar	Não é possível implementar ou refletir sobre algo que não se conhece, por isso, a importância de um espaço de diálogo para este processo dentro do contexto escolar.

Fonte: Sistematização da autora (2018)

Quadro 7 - Análise de Conteúdo dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, a partir da categoria “Políticas Curriculares de LI”

Categoria	Subcategoria	Unidades de registro
Políticas Curriculares de LI	Participação dos atores no contexto escolar	• Nenhuma participação dos atores no contexto escolar
		• Cumprir o que está previsto pela DEPA

Fonte: Sistematização da autora (2018)

Quadro 8 - Análise de Conteúdo dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, a partir da categoria “Base Nacional Comum Curricular”

Categoria	Subcategoria	Unidade de registro
Base Nacional Comum Curricular	Aspectos positivos e negativos da nova política curricular	• Necessidade de assegurar uma formação comum aos indivíduos e reduzir as desigualdades no ensino.

Fonte: Sistematização da autora (2018)

Quadro 9 - Análise de Conteúdo dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, a partir da categoria “Ensino Médio”

Categoria	Subcategoria	Unidade de registro
Ensino Médio	O papel da LI no Ensino Médio	• Concepção de ensino-aprendizagem como prática social, trabalhando com gêneros e com a intenção de promover a autonomia do educando.

Fonte: Sistematização da autora (2018)

Quadro 10 - Análise de Conteúdo dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, a partir da categoria “Processos Educativos de Língua Inglesa”

Categoria	Subcategorias	Unidades de registro
Processos Educativos de Língua Inglesa	Ensino-aprendizagem significativo para o educando	• Ações pedagógicas significativas que despertem o interesse do educando.
		• Tempo para gestão do material e planejamento das atividades.

Fonte: Sistematização da autora (2018)

Segundo Bardin (2006), a unidade de registro é o menor recorte de ordem semântica a partir dos materiais e/ou documentos analisados, já a unidade de contexto é a unidade de compreensão, cujo propósito é codificar a unidade de registro. Esta unidade corresponde ao segmento da mensagem que possibilita a significação precisa da unidade de registro (BARDIN, 2006, p. 133). Portanto, as unidades de contexto serão apresentadas no decorrer de cada capítulo a fim de articulá-las com os pressupostos teóricos da pesquisa.

3 LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: QUESTÕES HISTÓRICAS E POLÍTICAS

Ir à busca de dados sobre a história da profissão que exercemos é um movimento que nos permite refletir, pensar, avaliar e reprogramar nossas ações, pois entendo que conhecer o passado nos possibilita problematizar o presente com mais embasamento e possibilidades. Portanto, é em busca dessa condição de conhecedora do passado, que me proponho a fazer um mergulho histórico sobre os acontecimentos que refletem na minha profissão. Dessa forma, este capítulo tem por objetivo identificar o papel da língua inglesa no currículo escolar, a partir de uma perspectiva histórica, social e política.

A LE encontra-se presente no sistema educacional brasileiro desde meados do século XVI, quando aprender uma língua estrangeira já era privilégio de poucos. Sua permanência até os dias atuais é decorrente do seu percurso nos diversos contextos históricos. Nessa perspectiva, Fogaça e Nunes (2007) destacam que,

> Desde o tempo em que estávamos sob o jugo português, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil vem passando por transformações. De uma época em que servia a uma classe dominante (que precisava estudar no exterior ou circular pelos salões europeus com desenvoltura) até chegar aos nossos dias, em que seu aprendizado tem sido frequentemente equacionado com a língua inglesa, foram muitas as mudanças sociais. Durante o Império e mesmo durante o início da República, aprender língua estrangeira representada poder e era algo reservado à minoria (FOGAÇA; NUNES, 2007, p. 178-179).

Durante o império, aprender uma LE proporcionava poder na medida em que possibilitava o controle do conhecimento e o prestígio em função do seu uso em certos domínios, pois permitia a abertura dos “[...] portões linguísticos para o mercado, a ciência e o turismo” (KRIEGER 2003, p. 214). Nas palavras de Kachru (1986), a LI sempre assumiu papéis específicos em cada país ou culturas e, muitas vezes, esses papéis são restritos a um pequeno e privilegiado grupo da população.

A falta de metodologia adequada e problemas de administração foram os principais problemas enfrentados no ensino das línguas modernas durante o império, ou seja, a metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical. Já a administração, incluindo decisões curriculares, estava centralizada nas congregações dos colégios, aparentemente com muito poder e pouca competência

para gerenciar a crescente complexidade do ensino de línguas (LEFFA, 1999). Foi também nesta época que se iniciou a decadência do ensino das línguas estrangeiras, junto com o desprestígio crescente da escola secundária[14], onde parecia predominar a ideia do ensino livre seguido de exames, os chamados exames de madureza, parcelados, preparatórios ou de estado, geralmente realizados "às pressas e sem qualquer rigor científico" (KRIEGER, 2003, p. 89). Os dados do quadro 12 demonstram que, durante o império, os alunos estudavam, no mínimo, cinco línguas no ensino secundário, às vezes, até seis línguas, quando o italiano era incluído na grade curricular de forma facultativa:

Quadro 11 - O ensino das línguas estrangeiras durante o império em horas de estudo

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total em horas
1855	18	9	9	8	6	3 F	50
1857	18	6	9	10	4	3 F	47
1862	18	6	9	10	4	6 F	47
1870	14	6	12	10	0	0	42
1876	12	6	8	6	6 F*	0	32
1878	12	6	8	6	4	0	36
1881	12	6	8	6	4	3 F	36

Fonte: Adaptado de Leffa (1999) *facultativa

Nota-se que, com o passar dos anos, a carga horária das línguas estrangeiras foi sendo gradativamente reduzida, porém, em 1889, após a Proclamação da República, o ministro Benjamim Constant promoveu reformas no âmbito educacional, cujo principal objetivo era modificar todo o sistema educacional do país em todos os graus de ensino. As reformas prejudicaram ainda mais o ensino de línguas estrangeiras na medida em que foram excluídas do currículo obrigatório, assim como o estudo de literaturas estrangeiras. Em 1892, com a Reforma de Fernando Lobo e após afastamento de Benjamim Constant, o ministro Amaro Cavalcante alterou o modelo proposto por Benjamim e as línguas estrangeiras voltaram a ser obrigatórias, dando “[...] primazia às disciplinas humanísticas e reintroduzindo a filosofia, o latim e o grego” (OLIVEIRA, 2007, p 65). Com a nova

[14] O ensino secundário no Brasil existiu durante todo o Império e tinha como principal objetivo oferecer uma formação aos filhos da elite brasileira (MASSUNAGA, 1961).

reforma, o ensino de línguas estrangeiras como o inglês, francês e alemão passou a ser obrigatório e voltou a ter uma abordagem literária. O quadro abaixo apresenta o comparativo de horas de estudo das línguas estrangeiras entre os anos de 1890 a 1931:

Quadro 12 - O ensino das línguas de 1890 a 1931 em horas de estudo

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total em horas
1890	12	8	12	11	11	0	43
1892	15	14	16	16	15	0	76
1900	10	8	12	10	10	0	50
1911	10	3	9	10	10	0	32
1915	10	0	10	10	10	0	30
1925	12	0	9	8	8	2 F	29
1931	6	0	9	8	6 F*	0	23

Fonte: Adaptado de Leffa (1999) *facultativa

Em 1931, com a Reforma de Francisco de Campos, ocorreram mudanças no conteúdo e na metodologia de ensino de línguas estrangeiras. A respeito do conteúdo, aumentou-se de modo indireto a ênfase dada às línguas modernas em função da diminuição da carga horária do latim. Quanto à metodologia, as mudanças foram mais profundas na medida em que o *método tradicional* (ênfase na gramática e repetição) foi substituído pelo *método direto*[15] (ênfase na fala e preocupação com pronúncia) (LEFFA, 1999). Além das mudanças no conteúdo e na metodologia, outras medidas também foram tomadas durante a reforma, como exemplo, o Colégio Pedro II, que incluiu a divisão das turmas, a seleção de novos professores e a renovação dos materiais de ensino.

Devido às tensões políticas mundiais na década de 30, que acabaram por culminar na Segunda Guerra Mundial, a “[...] difusão da língua inglesa no Brasil passou a ser vista como uma necessidade estratégica para contrabalançar o prestígio internacional da Alemanha” (SCHÜTZ, 1999, p 28). Para Paiva (2003), os

[15] A gramática, e mesmo os aspectos culturais da língua materna, são ensinados indutivamente. O aluno é primeiro exposto aos "fatos" da língua, para mais tarde chegar a sua sistematização. O uso de diálogos sobre assuntos da vida diária tem por objetivo tornar viva a língua usada na sala de aula. O método direto sempre teve dificuldade em se expandir, ou pelo professor não ter os pré-requisitos linguísticos exigidos (fluência oral a boa pronúncia) ou por não possuir a resistência física necessária para manter a ênfase na fala durante várias horas diárias (LEFFA, 1988, p. 211-212).

acordos internacionais, realizados no período pós Segunda Guerra Mundial entre Brasil e Estados Unidos, por meio de acordos de assistência e cooperação técnica, interferiram na organização curricular, associando o sistema educacional brasileiro aos interesses do desenvolvimento econômico dos Estados Unidos. Leffa (1999) afirma que a implementação dos currículos escolares pautados em modelos educacionais internacionais interfere na prática educacional, nas estruturas e metodologias de ensino.

Ainda, como consequência das mudanças no cenário econômico e político da década de 30, o Brasil presenciou o surgimento dos cursos livres de inglês, hoje conhecidos como cursos de idiomas. Em 1942, a Reforma Capanema equiparou as modalidades de ensino médio secundário e normal, dividindo-os em dois ciclos. O primeiro ciclo, denominado *ginásio*, tinha duração de quatro anos e o segundo ciclo, com duração de dois anos, possuía duas ramificações: *clássico* e *científico*. O *clássico* focava no estudo das línguas clássicas e modernas, enquanto o *científico* priorizava o estudo das ciências. Entre 1942 a 1961, com a estrutura de *ginásio* e *científico*, a carga horaria da LE no currículo foi sendo gradativamente reduzida, em função da maior ênfase dada as ciências (LEFFA, 1999, p. 11). O quadro a seguir apresenta as mudanças ocorridas na disciplina de LI com cada reforma:

Quadro 13 - As mudanças no ensino de língua estrangeira com as reformas

Ano	Reformas	Mudanças
1889	Benjamim Constant	Excluiu as línguas estrangeiras do currículo obrigatório.
1892	Fernando Lobo	Inseriu as línguas estrangeiras no currículo obrigatório.
1931	Francisco de Campos	Introduziu mudanças no conteúdo e na metodologia de ensino de línguas estrangeiras.
1942	Capanema	Reduziu a carga horária das línguas estrangeiras no currículo obrigatório.

Fonte: Sistematização da autora (2018)

Durante a Reforma Capanema, a metodologia utilizada para o ensino das línguas estrangeiras baseava-se no método direto com ênfase em "um ensino pronunciadamente prático", o qual deveria ser orientado não só para objetivos instrumentais como compreender, falar, ler e escrever, mas também para objetivos educativos, de modo a "contribuir para a formação da mentalidade do aluno e desenvolver hábitos de observação e reflexão" (LEFFA, 1999, p. 23). De acordo com

Schütz (1999), durante a reforma, a educação nacional era centralizada pelo Ministério da Educação. Decisões como as línguas que deveriam ser ensinadas, a metodologia a ser empregada pelo professor e o programa que deveria ser desenvolvido em cada série do ginásio e em cada ano do colégio eram feitas pelo Ministério da Educação.

Em 20 de Dezembro de 1961 foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) que manteve a divisão entre ginásio e científico (BRASIL, 1961). A descentralização do ensino também ocorreu com a LBD/61, ficando a cargo do Conselho Federal de Educação a escolha das cinco disciplinas obrigatórias a serem ensinadas e aos Conselhos Estaduais de Educação a responsabilidade de completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que poderiam ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino. O quadro abaixo apresenta a carga horária destinada às línguas estrangeiras após 1931:

Quadro 14 - O ensino das línguas estrangeiras após 1931

Ano	**Latim**	**Grego**	**Francês**	**Inglês**	**Alemão**	**Italiano**	**Espanhol**	**Total em horas**
1942	8	0	13	12	0	0	2	35
1961	0	0	8	12	0	0	2	22
1971	0	0	0	9	0	0	9	9
1996	0	0	6	12	0	0	0	18

Fonte: Sistematização da autora (2018)

A decisão a respeito das línguas estrangeiras a serem ensinadas nas escolas ficou sob responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação, sendo que o espanhol passou a integrar o currículo escolar somente em 1942. Nota-se que o latim foi retirado do currículo em 1961, o francês teve a carga horária reduzida com o passar dos anos e o inglês, de modo geral, permaneceu sem grandes alterações.

A LDB/61 assegurou a educação como direito de todos, podendo ser ofertada no lar ou na escola e inspirava-se nos “princípios da liberdade e nos ideais da solidariedade humana” (PICANÇO, 2003, p. 162). A lei modificou o currículo de *ginásio* e *científico* para 1º e 2º graus e recomendou a inclusão da língua “[...] onde e quando tenha o estabelecimento condições de ministrá-la com eficiência” (CHAVES, 2008, p. 8). Logo, a LI ficou sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais de

Educação, pois, segundo o Conselho Federal, nenhuma LE fora incluída como disciplina obrigatória no currículo. Conforme Boaventura (2001), a LDB/61 permitiu a descentralização da educação da esfera Federal para a Estadual, com a institucionalização dos sistemas de educação e recriação dos Conselhos de Educação com funções normativas. (CHAVES, 2008, p.196).

A década de 60 também foi marcada por diversos acordos realizados entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development[16] (USAID). Os Acordos MEC-USAID nortearam o sistema educacional brasileiro com a elaboração da Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968), para a organização do ensino superior e a Lei nº 5.692/71(BRASIL, 1971), que tratou de fixar as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, hoje, ensino médio. O discurso apresentado na época era de que a educação fosse vista "[...] como uma das formas de levar o Brasil à modernidade, entendida como o ideal de desenvolvimento europeu e norte-americano" (PICANÇO, 2003, p. 29). Além disso, os Estados Unidos investiram na implementação de escolas norte-americanas na América Latina, as quais estavam enfrentando dificuldades e cuja manutenção foi dada através da distribuição de materiais; como livros, filmes, gravações e outros recursos didáticos, a fim de estimular a LI nas escolas[17].

Após dez anos, em 1971, foi publicada a lei da reforma de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que reduziu o ensino de 12 para 11 anos, sendo 8 anos de 1º grau e 3 anos de 2º grau. A redução da escolaridade e o novo foco profissionalizante provocaram uma redução drástica na carga horária de LE, "[...] agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria 'dada por acréscimo' dentro das condições de cada estabelecimento" (LEFFA, 1999, p. 10). Como consequência, muitas escolas retiraram a LE do 1º grau e reduziram a carga horária do 2º grau para até uma hora semanal.

Tanto a Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), quanto a sua reforma pela Lei nº

[16] Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano. Isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a "ajuda externa" para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional (ROMANELLI, 1986, p. 231).

[17] The Coordinator also distributed in Latin American schools all types of materials such as books, films, recordings, and traveling exhibitions of teaching units. Every effort was also made to stimulate the teaching of English in schools in Latin America (United States, Washington D.C.,1947, cap. 8, p. 94).

5.692/71 (BRASIL, 1971) deixa de priorizar o ensino de LE destituindo sua obrigatoriedade e delegando a decisão aos Conselhos Estaduais de Educação pela escolha de qual LE ofertar. Para Paiva (2003), o Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, justifica a inserção da LE como mera recomendação da seguinte forma:

> [...] não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a 'língua estrangeira moderna' e, para levar em conta esta realidade, fizemo-la (sic) a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem (PAIVA, 2003, p. 53-84).

Em 1976, com a Resolução nº 58, de 22 de dezembro de 1976 (BRASIL, 1976), as línguas estrangeiras retomam seu prestigio e voltam a ser obrigatórias no currículo do 2º grau. O processo de redemocratização da década de 80 permitiu que a educação se reorganizasse para a construção de uma nova LDB. A LDB de 1996, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), passa a considerar a educação infantil como primeira etapa da educação básica, organizando-a em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e esclarece a necessidade da LE no ensino fundamental, cuja escolha ficaria a cargo da comunidade escolar. Quanto ao ensino médio, a LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), estabelece a obrigatoriedade de uma LE moderna, havendo a possibilidade de uma segunda língua optativa, de acordo com a disponibilidade da instituição. Atendendo às determinações da LDB de 1996, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como subsídio para apoiar o projeto da escola na elaboração do seu programa curricular, apresentando um novo enfoque ao ensino de língua estrangeira:

> [...] no âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada, já que elas assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, consequentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado (BRASIL, 1996, p. 30).

Os PCN não propõem uma metodologia específica para o ensino de línguas, mas sugerem como uma abordagem sociointeracionista, com ênfase no desenvolvimento da leitura, possibilitando a expressão de opiniões, valores,

sentimentos e informações nas formas oral e escrita. Para os PCN,

> [...] a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro lado, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em LE pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno (BRASIL, 2000).

A abordagem sociointeracionista do ensino de línguas somada a diversos fatores, tais como: falta de professores qualificados, escassez de material didático, metodologia inadequada e grande número de alunos por sala, contribuíram para o fracasso do ensino-aprendizagem de LE nas escolas. Para Schütz (2002, p. 75), apesar de as leis e reformas, o ensino-aprendizagem de LI "[...] ficou encalhado no método da tradução do início do século".

Em 2006, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) apresentam os seguintes objetivos:

> [...] 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 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).

O fragmento traz uma preocupação em repensar o papel da LE nas escolas. Entretanto, o discurso se contrapõe ao que acontece na prática educativa, pois a LE encontra-se na parte diversificada do currículo escolar, vista de forma não equitativa às outras disciplinas.

A compreensão das políticas públicas nos leva ao entendimento dos valores, ideias e representações que constituem sua efetivação em determinado contexto. Nesse sentido, as narrativas dos colaboradores da pesquisa condizem com essa necessidade de reflexão e entendimento como podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 15 - Análise na perspectiva da categoria “Políticas públicas educacionais”

Subcategorias	Unidades de registro	Unidades de contexto
Acesso e nível de conhecimento	• Muitas vezes, o acesso acontece fora do ambiente escolar, por meio de notícias ou interesse dos educadores.	“*Eu **estudei pouco sobre isso na faculdade**, na verdade, eu nem lembro o que eu estudei, talvez a LDB. E no mestrado não vi nada sobre políticas porque minha linha de pesquisa é a linguística, então, aqui com vocês que eu estou tendo acesso” (Educadora Paula).*
Implementação no contexto escolar	• Não é possível implementar ou refletir sobre algo que não se conhece, por isso a importância de um espaço de diálogo para este processo dentro do contexto escolar.	“*É difícil pararmos o que estamos fazendo para estudarmos e discutirmos sobre políticas. **Temos muitas atribuições para fazer enquanto estamos aqui no colégio,** como o PED, PSD, plano de aula, correção de provas. Eu **acho que seria legal se pudéssemos parar para conversar e refletir, como estamos fazendo agora**” (Educadora Liana).*

Fonte: Sistematização da autora (2018)

As narrativas dos colaboradores destacam a fragilidade da relação entre as políticas públicas educacionais e o contexto escolar. Para Libâneo (2004), a diminuição deste distanciamento se dá a partir da discussão dos documentos que estruturam e fundamentam a ação pedagógica na escola, pois as políticas curriculares “são um guia para a ação, uma vez que preveem e dão uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas e institui procedimentos” (p. 153).

Para Cocco (2012), é necessário considerar as múltiplas vozes locais na elaboração de propostas curriculares, assim como a realidade e as necessidades de cada instituição escolar. Nas palavras de Kramer (1999), as propostas educacionais oriundas do poder público são necessárias, entretanto, é importante e necessária a participação dos profissionais da escola na configuração dessas políticas, assim como aspectos que precisam ser levados em consideração, como: escuta sensível dos participantes no processo de elaboração; permitir muitas alternativas, não considerando um único aspecto, nem uma única palavra que dite o que deve ou não ser feito e apresentar diretrizes que resultem de experiências anteriores. Segundo Kramer (1999):

> Uma política pública deve, sim, propor, mas, frequentemente chama-se de proposta o que é modelo, método ou grade curricular. É preciso propor caminhos levantando perguntas e gerando perguntas, experimentando caminhos, em vez de pretender trazer saídas prontas e adoradas como bezerros de ouro. E se é função de uma política pública indicar diretrizes, ela precisa garantir as condições de implementá-la, assumindo que não há uma única saída, pretensamente melhor, mas múltiplas alternativas possíveis; e, além disso, contestar a busca desmedida e ilusória do futuro como superação, posto que seu preço tem sido o esquecimento da história, o congelamento do presente e a anulação das experiências vividas, desmobilizando as possibilidades de efetiva mudança, de transformação radical das condições que engendrariam o novo com base no velho (KRAMER, 1999, p. 170).

Conforme a autora, uma proposta para a educação precisa ser um *convite*, um *desafio*, uma *aposta* porque traz um projeto de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura. Portanto, pensar uma proposta pedagógica única pressupõe pensar um "conceito uniformizador de criança, de jovem, de adulto, de professor, de educação e de sociedade, um conceito que, por generalizar, desrespeita as diferenças [...]" (KRAMER, 1999, p. 171). Nesse sentido, as narrativas dos educadores condizem com a necessidade da construção e implementação das políticas públicas de forma articulada no contexto escolar, como podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 16 - Análise na perspectiva da categoria "Políticas curriculares de língua inglesa"

(continua)

Subcategorias	Unidades de registro	Unidades de contexto
Participação dos colaboradores no contexto escolar	Nenhuma participação dos colaboradores no contexto escolar	*"Quando eu vim pra cá, eu sabia que era assim, que **nós tínhamos que cumprir o que era previsto,** porque aqui é uma instituição militar" (Educadora Maria).* *"É, mas mesmo sendo uma instituição militar, **nós temos autonomia,** não como uma escola estadual ou municipal, mas nós temos [...], na verdade eles também não tem porque eles tem que cumprir o que as secretarias querem" (Educadora Ana).*
	Cumprir o que está determinado pela DEPA.	"*A DEPA não está em sala de aula com a gente, não sabe como é, que **muitas vezes não dá pra cumprir o que eles querem, cumprir exatamente o que está no papel,** por isso as coisas tinham que ser mais*

(conclusão)

		flexíveis, muitas vezes ficamos presos a normativas e deixamos de trabalhar aspectos que também são importantes, como relações interpessoais, por exemplo" (Educadora Ana). *"Muito difícil cumprir o que está no papel, nossa realidade é diferente do Colégio Militar de Manaus, por exemplo, mas acho que eles não pensam nisso" (Educadora Lara)*

Fonte: Sistematização da autora (2018)

As narrativas dos colaboradores retrataram a consciência de que seu compromisso como educador vai além de transmitir conhecimento e cumprir o que está previsto nos documentos que regem a instituição. Apesar de ser uma escola conteudista, cujo foco está na preparação para concursos, os educadores acreditam ser possível trabalhar questões que vão além do conteúdo e sim, orientar os estudantes a estabelecer relações com assuntos e fatos; entender causa e consequência; posicionar-se crítica e ativamente no grupo que se faz parte e, consequentemente, mudar a maneira de ver e viver a realidade, além de cumprir o que está previsto nos documentos. Essa desarticulação entre as políticas educacionais e o contexto escolar, destacada nas narrativas dos colaboradores, precisa ser dialogada no contexto onde atuam, para isso, é importante que os educadores estabeleçam uma relação dialógica e reflexiva com os documentos legais e metodológicos.

Nas palavras de Libâneo (2004), "é necessário se instalar uma prática de participação, de negociação dos significados e valores, de debate, de discussão pública dos compromissos e dificuldades" (p. 235). Portanto, a necessidade de compreendermos e discutirmos a respeito das políticas educacionais e curriculares é extremamente importante, pois resulta na compreensão de que as políticas se constituem através de um jogo de poder, de interesses e negociações que se instalam no interior da escola, resultando em concepções e práticas curriculares próprias de cada realidade educacional.

4 A LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM MARCO REGULATÓRIO

4.1 O CURRÍCULO ESCOLAR: *WHAT IS IMPORTANT*?

Pensar o currículo escolar na atualidade é um grande desafio, pois implica entender sua relação com a dinâmica social, política e cultural em desenvolvimento, bem como perceber os vínculos históricos entre os projetos formativos atuais e os constituídos há mais tempo. Conforme apontam Lopes e Macedo (2002), não há como pensar a educação e os componentes curriculares sob um olhar que visa somente questões genéricas. Tratar desse tema não é questão simples, visto que há uma variedade de posições a respeito do que é currículo escolar e como ele se constitui. Segundo Saviani (1996), a história do currículo indica que:

> [...] dependendo do tipo de ensino enfatizado (propedêutico ou de caráter "final"), da formação que [se] quer privilegiar (humanística, científica ou técnica), das necessidades a serem atendidas (do individuo e sua família, do Estado ou demandas do mercado) - diferenciam-se o caráter e a modalidade do currículo, distinguindo-se também: as matérias, seu valor relativo e respectivos programas; a destinação de recursos financeiros e materiais às atividades especificamente curriculares; as formas e critérios de avaliação; as normas disciplinares; os modos de acompanhamento e controle das unidades escolares; o lugar e o papel dos saberes elementares (a leitura, a escrita, o cálculo), bem como o caráter e a frequência das campanhas de alfabetização (SAVIANI, 1996, p. 2).

Há que se considerar que definir currículo é uma questão polêmica, pois sempre haverá conflitos e lutas de interesse em sua definição. Um currículo, mesmo quando elaborado por um grupo que compartilha de ideias comuns, representa um consenso "[...] precário em torno de algumas ideias [...]" (SANTOS, 2002, p. 354). A escolha e a vitória de uma posição implica sempre a derrota de outra, pois o que torna uma proposta vencedora são fatores sociais e eventos políticos. Para Moreira (2010), as discussões a respeito do currículo:

> [...] necessariamente abordam, com maior ou menor ênfase, os conhecimentos escolares, os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário pedagógico, as transformações que desejamos efetuar nos alunos, os valores que desejamos inculcar e as identidades que pretendemos construir. (MOREIRA, 2010 p. 2).

A partir do sentido original, emprestado do latim *curriculum*, o currículo veio

ganhando novas significações e aplicações no decorrer do tempo. Segundo Saviani (2003, p. 28), na língua inglesa, o termo possui “[...] uma riqueza semântica e multiplicidade de usos [...]”, mais que em outras línguas, pois é entendido como uma “[...] abordagem global dos fenômenos educativos”. No francês, por exemplo, a preferência é o uso das expressões mais tradicionais, como: “plano de estudo” ou “programa de estudo”. No geral, o termo currículo sugere algumas ideias como: prescrição, controle, ordem, sequência, ao mesmo tempo em que pode indicar:

> [...] conjunto de disciplinas, resultados de aprendizagem pretendidos, experiências que devem ser proporcionadas aos estudantes, princípios orientadores da prática, seleção e organização da cultura. No geral compreende-se currículo como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade para a formação dos alunos; é tudo que se espera seja aprendido e ensinado na escola. (LIBÂNEO; FERREIRA; TOSCHI, 2003, p. 362).

Como aponta Silva (2011, p. 14), “[...] talvez mais importante e mais interessante do que a busca da definição de currículo, seja a de saber quais questões uma teoria do currículo ou um discurso curricular busca responder”. Entretanto, é fundamental a percepção de que a “[...] questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (SILVA, 2011, p. 14). Porém, além de se definir “o que” ensinar, é fundamental o estabelecimento do “para que” se ensina e do “porquê” se ensinam esses conhecimentos e não outros.

Nas palavras de Silva (2011), o conceito de currículo foi adquirindo novas concepções ao longo do tempo, o que resultou em diferentes correntes pedagógicas, as quais são responsáveis por abordar a sua dinâmica e as suas funções. Vale ressaltar que existem diferentes formas e perspectivas de conceituar o currículo, a depender do autor. Portanto, pretende-se conceituar currículo a partir das três teorias definidas por Silva (2011) como: *tradicional, crítica* e *pós-crítica*.

4.2 TEORIAS DO CURRÍCULO: TRADICIONAL, CRÍTICA E PÓS-CRÍTICA

Também denominada teoria técnica, a teoria tradicional surgiu na primeira metade do século XX com o estudioso Franklin Bobbitt. As elaborações e indicações feitas por Bobbitt influenciaram toda uma geração de pesquisadores, educadores e formuladores de políticas educacionais. A teoria curricular construída por ele e

disseminada por seus seguidores constituiu o que Silva (2011) denominou de teoria tradicional do currículo; cuja matriz filosófica pautava-se na teoria da administração de F. Taylor. “Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial” (SILVA, 2011, p. 23). O modelo de Bobbitt preocupava-se em organizar os processos educativos de modo a garantir que crianças e jovens desenvolvessem as habilidades necessárias para sua inserção no processo produtivo.

Dessa forma, a ideia de currículo como programa meticuloso da instrução a ser dada, integrada à “[...] defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22), foi a marca do *eficientismo* que, segundo os autores, compôs uma das perspectivas que dominaram o debate sobre currículo no início do século XX. Nesse sentido, a elaboração do currículo limitava-se a uma ação burocrática, desprovida de sentido e fundamentada na concepção de que o saber estava centrado na figura do professor.

A teoria crítica baseou-se nas concepções marxistas e também nos ideários vinculados a autores da Escola de Frankfurt, notadamente Max Horkheimer e Theodor Adorno. A teoria crítica compreendia que, tanto a escola, como a educação em si são instrumentos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais propriamente constituídas na sociedade capitalista. Portanto, o currículo estava atrelado aos interesses e conceitos das classes dominantes (SILVA, 2011).

Assim, a função do currículo mais do que um conjunto coordenado e ordenado de disciplinas, seria também a de conter uma estrutura crítica que permitisse uma perspectiva libertadora e conceitualmente crítica em favorecimento das classes populares. As práticas curriculares, nesse sentido, eram vistas como um espaço de defesa das lutas no campo cultural e social. Para Freire (1996), a educação se constrói a partir do diálogo crítico, libertador, que vai contra a dominação e que acontece por meio da conscientização, desalienação e problematização. Conforme o autor, não cabe, na educação libertadora, um ensino monológico, tendo em vista que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 24). Portanto, a educação libertadora precisa reforçar no educando o ato de refletir, criticar, idealizar e questionar.

A teoria curricular pós-crítica surgiu entre 1970 e 1980, partindo dos princípios

da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais. Assim como as teorias críticas, a perspectiva pós-crítica questionou duramente as teorias tradicionais e elevou as suas condições para além da questão das classes sociais, indo direto ao foco principal: o sujeito. Desse modo, era preciso compreender, além da realidade social dos indivíduos, os estigmas étnicos e culturais, tais como a racialidade, o gênero, a orientação sexual e todos os elementos próprios das diferenças entre os colaboradores. Para a teoria pós-crítica, o currículo tradicional atua como legitimador do *modus operandi* dos preconceitos que se estabelecem pela sociedade. Assim, a sua função era a de se adaptar ao contexto específico dos estudantes para que o aluno compreendesse nos costumes e práticas do *outro* uma relação de diversidade e respeito.

Além do mais, em um viés pós-crítico, o currículo passou a considerar a ideia de que não existe um conhecimento único e verdadeiro, sendo esse uma questão de perspectiva histórica, ou seja, que se transforma nos diferentes tempos e lugares. Assim, frente à polissemia do termo e de seus diversos significados, o entendimento de currículo adotado neste estudo é o de instrumento de formação individual e coletiva, constituidor de práticas educativas, sociais e de identidades.

Quadro 17 - Teorias do currículo

TRADICIONAL	CRÍTICA	PÓS-CRÍTICA
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e discurso
Metodologia	Classe social	Saber
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização	Gênero, raça, etnia
Eficiência	Emancipação e libertação	Poder
Objetivos	Currículo oculto	Sexualidade
	Resistência	Multiculturalismo

Fonte: Adaptado de Silva (2011).

Como um novo modelo de proposta curricular do governo federal e seguindo determinação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/14 (BRASIL, 2014), a LBD, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), criou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC surge como um descritivo de conteúdos e saberes necessários para cada ano e etapa da educação básica. A defesa da Base é a

necessidade em assegurar uma formação comum[18] aos indivíduos, além de viabilizar um padrão comum de escolas e reduzir as desigualdades no ensino. O governo espera que, a partir da BNCC, todos os estudantes desenvolvam, ao longo da educação básica, os conhecimentos, competências e habilidades estabelecidos no documento. Mesmo considerando os argumentos em defesa da base, vale ressaltar que a ideia em assegurar uma formação comum, pode conduzir a interpretações no sentido de uma padronização do currículo nacional. Estudiosos do currículo citam que, entre outras coisas, "[...] um sistema de currículo e avaliação nacionais só ajuda a ratificar e exacerbar as diferenças de gênero, raça e classe social" (APPLE, 2001, p. 71).

Em setembro de 2015, a primeira versão da proposta da BNCC foi apresentada pelo Ministério da Educação (MEC), juntamente com o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). O documento foi submetido à consulta pública por via eletrônica e recebeu, segundo o MEC, doze milhões de contribuições até o prazo estipulado: março de 2016. A consulta poderia ser feita a partir de três funcionalidades: conheça a proposta, interaja com a BNC, cadastre e contribua. As contribuições foram realizadas de forma individual e a partir de organizações; como instituições de ensino superior e grupos da sociedade civil. A partir da produção de dados dessas intervenções e dos debates públicos, a equipe responsável pela sistematização da base reorganizou o documento e apresentou, em maio de 2016, a segunda versão do documento. O CONSED e a UNDIME ficaram com a responsabilidade de orientar as ações e estratégias para a sistematização da base.

O texto foi apresentado como um "documento de caráter normativo" e como "[...] referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborassem seus currículos" (BRASIL, 2016). A segunda versão especificou, ainda, as quatro políticas que decorrem da BNC: política nacional de formação de professores, política nacional de materiais e tecnologias educacionais, política nacional de avaliação da educação básica e política nacional de infraestrutura escolar. Em abril de 2017, o MEC enviou a terceira versão da Base ao Conselho Nacional de Educação (CNE),

[18] É importante esclarecer que a Lei nº 5.692/71 estabeleceu no Art. 4º que "[...] os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão **um núcleo comum**, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada" (BRASIL, 1971), enquanto a Lei nº 9.394/96 estabeleceu no Art. 26, que "[...] os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada" (BRASIL, 1996. Grifo meu).

deixando de fora o ensino médio e garantiu que, a partir da homologação do documento, os processos de formação e capacitação dos professores iniciariam, assim como o apoio aos sistemas de educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares. No dia 3 de abril de 2018, a versão final da Base sobre o ensino médio foi entregue pelo MEC ao CNE, trazendo no documento a LI como LE obrigatória para essa etapa da educação básica. As áreas de linguagens e matemática deverão ser oferecidas aos estudantes, obrigatoriamente, nos três anos; as outras áreas podem ser distribuídas ao longo dos três anos, a critério das redes de ensino. Segundo o Ministério da Educação, por se constituir em uma política nacional, a implementação da Base necessitará de acompanhamento do MEC, juntamente com os organismos nacionais; CNE, CONSED e UNDIME.

A BNCC apresenta o currículo escolar por área de linguagem; matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Segundo o documento, o currículo terá 60% de conteúdos comuns para a educação básica no ensino público e privado e 40% determinados regionalmente. No documento, também consta que o novo currículo se alinhará com avaliações nacionais, como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A área de Linguagens reúne quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. Para o Secretário da Educação, José Renato Nalini, o maior desafio da língua inglesa será a sua articulação nas escolas, tendo em vista suas diferentes realidades. Dessa forma, nas palavras de José Renato Nalini, a LI é a língua mais disseminada e ensinada no mundo inteiro, porém, os sistemas de ensino poderão ofertar outras línguas estrangeiras se assim desejarem, como exemplo o espanhol. Dessa forma, o documento não impede que cada comunidade escolar escolha a LE a ser ministrada, levando em conta sua realidade local, a exemplo dos contatos com outras línguas em regiões de fronteira, em comunidades étnicas de imigração e em comunidades indígenas (PEREIRA, 2010).

Um dos objetivos da LI no currículo proposto pela BNCC para o ensino médio é a reflexão a respeito das relações entre língua, cultura, política e sociedade; uma reflexão crítica sobre a participação do sujeito no contexto em que está inserido. Em contrapartida, para Pereira (2010, p. 20), um currículo que “[...] impõe habilidades gerais a serem desenvolvidas por todos, sem distinção de interação com o meio de

origem” contribui para a homogeneização e alienação dos estudantes. Nesse sentido, Pereira (2010) concorda com Silva (2011) e Apple (2001) quando afirma que o conhecimento é instrumento de poder e que sua relação não se dá de forma neutra. Portanto, o currículo não se compõe apenas de experiências trazidas “[...] de fora para dentro do contexto escolar”. Neste, os “[...] sujeitos estabelecem interações de natureza histórica e social que se efetivam dentro e fora do espaço escolar” (PEREIRA, 2010, p. 34). A respeito da BNCC, os colaboradores apontaram as seguintes opiniões:

Quadro 18 - Análise na perspectiva da categoria “Base Nacional Comum Curricular”

Subcategoria	Unidades de registro	Unidade de contexto
Aspectos positivos e negativos da nova política curricular	Necessidade de assegurar uma formação comum aos indivíduos e reduzir as desigualdades de ensino	*“Na verdade, eu penso que **a BNCC vai gerar mais desigualdade no ensino**, pois a Base vem com o objetivo de nivelar a educação. Como vão nivelar a educação se **cada escola tem uma realidade diferente**?” (Educadora Catia).* *“Eu li que essa história da **Base é mais uma cópia de modelos internacionais de currículo**. Até quando a gente vai ficar copiando outros países?” (Educadora Joana).* *“A LI não vai mudar, pois vai continuar no currículo, então **pra nós, vai continuar a mesma coisa**” (Educador Jose).* *“Olha, um **ponto positivo é que todas as escolas irão estudar a mesma coisa**, pois terá um currículo obrigatório para todos, mas **o ponto negativo é, e se uma escola, por exemplo, não tiver professor de inglês, faz como? Acaba excluindo aqueles alunos que não terão professor**” (Educador Pedro).*

Fonte: Sistematização da autora (2018)

Algumas narrativas apontam para a desigualdade que um currículo comum irá resultar nas escolas, outras, para o fato de nos basearmos em modelos internacionais com o discurso de melhorar a educação no país. Conforme Matuoka e Paiva (2017):

> [...] não é incomum a adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos, como é o caso da BNCC, que desde o seu início privilegia um conjunto de conteúdos e objetivos sem o fundamental suporte de uma referência que deixe claro o projeto de nação e educação desejadas (p.130).

Para um verdadeiro diagnóstico da educação, é preciso refletir o que está sendo realizado nas escolas, o que é desejável e necessário para os estudantes. Nas palavras de Matuoka e Paiva (2017), usuários desse modelo de currículo acreditam que "cartilhas, guias como receitas" a serem reproduzidos nas escolas serão o "remédio" para os males da educação. Surgem, então, propostas como a BNCC que desconsideram o grande potencial de nossas comunidades educacionais (p. 132).

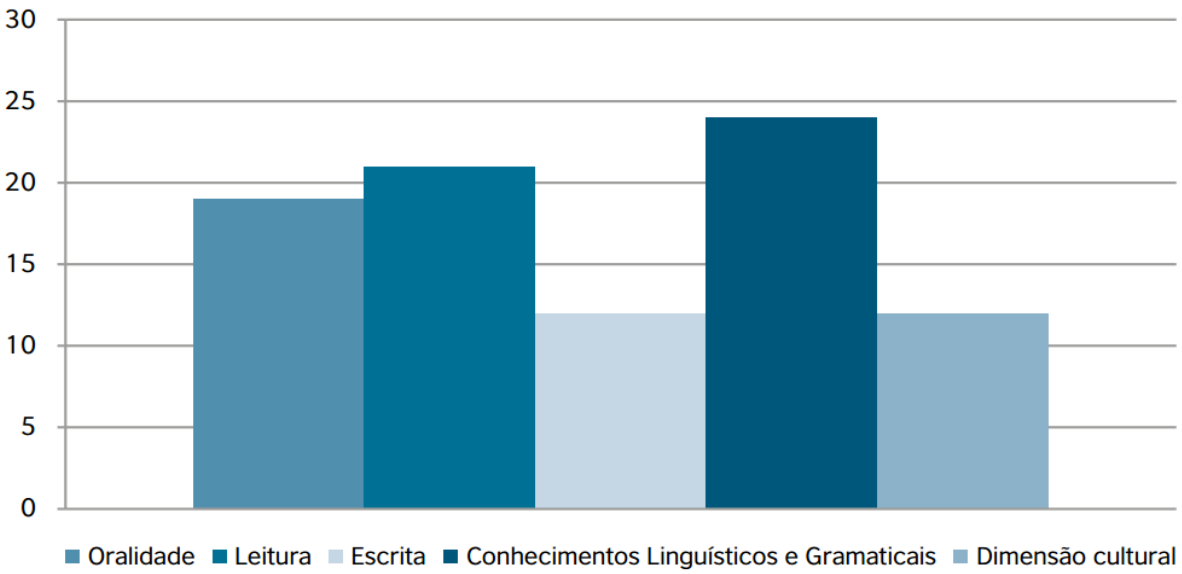
A partir das narrativas de alguns educadores, como exemplo a da educadora Catia, torna-se importante pensarmos a educação em sua totalidade, para isso, é preciso termos consciência de que as concepções, conteúdos e as metodologias não fazem sentido se desconectadas do contexto escolar. Para Bowe, Ball e Gold (1992, p. 128), a política de prescrição curricular limita as questões de ensino, pois os professores se detêm a responder "as necessidades do currículo e das avaliações externas, ao invés das necessidades individuais dos estudantes". Conforme Matuoka e Paiva (2017), as diretrizes da BNCC a respeito da LI pouco auxiliam no ensino-aprendizagem, pois reforçam as aulas baseadas na tradução, memorização e repetição, onde o que se quer são aulas baseadas na abordagem comunicativa. Para Cintia Gonçalves, pesquisadora do British Council[19], a BNCC tem uma importância estratégica para as políticas de educação no país, sendo um marco importante estabelecer que o ensino-aprendizagem precisa ser assegurado aos estudantes brasileiros e o terreno comum para que isso ocorra.

No entanto, preocupa a forma engessada que certos conteúdos, habilidades e competências da língua inglesa são apresentadas no documento da Base. "Isso pode reforçar um ensino tradicionalmente fragmentado e descontextualizado, que enfatiza o aprendizado de vocabulário e regras gramaticais isoladas" (MATUOKA; PAIVA, 2017, p. 12). O documento considera que os estudantes do ensino médio

[19] O British Council (lit. Conselho Britânico) é uma instituição pública do Reino Unido, um instituto cultural cuja missão é difundir o conhecimento da língua inglesa e sua cultura mediante a formação e outras atividades educativas. Além disso, esta entidade pública cumpre uma função relevante para melhorar as relações exteriores do Reino Unido. As suas sedes principais estão localizadas em Manchester e Londres. Foi fundada em 1934 com o nome de *British Committee for Relations with Other Countries*. Mais informações em: https://www.britishcouncil.org.br/.

devam dominar 88 (oitenta e oito) habilidades; estas habilidades dividem-se nos seguintes eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e dimensão cultural. No gráfico apresentado a seguir, nota-se que a menor parte das habilidades está concentrada nos eixos *dimensão intercultural* e *escrita,* considerados fundamentais para o desenvolvimento integral do educando e para uma visão menos tecnicista e instrumental da língua inglesa:

Gráfico 1 - Distribuição das habilidades de LI



Fonte: Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) (2017).

Segundo o gráfico, o eixo *conhecimentos linguísticos e gramaticais* é indicado como o mais relevante, no entanto, a recomendação presente na 3ª versão do documento ressalta a importância de não trabalhar a LI de forma engessada:

> [...] é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de conhecimentos linguísticos e gramaticais, tratado como pré-requisito para esse uso" (BNCC, 3ª versão, p. 202)

É possível perceber que os demais eixos remetem para a valorização de habilidades que propõem superar o tradicional modelo tecnicista. Sendo assim, os princípios teóricos apresentados na BNCC, em sua 3ª versão, "[...] a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, o protagonismo do aluno em sua aprendizagem e a importância do

contexto para dar sentido ao que se aprende [...]" (p. 17), são incoerentes às unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades definidas para cada ano do ensino médio, apresentados no documento.

A justificativa para o aumento das habilidades baseia-se em razão da troca do componente curricular "Língua Estrangeira", na 2ª versão, para "Língua Inglesa" na 3ª versão. No entanto, essa justificativa não parece coerente, pois o ensino da LI pode seguir todas as orientações do ensino de qualquer língua estrangeira moderna, sendo possível o acréscimo de mínimas adequações específicas da língua inglesa, como sua função de língua internacional franca (MATUOKA; PAIVA, 2017, p. 37). As 32 (trinta e duas) habilidades na 2ª versão conduziam o ensino para uma perspectiva discursiva e abrangente, as 88 (oitenta e oito) habilidades da 3ª versão, ao tentar detalhar os objetivos, acabam valorizando a perspectiva tecnicista e fragmentada da LI, além de representar muito mais do que os 60% dos conteúdos curriculares. Segundo um estudo comparativo realizado pelo British Council, 80% das habilidades correspondem a verbos de baixa demanda cognitiva, como exemplo: lembrar, compreender e aplicar, sendo que apenas 20% das habilidades demandam processos cognitivos mais elaborados como os verbos: analisar, avaliar e criar.

Para Gonçalves (2017), a Base deixa a desejar nos aspectos de adequação às necessidades do século XXI. "Seria preciso indicar habilidades necessárias para viver e aprender, tais como resolução de problemas, tomada de decisões, colaboração, pensamento criativo e argumentação" (p. 8). Os educadores participantes da pesquisa citam que mais importante do que termos uma Base que nos "oriente", é podermos questionar as intenções do documento para que possamos alinhar suas exigências com a realidade escolar, pois sabemos que todas as políticas curriculares são constituídas de intenções e valores, portanto, a escola precisa preocupar-se em oferecer aos educandos um ensino-aprendizagem de LI que possibilite não apenas a assimilação do saber, mas, principalmente, a construção de um conhecimento significativo e contextualizado.

5 A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: QUE DILEMAS E DESAFIOS?

Por assumir múltiplas funções na formação dos estudantes, o ensino médio é visto como uma etapa crítica da educação básica. Além de auxiliar na consolidação dos conhecimentos e habilidades básicas, essa etapa precisa preparar o estudante para o ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho e, ainda, formar cidadãos capazes de se engajarem na sociedade. O EM tem se deparado com questões que vão além da preocupação em garantir o acesso e permanência dos estudantes na escola, como por exemplo: o sentido da escola para os jovens, os embates em torno do currículo, ausência de professores, financiamentos, índices expressos em avaliações, deficiências estruturais dos prédios escolares e outras diversas fragilidades estruturais e organizacionais.

Resgatando brevemente os marcos históricos e políticos do EM, é possível verificar que, no decorrer de sua trajetória, essa etapa surgiu como um *lócus* privilegiado para a elite, cujo objetivo era preparar para o ingresso no ensino superior (MOEHLECKE, 2012). O acesso a LE também era privilégio da elite e fortaleceu ainda mais a ideia de escola *pobre* para os *pobres* e escola *rica* para os *ricos*. Associado a isso, as sucessivas reformas educacionais alteraram significativamente o papel da LE dentro do currículo escolar. A LE saiu do *status* de disciplina obrigatória no período do império, passou a disciplina optativa com a LDB, Lei nº 4.024/61, tornou-se uma recomendação e não mais obrigatoriedade de ensino com a LDB, Lei nº 5,692/71 e retornou à obrigatoriedade com a LDB, Lei nº 9.394/96. Para Picanço (2003), “[...] a preferência pelo inglês como LE obrigatória pode ser entendida como o resultado dos acordos entre o governo brasileiro e os bancos norte-americanos, mas, sobretudo, como resultado da sobrevalorização do idioma no panorama mundial e como exigência do mercado de trabalho para o acesso a novas tecnologias” (PICANÇO, 2003, p. 52-53).

Paiva (2003, p. 55) cita que, na educação das elites, o ensino de LE sempre esteve presente, porém, “[...] para as classes trabalhadoras a língua inglesa deveria ter apenas um objetivo instrumental, reforçando o espírito elitista da cultura educacional”. Talvez uma das melhores contribuições da LDB, Lei nº 9.394/96 tenha sido a possibilidade de organização escolar diferenciada para o ensino-aprendizagem de LEM. O Art. 24, inciso IV (BRASIL, 1996), sugere que “[...] poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis

equivalentes de adiantamento na matéria para o ensino de LE, artes, ou outros componentes curriculares". Compreendo que, na condição de segunda língua, a função social das línguas estrangeiras é muito ampla, por isso, penso que o ensino-aprendizagem de uma LE, independente de qual seja, precisa permitir ao educando o contato com diferentes culturas, valores e costumes. Conforme Eagleton (2011, p. 54) "[...] a cultura pode ser aproximadamente resumida como complexo de crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico". Portanto, a cultura, concebida como processo dinâmico e conflituoso, fruto das interações sociais, assim como a língua, é capaz de permitir ao sujeito remodelar, refletir, redefinir valores, conceitos, costumes e padrões da própria cultura.

As mudanças que ocorrem no sistema educacional acabam por estabelecer novos parâmetros para o currículo escolar. Na década de 90, por exemplo, a LE foi inserida na parte diversificada do currículo, em caráter obrigatório:

> **Art. 26.** Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) Do Ensino Fundamental - § 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. Do Ensino Médio – **Art. 36.** O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: 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).

Na mesma década, houve a elaboração e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998, 1999, 2000) para o ensino médio. Na seção, "Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna", é possível encontrar o seguinte enunciado:

> [...] muitos são os fatores que devem ser levados em consideração no momento de escolher-se a(s) Língua(s) Estrangeira(s) que a escola ofertará aos estudantes, como as características sociais, culturais e históricas da região onde se dará esse estudo. Não se deve pensar numa espécie de unificação do ensino, mas, sim, no atendimento às diversidades, aos interesses locais e às necessidades do mercado de trabalho no qual se insere ou virá a inserir-se o aluno. (BRASIL, 2000, p. 27).

O fragmento apresenta uma preocupação em repensar o papel da LE na

escola e ressalta sua importância, entretanto, o discurso se contrapõe ao que acontece na prática, ou seja, muitas escolas não possuem condições de escolherem uma LE que seja coerente com sua característica social, cultural e histórica. Nas palavras de Silva (2011), a escola, inserida numa realidade histórica que se transforma constantemente, tem papel fundamental na formação da subjetividade dos educandos, portanto, os aspectos históricos e políticos são determinantes para que possamos compreender os dilemas e desafios da LI no currículo do EM, pois, embora a escola busque acompanhar as mudanças do mundo do trabalho e da sociedade, nem sempre as adequações são efetivadas de modo a contribuir para uma formação mais plena. Logo, torna-se relevante lembrar as palavras de Kuenzer (2007) a respeito do significado de se estudar uma língua estrangeira e a cultura a ela relacionada, visto que, ao fazer parte da vida de qualquer cidadão, a LE contribui para o amadurecimento do domínio da língua materna.

Para Almeida (2009), se as aulas de LE fossem priorizadas no currículo:

> Os estudantes passariam a entender as diferenças e a conviver melhor com elas. Aprende-se isso por meio do contato com outras culturas. No aspecto social, temos as questões do acesso ao mercado de trabalho e da inclusão e da participação do sujeito no mundo. Hoje, quem não tem um nível de inglês que permita entrar nessa grande roda está excluído. Bom ou ruim, esse é um fato. (ALMEIDA, 2009, p.1)

Segundo a autora, é preciso valorizar a LE, compreender a importância de aprender para a educação do indivíduo - o que permite a ele entender o outro, as diferenças e estar inserido no contexto mundial atual. E também, é claro, proporcionar formação inicial e continuada para os professores, pois muitos apenas repetem o que aprendem. Saviani (2007) aponta que há aspectos que dependem diretamente da própria gestão da escola, um deles é a consciência sobre o sentido da educação escolar para distinguir o que é imprescindível e o que é secundário para o trabalho pedagógico, pois as dificuldades históricas da nossa educação, como por exemplo: a infraestrutura, a dupla jornada dos docentes e a falta de recursos didáticos, limitam as ações dos educadores. A inclusão e a prioridade de algumas línguas estrangeiras em detrimento de outras é resultado das mudanças e dos embates sociais que surgem dos interesses de grupos detentores do poder e das reivindicações da sociedade em legitimar ações que organizaram, orientaram e determinaram tais demandas. Nesse sentido, entende-se que os documentos legais

nacionais e internacionais são elaborados a partir de visões de mundo, do entrecruzamento de discursos e contra discursos, de embates sociais, políticos e de políticas públicas, por isso a descontinuidade da política educacional é uma realidade histórica no Brasil.

Em 9 de janeiro de 1996, foi sancionada a Lei nº 10.172 (BRASIL, 1996) responsável pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual descreveu diretrizes e metas para a educação no Brasil e tinha tempo determinado de até dez anos para que todas elas fossem realizadas. O primeiro PNE foi elaborado em 1996, para vigorar entre os anos de 2001 a 2010, e possuía como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, à democratização da gestão do ensino público, à participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico (PPP) da escola e à participação das comunidades escolares em conselhos ou equivalentes (BRASIL, 1996).

A ampliação progressiva das matrículas no ensino médio era uma das metas do PNE, assim como atender, no final da década, pelo menos 80% dos concluintes do ensino fundamental; implantar e consolidar, no prazo de cinco anos, a nova concepção curricular estabelecida pela forma de ensino médio proposta pelo MEC.; estabelecer e consolidar, em cinco anos, um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelos sistemas de avaliação que viessem a ser implantadas nos estados; e, finalmente, assegurar que em cinco anos, todas as escolas estivessem equipadas, pelo menos, com biblioteca, telefone e reprodutor de textos.

O novo PNE, que contempla os anos de 2011 a 2020, foi enviado pelo governo federal ao Congresso em 15 de dezembro de 2010 e possui como principais diretrizes a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho, a valorização dos profissionais da educação, entre outras. Quanto às metas está a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e o aumento da taxa líquida de matrículas para 85% até 2020 (KUENZER, 2007). Indubitavelmente, a permanência do educando na escola é questão importante a ser discutida no âmbito das políticas educacionais, porém, o que se espera é uma permanência efetiva e significativa que resulte em uma educação de qualidade para todos. Pois:

> [...] uma coisa é certa: as escolas estão ai, é nela que estão matriculados os filhos das camadas médias e pobres da população, e é questão de justiça que elas atendam, do melhor modo possível, aos direitos de todos e uma educação de boa qualidade, apta a preparar os alunos para a empregabilidade, participar da vida política e cultural, desenvolver a capacidade reflexiva para atuar e transformar a realidade social (KUENZER, 2007, p. 21).

Criar possibilidades do educando tornar-se livre, consciente, responsável a fim de realizar sua função enquanto cidadão é uma das funções sociais da escola, as demais esferas sociais também precisam contribuir para essa liberdade, proporcionando o direito de questionar e refletir, buscando soluções para os problemas do cotidiano enquanto ser social.

Com o discurso de melhorar a qualidade do ensino e elevar o nível da educação aos patamares dos países desenvolvidos, o MEC lançou, em 24 de abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O PDE está organizado em quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização, compreendendo mais de 40 programas, sendo 30 os principais que com seus desdobramentos passam a abrigar grande parte dos programas do MEC para a educação. O plano apresenta um diagnóstico da educação do país e busca apontar novos caminhos para os problemas atuais da educação. Além do envolvimento da União, Estados e Municípios para articularem-se com a política geral do país, o PDE utiliza-se dos instrumentos de gestão como a Provinha Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e outros que auxiliam na aplicação, avaliação e eficácia do Plano.

Destinada ao ensino médio, a ação *Biblioteca na Escola,* pretende dispor obras literárias e universalizar a distribuição de livros didáticos para as disciplinas que integram o currículo. Conforme Saviani (2007), as ações que compõem o PDE incidem sobre os aspectos previstos no PNE, já que 17 (dezessete) dessas ações estão referidas à educação básica; cinco se referem à educação superior; sete dizem respeito às modalidades de ensino; e uma ação (estágio) se dirige simultaneamente ao ensino médio, educação tecnológica e profissional, e educação superior. Para o autor, se compararmos a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), é possível perceber que o segundo não se constitui em um plano e sim em um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e

metas previstos no PNE. Saviani (2007) cita que por se tratar de uma questão de Estado e não de governo, pois envolve embates entre partidos políticos, o PDE, assim como outras ações, não garante a melhoria da educação, por isso a importância em aprofundar, ampliar e analisar os debates teóricos a respeito dos programas de governo para a educação, assim como o impacto das políticas nos sistemas de ensino e nas escolas.

Para Kuenzer (2007), uma mudança positiva no cenário atual da educação depende de ações que garantam o mesmo padrão de qualidade para todas as escolas e um plano nacional que fixe, com clareza, as metas e os recursos necessários para uma educação de qualidade. Logo, a conscientização do nosso papel como educadores diante do contexto histórico, social, político e cultural em que nos encontramos é fundamental para colaborar com a mudança da educação. Por isso, é necessário que estejamos atentos às relações de poder a partir das quais qualquer relação de ensino-aprendizagem se dá, mas também às possibilidades que nos permitam mudá-las. A concepção que não deve fugir aos educadores é a de que "[...] uma língua tanto pode ser instrumento de opressão quanto de libertação; depende de como se faz uso dela" (BOWE, 1992, p. 37). Dessa forma, como educadores de LE, o nosso papel, e não apenas o nosso, é de proporcionar aos educandos condições de subverter, rearticular, criticar e politizar o conhecimento de diferentes culturas, ressignificando, assim, a sua própria.

Sobre a LI no currículo do ensino médio, os colaboradores apontaram as seguintes opiniões:

Quadro 19 - Análise na perspectiva "Ensino médio"

(continua)

Subcategoria	Unidade de registro	Unidades de contexto
O papel da LI no ensino médio	Concepção de ensino-aprendizagem como prática social, trabalhando com gêneros e com a intenção de promover a autonomia dos educandos.	*"**A LI tem muita importância no currículo escolar**, porque é a língua de maior circulação global e é usada como língua franca para a comunicação entre os povos" (Educadora Paula).* *"**O CM trabalha muito bem a LE aqui**, me digam qual o colégio que tem um corredor de idiomas e trabalha a partir da abordagem comunicativa?"* (Educadora Lara). *"Sim, **é a mesma abordagem dos cursinhos aí fora**, nossos*

(conclusão)

		alunos são muito privilegiados. Na verdade, todos os colégios tinham que trabalhar assim, partindo da abordagem comunicativa, ***mas como a prioridade do governo é outra e não a educação, daí fica difícil****" (Educadora Sara).*

Fonte: Sistematização da autora (2018)

As narrativas dos colaboradores retratam a importância de se trabalhar com a abordagem comunicativa e apontam a relevância que a LI possui no currículo do CM. Em contrapartida, a fala da Educadora Sara sinaliza a ausência de preocupação do governo a respeito da educação no país, de um modo geral e cita a importância das demais escolas públicas terem as mesmas condições do CM, no que diz respeito a LI. Portanto, a respeito dos processos educativos de língua inglesa no ensino médio, os colaboradores tiveram as seguintes opiniões:

Quadro 20 - Análise na perspectiva da categoria "Processos educativos de língua inglesa"

(continua)

Subcategoria	Unidades de registro	Unidades de contexto
Ensino-aprendizagem significativo para o educando	Ações pedagógicas significativas que despertem o interesse do educando	*"**Nós adotamos um material "top"**, temos a lousa interativa e **trabalhamos com temas da atualidade**" (Educador Pedro).* *"**Às vezes, eles têm muita preguiça e sono, isso atrapalha na condução das aulas**, daí parece que eles não estão interessados, motivados" (Educadora Joana).* *"**Eu sou a favor da gente desenvolver ações pedagógicas mais fora da sala de aula**, entendem, às vezes **ficamos engessados aqui dentro, os alunos devem sentir isso, se sentir cansados também**" (Educadora Catia).*
	Tempo para a gestão do material e planejamento das atividades	*"Muito interessante falarmos sobre isso! **É muito tempo que passamos preenchendo cadernos de chamada e os demais documentos** que a DEPA exige, que acabamos tendo o mínimo tempo para planejarmos nossas aulas" (Educadora Maria).*

(conclusão)

		"Não é porque seguimos um livro didático que não precisamos de tempo para preparar as aulas, ***muitas vezes a gente quer trabalhar um texto, ou preparar uma música que tenha relação com a unidade que estamos trabalhando em aula, mas não dá, porque não temos tempo****. Isso é bem irritante, porque parece que a prioridade não é a aula, não são os alunos, mas os documentos que temos que enviar pra DEPA" (Educadora Sara).*

Fonte: Sistematização da autora (2018)

A respeito das ações pedagógicas, os educadores destacaram a qualidade do material didático e dos recursos áudio visuais utilizados em sala de aula, afirmando que os mesmos auxiliam na qualidade do ensino-aprendizagem de LI. Em contrapartida, Leffa e Irala (2014) consideram que o uso de um material didático único pode ser interessante do ponto de vista econômico, mas pode não atender às necessidades específicas de muitos estudantes, "situados em diferentes coordenadas de tempo e espaço, com características pessoais próprias, que não se encaixam em um gabarito geral e único" (p. 41).

Nas palavras de Matuoka e Paiva (2017), o embate entre o material didático genérico e o customizado deixa o professor numa situação ambígua; ou seja, o professor trabalha menos, utilizando material pronto para consumo e deixa de atender adequadamente seus alunos, ou atende seus alunos, mas investe muitas horas de seu trabalho na preparação de material. Para Leffa e Irala (2014), o importante é que o material a ser utilizado ofereça ao educando a ajuda que ele necessita, no grau exato de seu adiantamento e de suas necessidades, preenchendo, assim, as possíveis lacunas do conhecimento. A análise inicial das necessidades de cada estudante precisa ser capaz não só de estabelecer o total das competências a serem desenvolvidas, mas também descontar dessas competências o que o educando já domina. "O saldo dessa operação é o que o aluno precisa aprender" (p. 52).

Com relação ao planejamento das atividades, os educadores mencionaram que, muitas vezes, possuem pouco tempo para planejar as atividades e preparar as aulas, pois a carga didática (preenchimento de caderno didático, reuniões, atas,

PED, PSD) exige muito tempo. A ausência de uma relação dialógica entre a gestão escolar e o corpo docente, a respeito dos documentos que são solicitados pela DEPA, foi citada pelos educadores, pois o corpo docente de LI acredita que as políticas públicas precisam estar articuladas a estes documentos para torná-los vivos no contexto escolar, pois “[...] convém instalar práticas de participação, de negociação dos significados e valores, de debate, de discussão dos compromissos e dificuldades” (LIBÂNEO, 2004, p. 235).

Um dos fatores que resulta no distanciamento entre a gestão escolar e o corpo docente é a estrutura organizacional e a política de hierarquia que representa os colégios militares, mas acreditamos que seja possível implementarmos uma política de democracia dentro de uma organização militar, nesse sentido, acreditamos que os “Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos no Colégio do Vagão” auxiliarão a construção da prática de interlocuções entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas.

6 O PRODUTO DA PESQUISA: "CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS NO COLÉGIO DO VAGAO"

Um dos objetivos do mestrado profissional é a construção de propostas de intervenção no espaço em que atuam os colaboradores, assim como a ênfase na gestão, produção e aplicação do conhecimento para a solução de problemas, inovação e aperfeiçoamento tecnológico. O mestrado profissional é fundamentado legalmente pela Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009 e prevê a produção de um trabalho final de curso que tenha uma relação efetiva com os problemas reais do contexto profissional. Segundo o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, o sujeito pesquisador precisa gerar um produto que seja aplicado em condições reais de sala de aula ou espaços (in) formais de ensino. Este produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo de computador, um jogo, um material educativo, etc. Conforme Ostermann e Rezende (2009, p. 71), é importante que se invista em produtos que contemplem mais do que a eficiência de um método e que:

> [...] envolvam uma reflexão sobre um problema educacional vivido pelo professor em uma dada realidade escolar e que leve ao desenvolvimento de atividades curriculares alternativas [...] que exija a reflexão sobre as finalidades e o significado da educação na contemporaneidade.

Portanto, com base nos dados analisados, originou-se um produto que integra a temática da pesquisa e o contexto educacional onde a mesma foi realizada. Dessa forma, durante os encontros, fomos amadurecendo a ideia de criarmos um grupo de estudos dentro do colégio, como um espaço-tempo de reflexão e diálogo que possibilite mudanças proativas no ensino-aprendizagem de LI, contribuindo, assim, para processos de humanização e cidadania dentro do colégio militar. Para isso, tomamos como enfoque a proposta epistemológico-política dos "Círculos de Cultura"[20] de Freire (2006) e dos "Círculos Dialógicos Investigativo-formativos" (HENZ, 2015). Assim, elaboramos um projeto para ser apresentado ao comandante

[20] Proposta epistemológico-política de caráter democrático e libertador que, através do diálogo, possibilita a tomada de consciência do educando a respeito da realidade e suas interligações culturais, sociais e político-econômicas.

do colégio, solicitando sua autorização para a criação do grupo de estudos intitulado: “Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos no Colégio do Vagão” (APÊNDICE C). Nas palavras de Freire (2006), o processo dialógico mobiliza a autotransformação, pois estabelece uma ação comunicativa, problematizadora, reflexiva e histórica a partir das experiências e leituras de cada sujeito, sempre numa perspectiva proativa. Logo, os questionamentos e as reflexões dialógicas que ocorreram durante os cinco encontros instigaram as memórias, capacidades, saberes, valores e a prática de cada educador, resultando em um movimento de conscientização e desafio. Pensamos, então, em darmos continuidade a este processo por meio do grupo de estudos “Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos no Colégio do Vagão”.

A proposta dos “Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos no Colégio do Vagão” é que os encontros ocorram quinzenalmente no espaço escolar, com duração de uma hora e meia e que, através do diálogo problematizador, oportunizem reflexões e intervenções sobre a realidade escolar e sobre a prática educativa. Nossa intenção não é agirmos contrário ao sistema, mas sim, termos consciência dele e, a partir disso, criarmos condições que possam despertar nos educadores e educandos o sentimento de humanização e cidadania. Para a realização e dinâmica dos encontros, pensamos em dialogarmos sobre as nossas vivências, sentimentos, anseios como educadores, assim como textos que contemplem aspectos políticos, pedagógicos e metodológicos. Segundo Imbernón (2009), as instituições educativas e os profissionais de educação precisam redefinir e reestruturar objetivos e ações, buscando assumir novas competências e conhecimentos pedagógicos, científicos e culturais, de acordo com o período histórico, político e social. Assim, o produto desta pesquisa se constituiu baseado em um processo de reflexão compartilhada e dialógica, tendo em vista o contexto escolar, suas especificidades e limitações.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfoque da presente pesquisa se constituiu em um contexto específico, com desafios específicos, ou seja; criar um espaço-tempo de diálogo baseado na escuta sensível, considerando os fundamentos epistemológicos e formativos de um contexto educacional militar. Para tanto, houve um processo dialógico compartilhado para que pudéssemos compreender quais os limites e possibilidades desta interlocução dentro do espaço escolar.

Durante os encontros com os educadores de língua inglesa, fomos compreendendo cada vez mais a necessidade da construção e da importância de uma práxis dialógica, um momento que pudéssemos problematizar a nossa realidade e que, consequentemente, promovesse mudanças de ações e concepções dos educadores. Os movimentos dialógicos oportunizaram uma reflexão crítica sobre a nossa prática, pois afastávamos da nossa realidade para então questioná-la.

Nas palavras de Freire (2011), “o diálogo é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (p.109). Assim, uma educação significativa, tanto para o educador quanto para o educando, acontece através do diálogo reflexivo, pois provoca inquietação, questionamentos e mudanças.

Durante os encontros dialógicos, os educadores foram assumindo posturas críticas e ativas frente aos textos que problematizamos durante os encontros. Os momentos dialógicos e reflexivos possibilitaram um desvelamento a respeito da necessidade de interlocução entre a gestão escolar e o corpo docente, no que diz respeito às políticas públicas e curriculares, pois, segundo as narrativas dos colaboradores, há um distanciamento entre o que há nos documentos e a realidade escolar na qual estamos inseridos. As propostas que se manifestam nas políticas públicas acompanham os movimentos políticos, econômicos, culturais e históricos. Dessa forma, sua implementação precisa estar interligada ao contexto e ao cotidiano escolar, tornando-se mais coerente na prática educativa.

No que diz respeito às políticas curriculares de língua inglesa, foi possível perceber, baseado no estudo histórico da Língua Inglesa no currículo escolar, que os embates sociais que surgiram dos interesses de grupos detentores do poder, as mudanças sociais e as reivindicações da sociedade resultaram na necessidade em legitimar ações que organizaram, orientaram e determinaram tais demandas para a

inclusão e exclusão da LI no currículo escolar. Nesse sentido, para que fosse possível desvelar os fatores que corroboraram para a ascensão e o declínio da LI no currículo, foi necessário estabelecer as devidas relações entre o contexto histórico, político, econômico e cultural, assim como a finalidade da disciplina para a formação dos educandos. Assim, pensar nos aspectos históricos das políticas curriculares de LI levou-me a uma abordagem mais cronológica no capítulo três, com base em marcos significativos que envolveram questões de cunho político, econômico e cultural, dando ênfase a períodos em que a LI foi incluída no currículo escolar como decorrência das mudanças nas relações de produção e de poder.

No capítulo quatro, discutimos a LI na Base Nacional Comum Curricular, a visão dos educadores a respeito da nova política curricular, sua importância e aspectos positivos e negativos da atual política. Para Alves (2014), é preciso que nós, educadores, tenhamos condições de compreender o movimento que estamos vivendo atualmente na sociedade, despertado em grande parte pelos grupos sociais e políticos interessados na implementação rápida de uma BNCC. Pensar o currículo escolar com todos os colaboradores que atuam na educação, direta e indiretamente, exige processos intensos de negociação entre as forças sociais. Nesse sentido, nas palavras de Alves (2014), acreditar que uma BNCC possa ser tratada com o “grande remédio para os males da educação” é uma ideia totalmente equivocada (ALVES, 2014, p. 1468).

No capítulo cinco, foram discutidos os dilemas e desafios da LI no ensino médio, para isso, foi necessário apresentar um resgate histórico do ensino médio no Brasil e o papel da disciplina nesta etapa escolar. Foram destacados momentos em que a LI deixou de ser obrigatória, assim como seu retorno à obrigatoriedade. O perfil do estudante também foi discutido, bem como sua motivação e interesse a respeito do ensino-aprendizagem de LI. Conforme Freire (1996, p.61), muitas vezes, o educando está na escola, mas não com a escola, visto que frequenta a sala de aula como um “clandestino”, sem conseguir participar efetivamente da comunidade de ensino-aprendizagem que se forma ao seu redor:

> [...] estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem

> aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 1996, p. 64).

Durante os encontros, muitos educadores relataram a falta de interesse de alguns estudantes, outros, porém, citaram compreender que, muitas vezes, esta falta de interesse se dá pelo esgotamento frente à exaustiva carga horária que os educandos enfrentam na escola. Como educadora de LI no colégio onde a pesquisa foi realizada, percebo que há um processo progressivo de distanciamento dos estudantes a respeito da LI. Ou seja, no avançar dos anos, os estudantes vão deixando de se interessar pela disciplina. Logo, há que se refletir e dialogar sobre os principais motivos que resultam nesse distanciamento, para que possamos buscar alternativas que diminuam ou superem o problema.

As práticas dialógicas possibilitaram que os educadores percebessem que, para compreender as políticas e suas intenções, é preciso uma reflexão crítica, pois as mudanças que ocorrem no cenário político e econômico são responsáveis por reconfigurar o currículo escolar, fazendo com que as instituições se adequem às exigências de cada época. Portanto, acreditamos que o Grupo Dialógico Investigativo-Formativo no Colégio do Vagão venha a contribuir, de uma forma colaborativa e reflexiva, para uma interlocução entre as políticas públicas e a LI no espaço escolar, bem como para o diálogo a respeito das questões pedagógicas e metodológicas de língua inglesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, D. Antonieta. Celani fala sobre o ensino de Língua Estrangeira. **Revista Nova Escola**. Edição 222, Maio, São Paulo, 2009.

ALVES, Nilda. **Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum**. In: Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 – 1479 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876

ANDRE, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 9. ed. Campinas: Papirus, 1995.

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação** Tradução por Maria José do Amaral Ferreira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

AZEVEDO. F. **A cultura brasileira**. 6ªed. Brasília: Editora UnB/ Editora UFRJ, 1996.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, LTDA, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas:** o que falar, quer dizer. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools:** case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Lei 5.540/68, de 28 de Novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 23 nov. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 13 abr. 2017.

_____. Lei 5.692/71, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 12 ag. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 13 abr. 2017.

_____. Resolução nº 58/76, de 22 de Dezembro de 1976. Altera dispositivos da Resolução nº 8, de 1 de Dezembro de 1971 e dá outras providências. *In:* **Documenta nº 193**, Rio de Janeiro , dez. 1976. Disponível em:http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/resolu%E7%E3o%20n.581976%20altera%20dispositivos%20da%20resolu%7%E3o%20n.%208.pdf. Acesso em: 9 jun. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 23 dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio).** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimento de Língua Estrangeira Moderna. Brasília: MEC, 2000.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília : MEC, 2006.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Lei nº 13.005/14, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html. Acesso em: 7 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – 2ª Versão. MEC. Brasília, DF, 2016

CHAVES, M. **O papel dos Estados Unidos e da UNESCO na formulação e implementação da proposta pedagógica no Estado do Paraná na década de 1960:** o caso da Educação no Jardim de Infância / Marta Chaves. -- Curitiba: Editora [s.n.], 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2009.

COCCO, C. A. Uma política curricular sob o olhar dos educadores. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP, São Paulo.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. **Developments in English for Specific Purpose**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

_____. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo, 2011.

FREITAS, Ana Lúcia de Souza. Conscientização. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZIKOSKI, J.J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber livro, 2012.

GONÇALVES, Cintia Toth. **Seis aspectos para a revisão da 3ª versão da BNCC: Componente Língua Inglesa**. São Paulo: Brithish Council, 2017.

HENZ, Celso Ilgo. **Razão-emoção crítico reflexiva:** um desafio permanente na capacitação de professores. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. "Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos": pesquisa-formação permanente de professores. **Anais do VIII Seminário Nacional:** diálogos com Paulo Freire – por uma pedagogia dos direitos humanos. Bento Gonçalves: URI, 2014.

JOHNSON, David Cassels. **Language policy**. New York: Palgrave Macmillan: 2013.

KACHRU, B. B. **World Englishes:** approaches, issues and resources. Language teaching, v. 25, n. 1, p. 1-14, 1992.

KITZINGER, Jenny. **The methodology of focus groups:** the importance of interaction between research participants. Sage Publication, 1994.

KRAMER, S. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica.** In: MOREIRA, A. F. B. (org.). Currículo: Políticas e Práticas. São Paulo: Papirus, 1999.

KRIEGER, M. G. On Brazilian Portuguese in Latin American Integration. In: MAURAIS, J.; MORRIS, M. A. (Eds.). **Languages in a globalizing world.** Cambridge: Cambridge University Press, 2003. P. 133-116.

KRUEGER, Richard A.; CASEY, Mary A. **Focus group:** a paractical guide for applies research. 3. ed. London: Sage Publication, 2000.

KUENZER, A. Ensino médio: novos desafios. In: _____ (Org.). **Ensino médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **A educação Escolar:** politicas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, Coleção Docência em Formação, 2003.

LEFFA, Vilson 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, Vilson J. **O ensino de LE no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n.4, p.13-24, 1999.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014.

LOPES, A. C. e MACEDO, E. *O pensamento curricular no Brasil*. In: Lopes, A. C. e Macedo, E. O, (Orgs.). In: **Currículo: Debates Contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p.13-54.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo:

Cortez Editora, 2011.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MASSUNAGA, Magda Rigaud Pantoja. **O Colégio Pedro II e o Ensino Secundário brasileiro (1930 – 1961)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2006.

MATUOKA, Ingrid e PAIVA, Thais. **O lugar do inglês na BNCC**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

MATTOS, Andréia Machado de Almeida. **Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania**. Rio de Janeiro: Paco, 2014.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOEHLECKE, S. **Ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais:** entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio B. As diretrizes curriculares do ensino médio no Brasil: subsídios oferecidos para o processo de sua atualização. **Revista e-curriculum.** São Paulo, v.2, n.11, p. 358-375, ago. 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio B. Currículo: concepções, políticas e teorizações. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade, DUARTE, Adriana Cancella e VIEIRA, Lívia Fraga. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte, MG: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, E. P. **A relevância de se ensinar/aprender a língua inglesa na escola pública:** o discurso de pais e alunos. São Paulo: USP, 2007.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. **Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: uma reflexão sobre os mestrados profissionais**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 66-80, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7941.2009v26n1p66>. Acesso em: 7 mai. 2018.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas:** ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003.

PEREIRA, Maria Zuleide da C. **Currículo e autopoiése**. Paraiba: Editora Universitária da UFPB, 2010

PICANÇO, D. C. L. **História, memória e ensino de inglês (1942-1990)**: as interfaces do ensino da língua inglesa como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas

educacionais. Curitiba: UFPR, 2003.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

SANTOS, J. A. ; OLIVEIRA, L. A. Ensino de Língua Estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa:** Conversas com Especialistas São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Editores Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, Currículo e Didática:** problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, K. A. (Org) **Crenças, Discursos & Língua(gem)**: Volume I. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SCHÜTZ, A. G. **Service learning and English studies:** Rethinking public service. Wisconsin-Milwaukee - uwm.edu, 1998.

UNITED STATES GOVERNMENT. OCIAA - **History of the Office of the Coordinator of Inter-American Affairs:** historical reports on war administration. Washington D.C: Printing office, 1947.

YIN, R. K. **Estudo de caso:**planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A - CONVITE AOS PROFESSORES(AS)

CONVITE

É com satisfação que convidamos você professor(a) a participar da pesquisa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG/UFSM), intitulada "*As políticas curriculares e suas articulações com a língua inglesa no ensino médio: para além do desenvolvimento docente*", a qual tem como objetivo compreender a produção de sentidos na relação entre políticas curriculares e a língua inglesa, considerando implicações para processos educativos no ensino médio. Acreditamos que a pesquisa se constrói com você, por isso, sua participação é muito importante para nós.

Gratas pela sua disposição.
Silvia Silveira Cardoso
Rosane Carneiro Sarturi

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE/UFSM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL – PPPG

QUESTIONÁRIO

1. Perfil docente

Nome:_____

Idade:_____ Sexo: _____ Tempo total de Magistério: _____

Tempo que leciona nesta escola:_____

2. Graduação em:

Ano de início da Graduação: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição da Graduação: _____

3. Pós-graduação em nível de:

( ) Especialização em: _____

( ) Mestrado em:_____

( ) Doutorado em: _____

Instituição em que realizou a Pós-graduação: _____

Ano de início:_____ Ano de término: _____

4. O que você entende por Políticas Curriculares?

_____

_____

_____

5. O que você entende por Base Nacional Comum?

_____

_____
_____

6. Qual é o papel da Língua Inglesa no currículo escolar?
_____
_____
_____

7. Quais são as relações que você percebe entre as Políticas Curriculares e o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa? De que maneira essas relações são estabelecidas no contexto escolar?
_____
_____
_____

8. Qual é a sua opinião acerca da reflexão e discussão sobre Políticas Curriculares no contexto escolar?
_____
_____
_____

APÊNDICE C - PROJETO DO PRODUTO

MINISTÉRIO DA DEFESA
EXÉRCITO BRASILEIRO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO EXÉRCITO
COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA

PLANO TRIMESTRAL DE AÇÕES

Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos no Colégio do Vagão

Coordenador (responsável):
1º Tenente Silvia

Santa Maria, RS
2018

1 INTRODUÇÃO

O presente projeto articula-se de forma integrada com o trabalho desenvolvido pelos docentes do Colégio Militar de Santa Maria (CMSM) e tem como um de seus objetivos criar um grupo de estudos que proporcione aos docentes um espaço-tempo de reflexão e diálogo e que possibilite mudanças proativas no ensino-aprendizagem de língua inglesa, contribuindo para processos de humanização e cidadania dentro do colégio militar. A proposta epistemológico-política dos *Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos no Colégio do Vagão* está baseada nos pressupostos teóricos e metodológicos dos "Círculos de Cultura"[21], de Freire (2006), e nos "Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos"[22], de Henz (2015), que visam à reflexão sobre a realidade social e escolar, a partir do diálogo problematizador e da escuta sensível.

Os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos fundamentam-se em uma abordagem qualitativa que busca compreender a complexidade dos fenômenos da vida humana. Para isso, os sujeitos dialogam, refletem e desafiam sobre os aspectos da vida social, trabalhando a partir das temáticas que emergem de seu cotidiano profissional e social. Os encontros dialógicos possibilitam aos educadores o reconhecimento da sua singularidade através do diálogo e da reflexão a respeito da sua prática pedagógica. Nesse caso, é importante esclarecer que, para Freire (2014), o diálogo é entendido como:

> [...] uma relação horizontal A com B. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, [...] se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2014, p.141).

Logo, a palavra torna-se práxis social comprometida com o processo de humanização, no qual ação e reflexão constituem-se de modo dialético em que cada sujeito envolvido ocupa um "lugar único e singular" e participa ativamente como coautor[23], por isso, têm a possibilidade de compartilhar saberes em um processo de

[21] Espaço dinâmico de aprendizagem e troca de conhecimento.

[22] Proposta epistemológico-política de caráter democrático e libertador que, através do diálogo, possibilita a tomada de consciência do educando a respeito da realidade e suas interligações culturais, sociais e político-econômicas.

[23] O termo foi criado pelo grupo de pesquisa *Dialogus – educação e humanização com Paulo Freire,*

construção colaborativa e auto(trans)formativa do conhecimento (HENZ, 2003, p. 24).

Nessa perspectiva, propomos que os encontros dos *Círculos Dialógicos Investigativo-Formativo no Colégio do Vagão* ocorram quinzenalmente na sala 02 (dois) do corredor de idiomas, com duração de uma hora e meia e que as pautas a serem dialogadas sejam selecionadas a partir da necessidade dos educadores, pois acreditamos que cada educador possua um papel único e singular e, por isso, têm a possibilidade de se manifestar compartilhando saberes e experiências em um processo de construção colaborativa e (auto)transformadora.

Dessa forma, os momentos dialógicos e reflexivos possibilitam compreender as inquietudes e os limites de cada educador, sua visão a respeito dos processos didáticos, metodológicos e políticos do contexto educacional onde atuam.

2 OBJETIVOS

O objetivo geral dessa proposta é criar um grupo de estudos dentro do Colégio Militar que proporcione aos docentes um espaço-tempo de reflexão e diálogo. Como objetivos específicos, apontamos:

- Refletir a respeito dos limites e desafios do cotidiano escolar;
- Oportunizar processos de humanização e cidadania, a partir da reflexão e do diálogo;
- Promover mudanças proativas na prática pedagógica e no contexto escolar.

3 DESENVOLVIMENTO

Ações previstas:

- Encontros quinzenais com duração de uma hora e meia, na sala 02 (dois) do corredor de idiomas;
- Textos e/ou pautas selecionados a partir dos interesses dos educandos;

---

pois o entendimento é que não exista um autor único, todos os sujeitos envolvidos participam dialogicamente.

- Elaborar registro dos encontros, por meio de atas e fotografias;
- Divulgar o trabalho realizado pelo grupo em eventos internos e/ou externos.

4 CRONOGRAMA

Os encontros serão realizados quinzenalmente, com duração de uma hora e meia e ocorrerão na sala 02 (dois) do corredor de idiomas. Os textos e/ou pautas a serem dialogados serão escolhidos de acordo com a necessidade dos educandos. O objetivo é que este produto tenha continuidade dentro do ambiente escolar e que possa servir como referência para as outras áreas do conhecimento, pois o diálogo-problematizador proporciona uma reflexão crítica a respeito do ato educativo e do ambiente que estamos inseridos.

5 REFERÊNCIAS BIBIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 33.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HENZ, Celso Ilgo. **Razão-emoção crítico reflexiva:** um desafio permanente na capacitação de professores. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. “Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos”: pesquisa-formação permanente de professores. **Anais do VIII Seminário Nacional:** diálogos com Paulo Freire – por uma pedagogia dos direitos humanos. Bento Gonçalves: URI, 2014.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Políticas Curriculares e a Língua Inglesa no Ensino Médio: para além do verbo *to be*.
Pesquisador responsável: Silvia Silveira Cardoso.
Instituição/Departamento: UFSM/Centro de Educação – Programa de Pós- Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional.
Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-8450. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3155, 97105-970 - Santa Maria - RS.
Local da produção de dados: Colégio Militar de Santa Maria – CMSM

Eu, Silvia Silveira Cardoso, responsável pela pesquisa "Políticas Curriculares e a Língua Inglesa no Ensino Médio: para além do verbo *to be*", o convido a participar como voluntário deste nosso estudo. O objetivo geral desta pesquisa é compreender a produção de sentidos na relação entre políticas curriculares e a língua inglesa, considerando implicações para processos educativos no ensino médio. Justificamos a importância da pesquisa pelo fato de que ela contribuirá para identificar o papel da língua inglesa no currículo escolar, além de problematizar políticas curriculares desencadeadoras de propostas para o ensino médio. Sua participação constará em responder a um questionário acerca de seu perfil docente e participar de um grupo focal, o qual será gravado em áudio. Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____, após a leitura deste documento e após ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

_____
Assinatura do voluntário

Data: _____/____/_____

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE
Santa Maria – RS.

ANEXO B - ATAS DOS ENCONTROS

COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA

SEÇÃO DE SUPERVISÃO ESCOLAR

REGISTRO DE REUNIÃO DE CH DE DISCIPLINA

DATA: 05/03 **HORA:** 11:00 - 12:30 **LOCAL:** CMSM - sala 2

TEMA: "Educação básica, política e gestão da escola"

OBJETIVO: Dialogar e refletir a respeito das políticas públicas

DESCRIÇÃO DE ASSUNTOS: A reunião começou com a atividade do Ten. Silvia. Após os agradecimentos, ela explicou que fará um círculo dialógico. A categoria elencada foi Políticas Públicas. A Ten. Silvia fez a dinâmica de dar as mãos e comentou sobre a importância da união para solucionar problemas. Após, distribuiu trechos de textos sobre Políticas Públicas em pequenos papeis para que todos lessem e refletissem. Pediu para que alguns professores lessem em voz alta seus trechos e comentassem. Os professores mencionaram o fato das Políticas emergirem de necessidades que surgem ao longo dos anos. Após as leituras e comentários sobre os textos, a Ten Silvia voltou ao questionário respondido e mencionou o fato de todos terem afirmado que as Políticas Públicas influenciam na sala de aula. Foi então mostrado um vídeo e pediu-se que os professores refletissem sobre o que a "escola está fazendo com esse aluno". Os professores mencionaram que a sociedade, o sistema, o mundo "lá fora" é que dita as regras. Mencionaram vários trechos do vídeo, comentaram as metáforas (alfabeto, cor, cidade...). A Ten Silvia perguntou o que os professores acham de ter um espaço para reflexão e diálogo entre os professores para que questões como essas possam ser discutidas.

PRESENTES/SEÇÃO: Renise Fialho, [illegible] Zorzona C. Rossi, Ferreira Junior, [illegible], Adriano Macedo, [illegible]

VISTO CH DISCIPLINA ——

VISTO SUPERVISOR: ——

DURAÇÃO: 1 h 30 min

COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA

SEÇÃO DE SUPERVISÃO ESCOLAR

REGISTRO DE REUNIÃO DE CH DE DISCIPLINA

DATA: 12/03 e 19/03 HORA: 11:00 - 12:30 LOCAL: CMSM - Sala 02

TEMA: "O ensino de LI como LE na escola pública: letramento, globalização e cidadania" / "Ulani fala sobre o ensino de LI"

OBJETIVO:

DESCRIÇÃO DE ASSUNTOS:

Tenente Silva iniciou o encontro explicando os textos que os professores iriam ler e como as atividades iriam transcorrer.

Os professores começaram a falar sobre o texto da LI na escola pública. Alguns elogiaram a LI no colégio militar e compararam com o ensino nas outras escolas públicas. Num segundo momento houve a discussão sobre o segundo texto.

Cada professor leu e falou sobre os trechos que acharam mais importante. Alguns professores destacaram a qualidade do material didático utilizado nas aulas de LI e sobre a qualidade dos recursos áudio-visuais utilizados nas aulas.

A tenente fez algumas perguntas a respeito dos textos e perguntou quais os aspectos positivos e negativos das políticas curriculares no ensino de LI. Os professores disseram que têm pouco conhecimento sobre as políticas porque não tem muito tempo para estudar, em função das atividades da escola. Os professores disseram que seria interessante ter um espaço para poder discutir sobre o que acontece na escola e na sala de aula. No final do encontro, a tenente perguntou o que os professores acharam de ter um espaço-tempo para reflexão e diálogo. Após, distribuiu os textos que seriam trabalhados nos próximos encontros.

PRESENTES/SEÇÃO: Ferreira Junior, Denise Fraiho, [illegible], Lorana [illegible], [illegible], Adriana Macedo, [illegible], [illegible], [illegible], [illegible], [illegible]

VISTO CH DISCIPLINA

VISTO SUPERVISOR:

DURAÇÃO: 1h 30 min

COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA

SEÇÃO DE SUPERVISÃO ESCOLAR

REGISTRO DE REUNIÃO DE CH DE DISCIPLINA

DATA: 26/03 e 02/04 HORA: 11:00-12:30 LOCAL: Colégio Militar - sala 2

TEMA: Políticas Curriculares

OBJETIVO: Discutir e refletir sobre as políticas curriculares

DESCRIÇÃO DE ASSUNTOS:

O encontro iniciou com os professores falando sobre o que acharam mais importante nos textos distribuídos pela Tenente no encontro anterior. Alguns professores falaram sobre os pontos positivos e negativos da nova política curricular, alguns falaram que são a favor da Base e outros que são contra, explicando seus motivos. Os professores disseram que dentro da escola não possuem tempo para discutir sobre as políticas da língua inglesa devido as exigências didáticas e metodológicas da escola. Após, os educadores foram questionados sobre criar um grupo de estudos dentro do colégio militar, seguindo a mesma metodologia epistemológica-política dos círculos dialógicos. A Tenente pediu para criarmos, juntos, um projeto com a proposta dos círculos dialógicos dentro do colégio militar e pediu para que os professores criassem um nome para o grupo. No final do encontro agradeceu a disponibilidade e a colaboração dos professores.

PRESENTES/SEÇÃO: [illegible], Rosana G. Rosi [illegible], [illegible], [illegible], Adriana Macedo, Ferreira Junior

VISTO CH DISCIPLINA: ——

VISTO SUPERVISOR: ——

DURAÇÃO: 1h 30 min.