



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

**ITAMARAY NASCIMENTO CLEOMENDES DOS SANTOS**

**O CURRÍCULO DE LÍNGUAS DO IFBA: TESSITURAS SOBRE A  
SUA ESTRUTURA E REPRESENTAÇÕES**

Salvador  
2018

**ITAMARAY NASCIMENTO CLEOMENDES DOS SANTOS**

**O CURRÍCULO DE LÍNGUAS DO IFBA: TESSITURAS SOBRE A  
SUA ESTRUTURA E REPRESENTAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua e Cultura.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Lívica Márcia Tiba Rádís Baptista.

Salvador  
2018

Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),

Santos, Itamaray Nascimento Cleomendes dos  
O CURRÍCULO DE LÍNGUAS DO IFBA: TESSITURAS SOBRE A SUA  
ESTRUTURA E REPRESENTAÇÕES / Itamaray Nascimento Cleomendes dos  
Santos. -- Salvador, 2018.  
228 f. : il

Orientadora: Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista.  
Dissertação (Mestrado - Mestrado) -- Universidade Federal da  
Bahia, UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA, 2018.

1. Currículo. 2. Representações. 3. Teorias de Currículo . 4.  
Ensino de línguas . I. Baptista, Lívia Márcia Tiba Rádis. II.  
Título.

*“Feliz o homem que acha a sabedoria e que obtém inteligência; porque seu lucro é melhor que o lucro da prata, e suas rendas, maiores que as do ouro fino. Mais valiosa é que as pedras preciosas; e tudo o que podes desejar não se pode comparar a ela”.*

*(Provérbios 3 – 13)*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela confiança em dar-me a vida, por me guiar em amor e força em todo o processo. Por fazer-me sentir, em cada instante, a sua infinita graça, provendo-me de fé e paz.

Aos meus pais, grandes guerreiros, heróis e, sobretudo, humanos, cujos exemplos me direcionam a sonhar; com suas palavras me encorajaram a vencer meus próprios limites e com seu olhar me ensinam a amar. Obrigada por sempre acreditarem e estarem ao meu lado.

Às minhas irmãs, melhores amigas e motivadoras, que no desalento me fortaleceram. Em momentos de desafios me apóiam e me compreendem, sempre me mostrando a valia de seguir sonhando e batalhando. Vocês me ensinam e me inspiram.

À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Livia Márcia Tiba Rádis Baptista, pelo belo e precioso ser humano e pelo profissional de excelência, por humanizar um processo tão árduo, pelos ensinamentos e companheirismo, por magistralmente me conduzir com equilíbrio e sorrisos.

À Géssica Gonçalves Santos, amiga que ganhei nessa caminhada, por cada desafio e cada alegria durante esse processo, pelo apoio e pelos conhecimentos construídos juntos.

Ao Grupo Práticas Identitárias, ensino e formação de professores de línguas em contextos de superdiversidade, em especial Cíntia, Heide, Karoline, Manuelle, Pedro e Rafaela, pelo auxílio, contribuições e experiências preciosas.

Ao IFBA bem como aos colaboradores entrevistados que me permitiram conhecer um pouco do universo de cada um, e que são a essência desta pesquisa.

Aos professores e colegas de curso que fizeram parte desse processo, transformando-o em mais leve, mais nobre e especial, com respeito e unidade.

Aos professores que historicamente contribuíram para a minha formação, em especial os professores da UNEB, por torcerem e incentivarem a novos desafios. Todos foram indispensáveis a minha formação acadêmica e pessoal.

Em especial, a toda UFBA e a todos que se fizeram presentes por meio de palavras, gestos ou sutilezas; àqueles que mesmo sem saberem, fazem parte dessa conquista.

*“Donde haya un árbol que plantar,  
plántalo tú; donde haya un error que  
enmendar, enmiéndalo tú; donde haya un  
esfuerzo que todos esquiven, acéptalo tú”.*

*(Gabriela Mistral)*

*“Não é no silêncio que os homens se  
fazem, mas na palavra, no trabalho, na  
ação-reflexão”.*

*(Paulo Freire)*

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo principal analisar como o ensino de línguas é entendido no IFBA, tendo em vista a organização do currículo de línguas (inglês e espanhol) e as representações dos professores dessas línguas sobre o currículo. Metodologicamente, a investigação caracteriza-se como qualitativa-interpretativista e enquadra-se em uma vertente exploratória. Para a constituição do estudo recorreu-se a diferentes procedimentos metodológicos: entrevistas semi-estruturadas, uma para entender o perfil das professoras e outra para identificar as representações sobre o currículo e à análise documental do Projeto Pedagógico Institucional – PPI e do currículo de línguas do IFBA à luz das teorias curriculares. Procedeu-se, ainda, a triangulação para a análise de dados gerados por meio desses instrumentos. A pesquisa evidenciou o currículo como um elemento que reflete interesses específicos, por isso não é um dispositivo ingênuo, visto que ele promove orientações sócio-educativas no que tange o quê aprender? Para quê aprender? Como aprender? Todo currículo está embasado em uma das teorias de currículo. Embora o currículo seja um documento prescritivo, ele nem sempre é de fato praticado, pois em algumas ocasiões os professores podem não o contemplar em suas práticas, dando origem, ao currículo em ação, aquele que de fato se concretiza. Além disso, os professores possuem representações sobre esses currículos as quais emergem de suas narrativas e de suas práticas. A narrativa do PPI acerca do currículo e as representações das professoras sobre esse currículo apresentaram tanto consonâncias quanto divergências, revelando o currículo como um espaço discursivo de (re)existência quanto à importância do ensino de línguas no IFBA. Ademais, se observou que o diálogo dessas narrativas são fatores essenciais para desencadear as suas práticas pedagógicas. Por fim, pretendeu-se, com a pesquisa, contribuir para uma melhor reflexão sobre a necessidade de se repensar o componente curricular, no que se refere à organização curricular, representações e práticas de ensino de línguas no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Currículo; Representações; Teorias de Currículo; Ensino de línguas.

## RESUMEN

Esta disertación tiene como objetivo principal comprender de qué modo se entiende la enseñanza de lenguas en el Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, teniendo en cuenta la organización del currículo de las lenguas (Inglés y Español) y las representaciones de las profesoras de esas lenguas sobre el currículo. Metodológicamente, la investigación se caracteriza como cualitativa interpretativista y es enmarcada dentro de una vertiente exploratoria. Para la constitución del estudio fueron utilizados diferentes procedimientos metodológicos: entrevistas semi-estructuradas, una para entender el perfil de las profesoras y otra para identificar las representaciones sobre el currículo, también la interpretación documental del Proyecto Pedagógico Institucional – PPI y del currículo de lenguas de IFBA desde la perspectiva de las teorías curriculares. Se recurrió, también, a la triangulación para el análisis de datos generados por medio de esos instrumentos. La investigación evidenció el currículo como un elemento que refleja intereses específicos, por ello no es un dispositivo ingenuo, pero que promueve orientaciones socio-educativas en lo que se refiere a ¿qué aprender? ¿para qué aprender? ¿cómo aprender? Todo currículo está basado en una de las teorías de currículo. Aunque el currículo sea un documento prescriptivo, él no siempre es de hecho practicado, pues en algunas situaciones los profesores pueden no contemplarlo en sus prácticas, generando, el currículo en acción, aquel que de hecho se concretiza. Además, los profesores poseen representaciones sobre esos currículos que emergen de sus narrativas y de sus prácticas. La narrativa del PPI sobre el currículo y las representaciones de las profesoras sobre ese currículo presentaron tanto consonancias como divergencias, revelando el currículo como un espacio discursivo de (re)existencia con respecto a importancia de la enseñanza de lenguas en IFBA. También, demostró que el diálogo de esas narrativas son factores esenciales para desencadenar sus prácticas pedagógicas. Por fin, se pretendió, con el estudio, contribuir para una mejor reflexión sobre la necesidad de repensar el componente curricular, en cuanto a la organización curricular, representaciones y prácticas de enseñanza en el contexto escolar.

**Palabras clave:** Currículo; Representaciones; Teorías de Currículo; Enseñanza de lenguas.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Relação entre Currículo e Teoria do currículo.....	43
Figura 2: Cartograma Faixa de Fronteira .....	87
Figura 3: Imagem de satélite do bairro do Barbalho e entorno .....	122
Figura 4: Fachada do IFBA, Campus Salvador .....	122
Figura 5: Gestão Colegiada .....	133

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo das abordagens teóricas curriculares.....	64
Quadro 2 – Número de municípios em faixa de fronteira no Brasil .....	88
Quadro 3 – A pesquisa exploratória .....	120
Quadro 4 – Fases da Análise de Conteúdo .....	127
Quadro 5 – Estruturação e princípios para a análise documental .....	128

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: O ensino das línguas no império em horas de estudo .....	71
Tabela 2: O ensino das línguas de 1890 a 1931 em horas de estudo .....	71
Tabela 3: O ensino das línguas após 1931 .....	77

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LE's	Línguas Estrangeiras
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NEPEH	Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Humanidades
OCNEM	Orientações Curriculares Para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PE	Professora de Espanhol
PEIBF	Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteiras
PI	Professora de Inglês
PL	Planejamento Linguístico
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROJETO	Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental nas Universidades
ESP	Brasileiras
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

LA

Linguística Aplicada

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1. O ENSINO DE LÍNGUAS NO IFBA: ENTRE A ESTRUTURA CURRICULAR E REPRESENTAÇÕES.....</b>	<b>25</b>
1.1 O CURRÍCULO COMO OBJETO: DEFINIÇÕES E TRAJETO.....	25
1.2 O CURRÍCULO COMO CAMPO DE PROBLEMATIZAÇÃO: AS TEORIAS DE CURRÍCULO.....	40
1.3 UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO E O ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL: POLÍTICA DE ENSINO X POLÍTICA LINGÜÍSTICA.....	64
1.4 TRAÇANDO CAMINHOS: O CURRÍCULO E O ENSINO DE LÍNGUAS NO IFBA.....	92
1.5 AS REPRESENTAÇÕES E O ENSINO: IMAGENS NO ESPELHO.....	106
<b>2. DEMARCANDO ESPAÇOS E ESTABELECENDO CONEXÕES.....</b>	<b>115</b>
2.1 ORIENTAÇÕES TEÓRICO - METODOLÓGICAS.....	115
2.2 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	121
2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	125
<b>3. O ENCONTRO COM A REALIDADE: ANALISANDO OS DADOS.....</b>	<b>130</b>
3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL.....	130
<b>3.1.1 Análise documental do PPI.....</b>	<b>130</b>
3.1.1.1 PPI: um olhar inicial.....	130
3.1.1.2 Analisando os Eixos.....	134
<b>3.1.2 Análise do currículo de línguas do IFBA.....</b>	<b>148</b>
3.1.2.1 Primeiras palavras sobre o currículo de línguas.....	148
3.1.2.2 Analisando os Eixos.....	148
3.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	163
<b>3.2.1 Diálogo inicial.....</b>	<b>163</b>
<b>3.2.2 Analisando os Eixos.....</b>	<b>164</b>
3.3 DISCUSSÃO DOS DADOS.....	187
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>195</b>
REFERÊNCIAS .....	202
<b>APÊNDICES</b>	<b>202</b>
APÊNDICE A – ENTREVISTA DE PERFIL DOCENTE .....	I
APÊNDICE B – ENTREVISTA DE REPRESENTAÇÕES .....	III
<b>ANEXOS</b>	
ANEXO A – CURRÍCULO DE LÍNGUAS DO IFBA: LÍNGUA INGLESA 2º ANO .....	VI
ANEXO B – CURRÍCULO DE LÍNGUAS DO IFBA: LÍNGUA ESPANHOLA 4º ANO .....	IX

## INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de socialização onde se pode encontrar uma riqueza substancial de conhecimentos e construções que permitem visualizar a dinâmica das relações entre os seus sujeitos e os processos de negociações do saber.

É nesse ambiente que os indivíduos se tornam coletivos e vão aprendendo a ser partícipes de uma comunidade e, conseqüentemente, esse entorno constitui-se em um local de fenômenos sociais, culturais e históricos articulados entre si e formam os fenômenos educacionais, os quais vêm se configurado num campo fértil de investigações, que vem firmando-se sob diferentes perspectivas a fim de compreender os arranjos que o conformam.

Segundo Lima (2008), a escola, que foi e é construída de acordo com diferentes ações teóricas e legados disciplinares, mostra-se como um universo investigativo complexo e de características variadas e peculiares, por isso, representa um contexto de multiplicidades que são potencialmente relevantes para descobertas de eventos sociais, culturais e educativos.

O espaço escolar não é independente da sociedade, mas vai se (re)fazendo a medida em que as (trans)formações sociais se perfilam nos diferentes âmbitos dessa sociedade e nesse sentido, a partir de uma relação dialética os discursos vão sendo evidenciados, instituindo-se e ganhando vida. Por isso, compreender a relação discursiva entre sociedade e a instituição educacional é essencial para a pesquisa dentro dessa escola.

Faria Filho (2004) aponta que nos recentes trinta anos, os debates sobre a crise dos arranjos educacionais fomentados por Bourdieu e Passeron (1975), no livro “A reprodução”, vêm levantando como desafio à área educacional brasileira a ponderação sobre as reformas da educação e o anseio por novas fundamentações que explanem o mundo escolar.

Nesse sentido, as reformas atuais ocorridas no campo educacional no País, através da Medida Provisória nº 746/2016 e depois confirmada em forma de lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 resultaram na revogação da Lei 11.161/2005, que assegurava a oferta obrigatória do ensino da língua espanhola no ensino médio, além

disso, o estabelecimento da nova Base Nacional Comum colocou em evidência problemáticas relacionadas ao currículo de línguas estrangeiras e, conseqüentemente, ao ensino dessas no Brasil. E é nessa atmosfera de forças, modificações e embates que, afirma Rodrigues (2012), o currículo se compõe.

O currículo é um elemento identitário da escola, dos seus sujeitos e da sociedade e, assim, como pondera Sacristán (2013), ele traduz um projeto cultural e educacional desejado pela sociedade e pela própria escola através das seleções não despretensiosas que o conformam, ou seja, os fins, objetivos e conteúdos nele vão narrar o que se espera de seus alunos, como sujeitos e atores da sociedade.

É nesse arcabouço que se entende que o currículo não é somente prescrição, visto que, é uma expressão de poder e aspirações que nasce da complexidade das relações de interesses e de forças da sociedade (SACRISTÁN, 2013). Nesse sentido, é um elemento histórico, social e contextual, alvo de um espaço e tempo específicos sob as visões de determinados sujeitos e atores.

Desse modo, a noção de currículo veio sendo (re)formada e ampliada ao longo da história da humanidade, desde seu caráter inicialmente prescritivo às problemáticas mais contemporâneas sobre currículo em ação, currículo oculto e as teorias curriculares.

O currículo, como explicita Silva (2006), a princípio se confundia com estrutura e ordenação da vida escolar e, posteriormente, se traduziu como matéria escolar, para a formação do alunado seguindo as demandas trabalhistas dos mais diferentes setores da sociedade.

Somente no final do século XIX, de acordo com Goodson (2013), a figura curricular ganha dimensões teóricas e questionadoras sobre a sua relevância e suas implicações no seio educacional e social, permitindo diferentes conceituações e teorias sobre ele. Essas diferentes perspectivas conformam as denominadas teorias de currículo – Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-críticas, as quais foram se constituindo em diferentes contextos específicos da sociedade, figurando as suas problemáticas.

As teorias curriculares refletem formas de pensar e visões dos indivíduos (e coletivos) e, conforme Sacristán (2013), sob um prisma interdisciplinar que associa currículo as realidades e perspectivas históricas, sociais, culturais e econômicas em que os sujeitos se vêem afetados e ao mesmo tempo atuam.

Ao considerar que o currículo está orientado por essas tendências curriculares, passa-se agora a caracterização da dissertação, que tem como objeto de estudo o currículo de línguas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, compreendendo currículo como espaço de discursos, de (re)existências e como afirma Arroyo (2013) um lugar de disputa. Assim, teve-se como objetivo analisar como o ensino de línguas é entendido no IFBA, tendo em vista a organização do currículo de línguas (inglês e espanhol) e as representações dos professores dessas línguas sobre o currículo. A partir desse objetivo geral, se delinearam os seguintes objetivos específicos: I. analisar como o currículo de línguas (inglês e espanhol) do IFBA se apresenta à luz das teorias de currículo, a saber Teorias Tradicionais, Críticas e Pós-críticas e suas relações com as orientações contemporâneas para o ensino e aprendizagem de línguas; II. identificar as representações das professoras de línguas (inglês e espanhol) do Instituto sobre o currículo do IFBA e III. examinar como as recomendações do currículo de línguas do IFBA se articulam com a perspectiva das professoras sobre esse currículo e com o disposto no Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

A pesquisa surgiu a partir dos questionamentos estabelecidos ao longo da história da investigadora como estudante e como professora de Língua Espanhola. Sempre houve uma curiosidade por esse mundo da educação e ao adentrar nele alguns questionamentos ressoavam quanto à elaboração de documentos oficiais que regiam o ensino no País. Tais questionamentos intensificaram durante o período de estágio no IFBA, onde houve contato com os documentos orientadores da Instituição para a área de Linguagens. Nesse ínterim, surgiu a preocupação de entender como o currículo desta Instituição estava organizado, atentando para o contexto de ensino médio integrado a cursos técnicos, o que culminou na escolha do *locus* dessa pesquisa.

De igual modo, observando a crescente influência, das línguas em diferentes dimensões da vida contemporânea, assim como a relevância educacional e social do estudo, o trabalho e as experiências em estágios nas escolas públicas de Salvador, os relatos de professores e a experiência como bolsista de iniciação científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB 2013 – 2014) são alguns dos motivos para a escolha do tema, quando foi possível observar a relação entre o ensino e a aprendizagem e o currículo institucional.

Diante dessas questões e tendo em vista a realidade do Brasil, em que as principais línguas estudadas são o inglês e o espanhol e que segundo Baptista (2010), o ensino e aprendizagem de uma língua não pode estar dissociado da sociedade e nem das ideologias e dos sistemas de poder desse ambiente, essa investigação contemplou o currículo de línguas do IFBA e as representações das professoras dessas línguas, como discursos imbuídos de ideologias, valores e concepções.

O entendimento sobre currículo de línguas e não o currículo de inglês ou currículo de espanhol, separadamente, advém das primeiras aulas no mestrado, durante as discussões na disciplina “Tópicos em Linguística Aplicada II”, ministrada pela professora Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista, quando trouxe essa acepção e ao mesmo tempo esse lugar de fala e de (re)afirmação, até então ignorado por mim.

Essa noção de “professor de línguas” pareceu criar um espaço comum de discussão e de identidades até então ramificado em zonas. Desse modo, contempla-se, portanto, um movimento de unificação desses sujeitos e atores, sob uma tendência de diversidade linguística, de convivência das línguas e das experiências que elas proporcionam.

Além disso, essas línguas no cenário atual configuram as duas principais estudadas no País, embora isso se dê por fatores diferentes: o inglês, segundo Rios e Ayres (2015) é o principal idioma estrangeiro estudado no mundo, situação também encontrada no Brasil, e, muitas vezes, estimulada pela ideia de que ao saber inglês o indivíduo terá maior êxito profissional. Nesse sentido, convém recordar que com a sanção da Lei 13.415/2017 que estabelece novas diretrizes e bases para o ensino médio no País, o ensino dessa língua torna-se obrigatório a partir do 6º ano, o que vem reforçar essa ideia e a hegemonia dessa língua no contexto escolar. No que tange aos fatores que permitiram o espanhol ser a segunda língua a ser estudada nas escolas, Rios e Ayres (2015) compreendem o estreitamento das relações do Brasil com os países da América do Sul, o que culminou na Lei 11.161/05 que tornava a oferta do espanhol obrigatória no ensino médio.

Ainda sobre o cenário atual dessas línguas, com a Lei 13.415/2017, o inglês passa a ser a única língua obrigatória no currículo da escola básica, enquanto há um retrocesso na oferta do espanhol, já que a lei de sua oferta foi revogada, cabendo à escola decidir qual outra língua ofertar. Assim, observa-se a diferença de tratamento para essas duas línguas, fazendo-se necessário estabelecer comparações sobre os

lugares, (entre)lugares e as representações dessas línguas na Instituição e na sociedade, a partir da organização do seu currículo e das representações das professoras sobre o currículo dessas línguas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o ensino de línguas estrangeiras deve ir muito além das regras gramaticais e dos objetivos práticos da área (entender, falar, ler e escrever), pois ele deve orientar-se à formação de um aluno sensível e consciente das similaridades e diferenças culturais, assim como à compreensão e percepção da realidade. E, por assim dizer, estabelecer um ensino crítico e relacional com o mundo (BRASIL, 2000, p. 26).

Desse modo, o currículo norteador de uma instituição e as práticas pedagógicas dos professores não podem estar desassociados das sociais e dessa forma pode-se citar a relevância educacional e social desse estudo quanto à compreensão do currículo de línguas e as representações das professoras de línguas sobre esse.

Segundo Sacristán (2000, p. 17), os “currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento”, a partir disso, compreende-se o currículo como uma importante ferramenta de poder, controle e orientação sócio-educativa. É a partir dele que se delinea o caráter do ensino de uma instituição.

O currículo reflete as escolhas estabelecidas sobre o quê aprender, como aprender e para quê aprender, configurando o caminho que deve ser seguido tanto pelos professores quanto pelos alunos. A relação de interesses existentes consiste no fato de que essas indagações limitam até em que ponto os indivíduos devem ser conscientes de algo, devem conhecer e se aperceber nesse processo de ensino e aprendizagem, consciência e poder.

Ao entender a importância e o papel do currículo na e para os diferentes setores da vida social, se fez necessário compreender como sua estrutura e a percepção dos professores desencadeiam uma série de ações e práticas tanto na comunidade escolar quanto na sociedade, o que refletirá na construção de uma determinada sociedade.

Para tanto, a investigação analisou os discursos emergentes do currículo de línguas da Instituição, buscando compreender o seu contexto de produção, os valores e concepções contidos nele, assim como investigou as representações que as professoras possuem sobre esse currículo, vislumbrando três eixos temáticos: eixo I. Ensino

técnico-profissionalizante e Cidadania; eixo II. Diferença, Diversidade, Identidade e Cultura e o eixo III. Atividade discente, Prática docente e Interdisciplinaridade.

Os eixos temáticos se estabeleceram à medida que foram feitas (re)leituras das narrativas dos currículos de línguas, do Projeto Pedagógico Institucional, doravante PPI, e das narrativas das professoras da Instituição e, desse modo, a partir do diálogo entre esses enunciados observar as convergências e divergências existentes, compreendendo, assim, como o ensino de línguas é entendido no IFBA.

Esses discursos foram estudados utilizando as Teorias Curriculares dentre as quais destacam representantes como Bobbit (2004), Apple (2006), Althusser (1980), Paulo Freire (1987), Silva (2010) e Arroyo (2013), consistindo em fundamentos sócio-históricos e culturais, na busca pelas tessituras que os forjam, compreendendo que esses discursos não estão isolados dos fenômenos contextuais que o circundam.

Para corroborar com essa investigação foram contemplados trabalhos anteriores relacionados com a temática dessa dissertação, a fim de analisar as contribuições e os avanços sobre esta problemática.

Para tanto, foi feita uma busca de dissertações e teses no banco de dados da plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encontrando-se trabalhos relativos ao Currículo e Línguas Estrangeiras (espanhol e inglês), dentre os quais destacam-se três: a dissertação de Albanella Thaíz León Terán em 2012, intitulada “A presença da disciplina Língua Estrangeira Moderna Espanhol no currículo escolar no Brasil: um estudo em escolas públicas da 15ª GERED – SC”; a dissertação de Roberto de Souza Lima de 2005, intitulada “Os PCN-LE e a prática docente: realidade ou utopia?” e a tese de Paula Renata Almeida Lima de 2016 que tratou dos “Desafios na formação de professores de espanhol na UFG: conflitos entre os currículos “morto” e “vivo””.

Na investigação de Terán (2012) objetivou-se compreender os sentidos dos discursos de professores de LE Espanhol e gerentes da 15ª Gerência Regional de Educação - Gered quanto às implicações da disciplina permanecer ou não no currículo do Ensino Médio. Para tanto, observou-se a relação entre as políticas linguísticas relativas à presença da disciplina LE Espanhol no currículo, as alterações no currículo de Ensino Médio tendo em vista a presença dessa e o lugar que a disciplina ocupa no currículo nos dizeres dos sujeitos da pesquisa, respaldando-se nas Teorias do Discurso e nas Teorias de Currículo.

A autora apresenta como resultados que <sup>1</sup>:

os dados apontam para um processo em construção quanto ao papel da disciplina na formação dos alunos no Ensino Médio; aspectos determinantes para os gestores da 15ª Gered quanto à concepção de currículo; uma relação inversamente proporcional de identidade e políticas linguísticas entre a língua espanhola e a disciplina LE Espanhol; a distância entre o que estabelece a Lei 11.161/2005 e o que ocorre quanto ao oferecimento da disciplina LE espanhol em algumas escolas da 15ª Gered e a existência de um conflito entre professores de LE Espanhol e a implantação da Lei 11.161/2005.

A dissertação desenvolvida por Lima (2005) examinou <sup>2</sup> “se as sugestões para o ensino de LE presentes nos PCN são mesmo passíveis de utilização em salas de aula do ensino médio regular de escolas particulares do Distrito Federal.” No trabalho em questão, se analisa as interpretações e as práticas dos professores referentes a essas orientações. Lima (2005) constatou que muitos docentes desconhecem o documento orientador e que existe um hiato entre as recomendações e as práticas dos professores.

Já a tese de Paula Renata Almeida Lima de 2016 tratou dos “Desafios na formação de professores de espanhol na UFG: conflitos entre os currículos “morto” e “vivo”<sup>3</sup> e

[...] buscou-se entender como a composição curricular do curso de Letras: Espanhol/UFG tem sido pensada para formar professores que se reconheçam, de fato, como profissionais em situação de trabalho; quais teorias amparam os eixos teórico-metodológicos norteadores do atual currículo apresentado e que contribuições apresentam para o processo de formação do professor de Espanhol e, por fim, como os alunos de uma turma dessa licenciatura e as professoras formadoras concebem o processo de formação. Assim, exploram-se os conceitos que envolvem a Teoria do Currículo.

Na pesquisa, os resultados revelaram que, por um lado, o currículo proposto se apresenta numa orientação formativa crítico-reflexiva, contudo ainda não condizente com essa realidade, pois, se baseia em “objetivos complexos e pouco palpáveis na

<sup>1</sup> Trecho da Dissertação disponível no site: [http://www.bc.furb.br/docs/DS/2012/351091\\_1\\_1.pdf](http://www.bc.furb.br/docs/DS/2012/351091_1_1.pdf)

<sup>2</sup> Trecho da Dissertação disponível no site:

[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6680/1/2005\\_Roberto%20de%20Souza%20Lima.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6680/1/2005_Roberto%20de%20Souza%20Lima.pdf)

<sup>3, 5</sup> Trechos da Dissertação disponível no site: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/6481/5/Tese%20-%20Paula%20Renata%20Almeida%20Lima%20-%202016.pdf>

prática”, além disso, também mostraram certa limitação da compreensão da prática, entendida apenas como experiência docente na sala de aula.

Por outro lado, os participantes mostraram legitimidade ao problematizarem a estrutura do currículo morto, apresentando a necessidade de que esse fosse repensado para o aperfeiçoamento da formação docente e abrir espaço para o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para um professor.

Esse sucinto levantamento de algumas pesquisas sobre a temática investigada demonstra a situação e preocupação com as questões do currículo de Línguas Estrangeiras, tanto o currículo estabelecido quanto o praticado. Com isso, esta pesquisa visa contribuir para a compreensão de aspectos dessa relevante problemática, ao contemplar o currículo das Línguas Estrangeiras, especificamente espanhol e inglês. Para tanto, propôs estudar a estrutura do currículo e as representações das professoras sobre esse, à luz de teorias do currículo, considerando os seguintes aspectos: fins e finalidade da aprendizagem, especialmente a das línguas, bem como objetivos, conteúdos e modos de ensino.

Essas circunstâncias atualmente no mundo e no Brasil têm contribuído para um ensino ausente de metodologia adequada nas diversas áreas, já que muitas vezes esse processo é carente de recursos, desestimulante e desatualizado, levando a um esvaziamento da curiosidade, experimentação e criatividade. Desse modo, nessa pesquisa atentou-se, para essas e outras questões na perspectiva do ensino de línguas, especificamente Inglês e Espanhol na educação básica, corroborando com Leffa (1999) quando diz que na contemporaneidade há uma necessidade de uma revitalização desse ensino no País.

Faz-se essencial salientar que, conforme afirma Tassara (2013), o poder se estabelece a partir do conhecimento, e é nesse jogo que se encontra a escola, nela serão formados novos agentes sociais, responsáveis pela (re/des)construção do sistema e dinâmica social. Assim sendo, o papel formador da escola se encontra relacionado ao respaldo, caracterização e orientação da figura do currículo. É nesse instrumento que estão contidos a luta descrita antes.

É conforme esse entendimento do poder ideológico da escola, e, conseqüentemente, da educação baseada em um currículo, que essa investigação se insere, quando se buscou compreender a organização do currículo e as representações

sobre esse, entendendo que essas representações estão relacionadas com a produção de sentido tal como entende Hall (1997).

Por isso, é imprescindível entender que uma proposta curricular está fundada em uma teoria de currículo, que atende as exigências específicas de uma sociedade, em um dado momento histórico. Embora, o momento atual se configure como Pós-moderno, o currículo pode não necessariamente estar em consonância com as Teorias Pós-Críticas. Por isso, o estudo em questão se propôs a investigar o currículo das línguas estrangeiras do IFBA à luz dessas teorias.

No contexto atual, ensinar línguas nas escolas públicas tem se convertido em uma atividade desafiadora, seja por falta de condições necessárias, pelo pouco espaço cedido a elas, como a revogação da Lei 11.161/2005 que assegurava a oferta obrigatória do ensino da Língua Espanhola no ensino médio, revogada pela Medida Provisória nº 746/2016, ou por questões metodológicas. Acreditou-se que ao recorrer ao estudo da proposta curricular da perspectiva prescrita e representacional dos professores possa ser a direção essencial para dirimir e solucionar os impactos destes problemas nas práticas pedagógicas e contribuir para um ensino de qualidade para os alunos.

Desse modo, a educação atual se vê desafiada a romper limites, (des)construir conceitos e encontrar respostas para os principais problemas da sociedade. No entanto, sabe-se que a própria educação vem apresentando carências, como a precarização do trabalho docente, falta de condições adequadas de ensino e desestímulo de alunos e professores. Por isso, tornou-se favorável iniciativas que contribuíssem para a formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil, que tem formulado, políticas linguísticas com políticas públicas, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Para melhor entendimento, essa dissertação está organizada em capítulos, aqui apresentados sucintamente:

Durante o primeiro capítulo, denominado “O ensino de línguas no IFBA: entre a estrutura curricular e representações”, são revisadas as concepções sobre o currículo, de modo a fazer um percurso histórico desse termo dentro do contexto escolar, problematizando-se o entendimento do currículo no âmbito da sua teorização. Também faz-se um delineamento das políticas de ensino e das linguísticas no Brasil.

Ainda nessa seção, discute-se a relação entre o currículo e o ensino de línguas no IFBA, traçando as características que conformam essa relação e as suas especificidades. Do mesmo modo, em que se contempla a perspectiva de representação na qual essa investigação se apóia, quanto à compreensão dessa como produção de sentido e no caso desta pesquisa se considera a produção de sentido do currículo de línguas, sendo essa um importante fator para a prática docente.

No decorrer do segundo capítulo, intitulado “Demarcando espaços e estabelecendo conexões”, traz-se o referencial metodológico escolhido para a pesquisa no que tange o desenvolvimento dela a partir dos objetivos traçados. Para tanto, reconhece-se a natureza qualitativa-interpretativista desse estudo. Assim como, se atenta para o contexto e os sujeitos de pesquisa e os procedimentos escolhidos que constituem a identidade metodológica do estudo.

Em relação ao terceiro capítulo “O encontro com a realidade: analisando os dados”, desenvolve-se a análise documental do Projeto Pedagógico Institucional do IFBA e das diretrizes nacionais de ensino de línguas estrangeiras, na busca por entender a constituição do currículo como narração sócioeducativa. Também, se lança reflexão sobre as representações que as professoras possuem sobre esse currículo através do exame dos discursos que elas apresentaram ao longo da entrevista.

Para finalizar a seção, voltou-se para o estudo dos discursos presentes no PPI, examinando-se o entendimento sobre o currículo de línguas do IFBA e as representações das professoras sobre esse, a fim de levantar as convergências e divergências dessas narrativas, evidenciando o que se entende por ensino de línguas na instituição e como o currículo o orienta.

# 1. O ENSINO DE LÍNGUAS NO IFBA: ENTRE A ESTRUTURA CURRICULAR E REPRESENTAÇÕES

## 1.1 O CURRÍCULO COMO OBJETO: DEFINIÇÕES E TRAJETO

Esse capítulo trata do trajeto histórico da concepção de currículo, contemplando quais são as abordagens utilizadas no campo educacional, bem como os avanços que propiciaram sua fundamentação na área escolar, e como até hoje diferentes conceitos foram e continuam sendo forjados para tentar compreender essa figura tão complexa e enigmática que perpassa os muros escolares.

O ambiente escolar pode ser entendido como um espaço de formação, socialização, mas também de investigação. Segundo Louis Althusser (1971), em *Aparelhos Ideológicos de Estado*, a escola configura-se num aparelho ideológico, marcado por discursos, representações e orientações sobre ensino e aprendizagem bem como, de conhecimentos baseados no currículo educacional da instituição, o qual se constitui como guia de todo esse processo.

A escola, é por assim dizer, um lugar para produzir, testar, questionar e (re)criar conceitos, e, assim sendo, não se pode conceber nos dias atuais o ensino com verdades unívocas e acabadas, já que o ensino está em constante mudança, desapropriação e elaboração, na dinâmica da observação, teorização e concretização. Por isso, se faz necessário recorrer à interpretação da estrutura e à operacionalização do currículo institucional, para um melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

O currículo é um importante objeto de desenho sobre a concepção de ensino e aprendizagem, de como esse processo deve ocorrer, de exigências e aspirações histórico-sociais importantes para atender um anseio e/ou demandas sociais, pois ele trata de orientar, influenciar e consolidar práticas pedagógicas e, conseqüentemente, práticas sociais:

Desde um enfoque processual ou prático, o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam (SACRISTÁN, 2000, p. 102).

Sendo assim, pensar no currículo é pensar num “documento” em constante movimento e reformulação, associado a aspirações e interesses, é então compreender que ele não está isolado de forças externas, mas, ao contrário, ele nasce e se refaz por essas pressões e que no ambiente escolar ditarão para quem aprender, o que aprender, como aprender e em função de quem, atendendo a determinados interesses.

Para Rodrigues (2012), a configuração do currículo no espaço escolar é fruto de conflitos produzidos na relação de forças em diferentes âmbitos, social, cultural e histórico.

O currículo, assim como todas as construções humanas, não pode ser compreendido como um elemento simples, isolado e linear. Entendê-lo consiste num exercício de reflexão, percepção e compreensão, que revela a complexidade do seu construtor, o ser humano. Obviamente, cada sujeito ao realizar esse exercício elabora suas próprias interpretações sobre este objeto.

Nesse sentido, discutir as definições de currículo é, por assim dizer, discutir as diferentes interpretações sobre o que se entende por currículo ao longo dos contextos sócio-históricos da humanidade.

Contemplando historicamente o currículo, Gaspar e Roldão (2007) entendem que o conceito de currículo é anterior a estrutura e também o vocábulo. Elas acreditam que a história do currículo confunde-se com a do próprio homem, a partir da ideia de que existe currículo quando há aprendizagem, e quando há transmissão de conhecimento, processos presentes no desenvolvimento da humanidade.

Tal percepção insere-se nos diferentes tipos de ensino, que abarca aquele ocorrido no interior das instituições formais, como escolas e as universidades, bem como, aqueles em espaços não formais.

Para Gaspar e Roldão (2007), o currículo foi identificado como informação passada de uma geração a outra na configuração de conhecimento mais ou menos organizado, cuja função foi posteriormente institucionalizada e organizada socialmente, convergindo no ensino e aprendizagem do sistema educativo.

A palavra currículo vem do termo latino *Scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida) que, por extensão semântica, designa o curso a ser seguido ou apresentado a se estudar. Goodson (2013).

Sacristán (2013) elucida que durante a Idade Média o currículo era composto por uma seleção de conhecimentos do *trivium*, que nada mais eram que três caminhos

ou disciplinas, sendo elas: Gramática, Retórica e Dialética e do *cuadrivium*, quatro trajetos, em que se estudava Astronomia, Geometria, Aritmética e Música. Elas representaram uma iniciativa de estruturar o saber, convertendo-se num legado dos próximos séculos nas instituições de ensino superior da Europa.

Silva (2006), a partir dos estudos históricos de Hamilton (1992), aponta que o currículo no âmbito escolar aparece em 1582, nos achados da Universidade de Leiden, instituição fundada em 1575 por calvinistas, com a finalidade de formar predicadores protestantes, o aluno recebia o título após concluir as exigências da trajetória acadêmica. Nesse sentido, o currículo no campo escolar é sinônimo de estrutura e sequência. Contudo, Lopes e Macedo (2011) respaldando-se na investigação do referido autor indica que o termo se apresenta de forma inédita em 1633, quando aparece nos documentos da Universidade de Glasgow, designando um curso completo estudado pelo aluno.

Esses registros históricos expressam que a inovação pedagógica do currículo é um fato histórico de extrema relevância. Coloca em pauta a idéia de que os diversos elementos de um curso educacional devem ser tratados como uma peça única expressa na globalidade estrutural e na completude sequencial, conforme os parâmetros de cada época histórica. (SILVA, 2006, p. 4821)

Nesse sentido, pode-se interpretar também que havia objetivos traçados pela instituição, os quais deveriam ser atingidos pelos estudantes, objetivos esses, instaurados em fases, superados em diferentes níveis, mas que ao final do curso deveriam ter sido alcançados.

O período entre os séculos XV e XVIII é caracterizado pelas transformações nos diferentes setores da vida social impulsionadas pela mudança do sistema feudal para o capitalismo, o que também culminou numa reorganização educacional, isso advém da necessidade de preparar o homem para essa nova conjuntura social: o ensino, antes responsabilidade da família, agora é dever da escola, ou seja, passa-se do ensino doméstico para o ensino estruturado em classes, estas por sua vez, objetivavam distinguir e classificar os alunos entre si.

O que se buscava era a formação de um homem capaz e competente para atuar nesse novo perfil de sociedade, se fazia necessário um indivíduo preparado para as novas exigências dessa sociedade capitalista, no que tange à vida em sociedade e a

mão-de-obra qualificada. Silva (2006) ainda elucida que nessa época havia pressões para a formação deste homem no contexto educativo, derivando no currículo e em uma nova maneira de organização do trabalho escolar.

Observa-se dessa forma que o sistema educacional bem como, o currículo escolar estão intrinsecamente relacionados às demandas sociais, nesse sentido, pode-se dizer, que existe uma intencionalidade presente nesse currículo, que incidirá na formação dos estudantes. Além disso, percebe-se que no currículo estavam contidas projeções do que os estudantes seriam capazes de realizar ao adquirir tal conhecimento ou habilidade. Ainda que de maneira sutil, é possível perceber que o currículo era uma importante figura de poder e controle.

Goodson (2013) relaciona o termo currículo ao de conhecimento e poder (controle social), recorrendo às palavras de Hamilton (1980) sobre a clara diferença entre o tipo de currículo para aqueles que podiam pagar, servindo-se de uma escolarização mais desenvolvida e o tipo de currículo da maioria pobre e rural, sendo esse mais tradicional, caracterizado por um conhecimento religioso e pelas virtudes seculares. Assim, o elemento curricular tendia ao poder de diferenciar, Goodson (2013) menciona que até as crianças que frequentavam a mesma instituição escolar conseguiam acessar o que representava “mundos” diferentes a partir do currículo apresentado a elas.

O currículo, então, está orientado ao poder do conhecimento, quanto à implicação de deter e manejar este, bem como na aplicabilidade desses conhecimentos na sociedade.

Sob esse prisma, os “privilegiados” por esse conhecimento avançado, sempre seriam responsáveis pelas ordens e pela liderança, em contrapartida os “não privilegiados” sentenciados ao conhecimento que não representassem perigo à manutenção das injustiças e das posições instituídas, quase que naturais.

Gesser (2002) entende que até os anos 1900 o currículo era focado nas habilidades práticas, a serem empregadas profissionalmente. Aqueles que detinham poder e recurso pagavam por um “conhecimento” que os capacitasse a continuar no patamar e os que não tinham dinheiro eram direcionados a conhecimentos mais servis. Gesser (2002) divide a aprendizagem até 1900 em dois momentos: medieval, quando a aprendizagem e o currículo baseavam-se nas questões religiosas e nas noções de “bem” e “mal”, e no período que nasceu com o Iluminismo, em que esse

conhecimento e currículo estavam interessados em inquietações profundas, no anseio de entender como o mundo e os fenômenos ocorriam:

O currículo, então, não se baseia mais na fé, mas na razão, no método científico e nas experiências para prover a base de julgamento com relação às formas justas e adequadas para viver em sociedade. O movimento iluminista teve forte influência no âmbito educacional. (GESSER, 2002, p. 73)

A influência do cientificismo iluminista se consolidou fortemente em todo o mundo, sendo responsável pela forma como se faz investigação até os dias atuais, especificamente, no que tange à busca de evidências dos fenômenos estudados e na utilização de metodologia.

Já no Brasil, sob o contexto colonial, o ensino ainda era muito centralizado: primeiramente voltado para os filhos da elite colonial, os quais eram preparados por um currículo humanístico, baseado no modelo europeu, orientado à formação da moral, dos valores religiosos e intelectuais clássicos, com noções de literatura e gramática. Segundo Zotti (2004) essa educação visava formar sujeitos intelectuais que dessem seguimento à atividade católica missionária assim como mantivessem o esquema de domínio colonial.

Com o advento da Revolução Industrial, no final do século XVIII e início do século XIX, uma nova reorganização mundial acontece, requerendo transformações intensas na economia, na sociedade, nas escolas.

Nessa época, segundo Goodson (2013) observando o desenvolvimento escolar da Inglaterra, é possível perceber moldes “modernos”, combinando pedagogia, currículo e avaliação, sendo esses “os três sistemas de mensagem através dos quais o conhecimento educacional formal pode ser realizado.” (GOODSON, 2013, p. 34)

Com a mudança de produção artesã para a do trabalho nas indústrias, era necessário aperfeiçoar a mão de obra a fim de atender os imperativos do inovador processo industriário, além disso, se requeria também profissionais competentes que estivessem à frente dos negócios econômicos, agora mais movimentados e complexos.

Com esse giro socioeconômico, as escolas passaram a receber um número maior de estudantes, estes não mais divididos em classes, mas em grupos (as salas de aulas), avançando para o sistema de graus, conforme apresenta Sacristán (2013). Esse

sistema funcionava segundo a dificuldade dos conteúdos, de acordo com a superação dessa dificuldade, o aluno avançava para o grau seguinte. Posteriormente, os graus eram de acordo com as idades dos alunos. Ainda para o autor, dessa forma o currículo se converteu em um importante regulador do arranjo educacional.

O sistema educativo estabelecia diferença dos graus escolares de acordo com o público estudantil: os filhos das famílias com grandes posses seguiam estudando até os 19 anos de idade, orientados por um currículo clássico; já os filhos da classe operária em sua grande parte, permaneciam na escola básica, cujo currículo apoiava-se em ler, escrever e contar. (GOODSON, 2013, p. 34)

O ensino destinado à classe operária se caracterizava por um currículo extremamente braçal e físico, em que os conhecimentos a serem trabalhados pudessem contribuir para o exercício das profissões servis das suas famílias, o que implica dizer que, esses alunos não visualizavam nenhuma possibilidade de ascensão. Mais uma vez, é possível compreender que o perfil curricular estava construído em função do público-alvo e daquilo que esse poderia/deveria fornecer, desse modo o currículo distingue socialmente e é a partir dele que grupos são criados, por meio da projeção nos alunos, evidenciando a presença da intencionalidade das instituições, que nada mais representam que os interesses humanos da esfera dominante.

É importante ressaltar que nessa época o currículo é percebido como matéria escolar e dessa forma ele firma-se no contexto escolar:

A partir do momento em que currículo começou a ser visto como sinônimo de matérias escolares, centralizou-se na definição e avaliação do conhecimento examinável. As várias matérias passíveis de serem ensinadas nas escolas e a avaliação propiciaram à educação uma certa uniformidade no currículo, já que também propiciaram a possibilidade de delimitar níveis qualitativos de ensino, ou ensino diferenciado para alunos diferentes. Desde o início, currículo e disciplina têm uma relação equivalente. (MORAIS, 2007, p. 46)

Enquanto na Europa o ensino estava cada vez mais organizado, a população conseguia alguma instrução educativa e as noções de currículo e avaliação começavam a cimentar, o Brasil experimentava certa descentralização do ensino, com a escola elementar, constituída por um currículo básico, abarcando conhecimentos considerados essenciais para o contexto social em questão. Para Campos (2011) a preocupação em educar a camada popular só ocorreu depois da independência do

Brasil, na busca de formar uma verdadeira nação, embora mulheres e negros só fossem inseridos nesta campanha educacional posteriormente.

A partir do século XX, o sistema educacional está cada vez mais uniforme e consolidado na Europa, a tríade pedagogia, currículo e avaliação se fortalece. O currículo então “havia se estabelecido num equilíbrio desconfortável, com exigências de especialistas e matérias em amplo processo de ajustes e compensações.” Goodson (2013, p. 35)

Nesse contexto o princípio de diferenciação estava focado nas mentalidades, cada grupo enquadrado em um currículo específico: alunos que objetivavam a aprendizagem e que detinham capacidade para argumentar e seguir uma reflexão recorriam a profissões liberais ou se dedicavam as funções mais elevadas de poder; o grupo que estava relacionado as ciências e artes aplicadas se dirigiam as escolas técnicas; o terceiro grupo composto por estudantes que tinham maior facilidade com as atividades práticas do cotidiano prosseguiram com um currículo de caráter manual, para intencionalmente preencherem no futuro os trabalhos braçais no mercado de trabalho. (GOODSON, 2013).

O currículo fixa-se então, como uma figura essencial para estabelecer assimetrias e bipartições na sociedade, por isso ele passa a ser objeto de intenso estudo na busca por entendê-lo e teorizá-lo. Nesse sentido, alguns teóricos buscam definir esse elemento tão diverso, complexo e amplo.

O currículo assume diferentes perspectivas segundo o entendimento de cada sujeito, e das correntes de pensamentos, ele tornou-se alvo de intensos debates quanto ao que realmente ele é.

Sacristán (2013) a partir do entendimento de Kemmis (1986) elucida que o conceito de currículo se insere na área educacional com a massificação da escolaridade, sendo ele um elemento essencial para a compreensão da vida educacional:

A inserção do conceito de currículo no discurso da educação mostrou sua máxima presença quando a escolaridade se converteu em um fenômeno de massa. [...] Sem a contribuição desse conceito, seria muito difícil entender a escolaridade, examiná-la e criticá-la. As implicações do currículo na prática escolar, por um lado, e na sociedade externa à escola, por outro, constituem um capítulo

interessante do pensamento pedagógico moderno. (KEMMIS, 1986 apud SACRISTÁN, 2013, p. 20)

O currículo no campo pedagógico tem muito a dizer sobre a dinâmica escolar e sobre o espaço fora dela, no que tange teoria e prática, embora comumente ele seja confundido com matéria, seleção de conhecimentos, o que pode ser entendido pela sua relação com essa, conforme explicitado anteriormente.

Porém, se faz necessário compreendê-lo como um componente essencial no contexto de ensino e aprendizagem, desde uma perspectiva reflexiva, objetivando visualizar o que ele é e o que ele faz com o sujeito, e, conseqüentemente, com a sociedade.

O pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que conseqüências podem advir de seu funcionamento. Porém não basta se deter a isso. Também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto; ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que o fazemos. (SACRISTÁN, 2013, p.23)

Nesse sentido, observa-se ao longo da história da consolidação do currículo no campo educacional, seu papel regulador, inicialmente representando a diferença a partir do público e depois da complexidade intelectual a ser desenvolvida. Dessa forma, o currículo não pode ser entendido como um elemento inocente e de construção aleatória, embora comumente ele possa assim ser interpretado. Através do currículo emergem as concepções da instituição, o contexto em que foi construído, as intenções e projeções desejadas. Conforme entende Sacristán (2013):

A importância fundamental do currículo para a escolaridade reside no fato de que ele é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado. Por meio desse projeto institucional, são expressadas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos, etc. (SACRISTÁN 2013, p. 23)

Assim sendo, a importância da figura do currículo não pode ser entendida somente no contexto escolar, já que ele é construído pela sociedade, num contexto

social específico, para a sociedade. As seleções nele contida serão influenciadas e influenciarão os sujeitos, que, por extensão, serão atores das (trans)formações sociais.

Saviani (2005) considera que currículo “diz respeito à seleção, à sequenciação e à dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino e aprendizagem”. (SAVIANI, 2005, p. 11). Corroborando com essa definição, Eyng (2010) define currículo como conjunto de disciplinas, e como um percurso histórico de um curso, programa ou indivíduo, permitindo compreender de que modo ele está formado.

Essas concepções, de certo modo fazem parte do papel histórico que o currículo assumiu desde a antiguidade, restringindo-o à escola, contemplando seus conteúdos para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, como se o currículo fosse construído tão somente na escola, isolado das realidades fora dela, sem considerar que os componentes a serem aprendidos existem para a finalidade não somente do desenvolvimento cognitivo, ou seja, a aprendizagem não se limita trabalhar os conteúdos escolares, para alcançar as metas disciplinares, mas ela também se concretiza nos contextos extra-escolares, nas situações cotidianas.

A percepção limitadora de associar o currículo a matéria escolar, é alertada por Goodson (2013), para o autor se essas noções não forem repensadas, é possível ceder “às velhas polaridades e a padrões de relacionamento e reprodução sociais.” (GOODSON 2013, p. 20).

Novas percepções sobre o currículo começam a emergir a partir do final do século XIX. Os estudos de John Dewey iniciaram timidamente a associação entre currículo e experiência. Essa concepção só ganhou aceitação na década de 30. (MOULIN, 1974, p. 6)

Dewey acreditava que as experiências escolares deveriam associar-se com as experiências ocorridas fora do ambiente escolar, e a teorização dos conteúdos devem ser posteriores à prática.

Segundo a autora, o teórico pioneiro a formular a ideia de currículo como experiência foi Bobbitt, em 1918:

Currículo é aquela série de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar a fim de desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assuntos da vida adulta. (SAYLOR, 1947, p. 4, apud MOULIN, 1974, p. 6)

Desse modo, encara-se o currículo como “todas as atividades, experiências, materiais, métodos de ensino e outros meios empregados pelo professor ou considerados por ele, no sentido de alcançar os fins da educação” (UNESCO, apud BRASIL 1979, p. 10).

Segundo Moulin (1974), nos primeiros anos do século XX dois campos de investigação permitiram uma ampliação conceitual curricular, são eles: a psicologia experimental e a filosofia educativa. A autora afirma que estas áreas de estudo influenciaram nos rumos da educação do século XX, contribuindo para que o currículo fosse visto sob diferentes perspectivas.

Luna Acosta e López Montezuma (2011) explicitam que a partir de 1965 surgem outras definições sobre currículo, sendo entendido como subsistema educacional, de acordo com o observado no entendimento de Hollis Caswell citado por Brasil (1979) define currículo conforme segue:

Currículo é tudo que acontece na vida de uma criança, na vida de seus pais e de seus professores. Tudo o que cerca o aluno, em todas as horas do dia, constitui matéria para o currículo. Em verdade, currículo tem sido definido como o ambiente em ação. (HOLLIS CASWELL, 1935, p. 66 apud BRASIL, 1979, p.10).

Na definição mais ampla de Caswell é possível verificar o fator decisivo do ambiente, essencial para fornecer aos sujeitos as experiências necessárias para o seu desenvolvimento aliado ao currículo. Para a autora há uma relação de mutualidade entre o ambiente escolar e o ambiente exterior a ele, ambos se encontram e permitem que o indivíduo tenha acesso a realidades, apresentadas nas mais diferentes formas.

Por esta definição compreende-se os objetivos para a educação fornecidos pela própria vida. Um currículo neste sentido, não pretende somente educar o sujeito para ser avaliado nos requisitos disciplinares, mas para a própria vida, onde esse sujeito desempenhará funções e será responsável por de algum modo promover contribuições na sociedade ou no contexto em que está inserido.

Corroborando com Caswell, Pinar (1994) nas reflexões de Lopes e Macedo (2011), o currículo constitui-se um diálogo complexo do sujeito com o mundo e com ele mesmo. Dessa forma, o currículo deve permitir que o indivíduo compreenda a sua experiência, pois é através dela que o sujeito se movimenta em diferentes direções.

Outro teórico importante no desenvolvimento de definição curricular é Ralph W. Tyler, a partir de sua obra “Princípios Básicos de Currículo e Ensino”, publicada no ano de 1949, em Chicago. Nela Tyler (1969) introduz à ordenação e os procedimentos para planejar, estruturar e avaliar os currículos baseado nos objetivos e finalidades estabelecidos por estudiosos. (GESSER, 2002).

Como aponta Gesser (2002) na obra de Tyler (1969), quatro questionamentos são feitos, visando explicitar seu raciocínio, o primeiro: “que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?”, seguido por: “que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?” E, por fim, “como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?”. (GESSER, 2002, p. 76).

Segundo a visão de Tyler (1969), a escola deve ter de forma clara as finalidades requeridas aos alunos, além disso, o currículo é tangenciável pelo instrumento avaliação, assim, os objetivos traçados devem ser de algum modo verificado, ou melhor, percebido concretamente.

Ampliando o entendimento, Lopes e Macedo (2011) recorrem a Tanner e Tanner (1975), os quais ponderam que o currículo para além das experiências de aprendizagem, é entendido também como os resultados de aprendizagem não desejados, por meio da reconstrução do conhecimento e das experiências.

Analisar currículo é analisar o quadro sócio-histórico pelo qual ele foi entendido e constituído. Não se pode separar a construção do currículo, bem como a sua concepção dos princípios sociais, culturais, econômicos pelos quais ele fora constituído. Ele representa uma construção intelectual, social e cultural do ser humano. Young (1977 apud GOODSON, 2013) apresenta o currículo como fato, não sendo uma abstração, ou uma porção rasa da prática escolar, mas sendo uma realidade social, de um dado momento histórico, representando relações entre as pessoas.

Esse fato pode ser mais bem compreendido pelo pensamento de Sacristán (2000):

Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo, e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de

difícil concretização num modelo ou proposição simples.  
(SACRISTÁN, 2000, p. 15)

A partir dessa citação outra questão é trazida à tona: a escola como um espaço de embates e como um ambiente ideologicamente constituído para atender interesses de determinados grupos, pode-se especificá-los como a minoria. Na instituição escolar é revelado sutilmente como estes grupos pensam sobre um tema e outro grupo, sobre certa situação, e, através disso, discursos são formados, reproduzidos e legitimados.

Por um lado, pensar a escola desde esta perspectiva faz transcender a noção unicamente purista da escola como lugar de formação intelectual e moral para o convívio em sociedade. Obviamente, estes são objetivos que formam a essência do sistema educacional, não obstante, não se pode camuflar o ambiente potencial de segregação e de desigualdade que a escola pode se converter.

Por outro lado, a escola pode tentar homogeneizar os seus alunos, na busca por entendê-los como idênticos e, por tanto passíveis dos mesmos processos e das mesmas temporalidades. Pretende, ainda que de forma impensada, silenciar as especificidades de cada indivíduo, levando a manutenção das desigualdades e, assim, conforme menciona Bourdieu (1989) o sistema escolar é um dos agentes mais eficientes de manutenção social, já que legitima as desigualdades sociais, além de validar o patrimônio cultural e social como virtude natural.

Na visão de Malta (2013):

A estreita relação entre o modelo político do país e o modelo de ensino parece ser uma herança recebida e que está exigindo esforço para que se reverta esta situação. Um currículo tem sempre atrás de si condicionantes sócio-político-culturais, explícitos ou não, que determinam diferentes visões de homem e de sociedade com implicações no tipo de ensino que se desenvolve. Assim houve, ao longo da história, a predominância de diferentes concepções de currículo, que determinaram diferentes enfoques curriculares.  
(MALTA, 2013, p. 342)

Nesse sentido, ensino e currículo encontram direcionamentos explicitamente para além dos educacionais. Mais uma vez, a associação escola e sociedade são essenciais no estabelecimento dos rumos desta última, que no currículo ora emergem os valores, os aspectos assumidos pelos sujeitos e vigentes na sociedade, ora exprimem os anseios desses sujeitos e da sociedade.

Recorrendo à definição de Sacristán (2000) tem-se o currículo como:

Projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como ela se encontra configurada. (SACRISTÁN, 2000, p. 34)

Diante desse conceito tem-se o elemento curricular como um projeto, e de acordo com essa perspectiva, entende-se que todo projeto precisa ser elaborado teoricamente e em seguida deve ser posto em prática. Assim, o currículo não é posto como teoria esvaziada de sentido e escorregadia, mas pressupõe uma elaboração cuidadosa, que em algum momento se efetuará. Tal projeto cultural consiste na seleção não aleatória, mas consciente dos conteúdos a serem desenvolvidos na instituição escolar.

Outra contribuição importante da definição de Sacristán (2000) reside na compreensão da complexidade exigida na construção e na concretização desse projeto cultural, que contempla e é influenciado pelas dimensões cultural, social, política, administrativas. Além destas, ainda é importante considerar as condições históricas e contextuais, pois cada ambiente escolar é um contexto próprio, situado num espaço geograficamente específico; um ambiente marcado por experiências, por um trajeto, constituído por sujeitos específicos, com determinadas aspirações individuais, institucionais e sociais, que em momentos convergirão e em outros divergirão. Desse modo, o currículo é construído como um projeto cultural resultante dessas distintas realidades.

Segundo Brandalise (2007) atualmente, o currículo é visto como uma atividade prática, podendo equiparar-se ou ultrapassar a teórica, não se limitando nos âmbitos administrativo ou pedagógico. Ele é um componente referencial para analisar o que é a escola, pois nele se encontram várias práticas que perpassam os processos de ensino e aprendizagem.

Brandalise (2007) em suas reflexões sobre os conceitos curriculares, menciona que se decidir por uma dada definição significa se decidir por uma concepção de currículo, que integra compromissos sociais e políticos. “Uma vez tomada à decisão, a definição assume significado.” (2007, p. 16)

Desta forma, o currículo quando posto em prática revela essas opções e os significados das seleções constantes explícita e implicitamente no currículo. Tais opções e seleções funcionam como caminhos condutores para os sujeitos, no caso, os alunos e também, dos próprios professores.

Numa perspectiva mais abrangente o currículo é apresentado como:

um texto que representa e apresenta aspirações, interesses, ideais e formas de entender sua missão em um contexto histórico muito concreto sobre o qual são tomadas decisões e escolhidos caminhos que são afetados pelas opções políticas gerais, as econômicas, o pertencimento a diferentes meios culturais, etc. Isso evidencia a não neutralidade do contexto e a origem das desigualdades entre os indivíduos e grupos. (SACRISTÁN, 2013, p. 12).

A visão de Sacristán (2013) sobre o currículo traz em sua essência o entendimento de um currículo como elemento poderoso, conflitante, parcial e intencionalmente elaborado. A partir dessa percepção, o currículo é entendido como um elemento que nasce de valores impostos por determinados sujeitos – agentes sociais, que representam um público da sociedade, pode-se dizer, daqueles que representam alguma forma de poder ou controle.

Sob essa análise, ainda é possível perceber um embate de forças que vai lutar para estabelecer-se e nesse confronto, os valores, as escolhas dos diferentes grupos se revelam e se divergem.

O currículo é entendido como um elemento político, social, cultural, ideológico, histórico e contextual, nesse sentido, ele não pode ser compreendido como inocente ou neutro, na verdade seu perfil traduzirá os ideais que regem a sociedade em que ele foi construído: o currículo, fundamentalmente, consiste num elo entre a escola e a sociedade, tangenciando a formação dos indivíduos, imprimindo nesta as características próprias de uma sociedade.

Macedo (2013) corrobora com essa concepção ao expor que o conhecimento e os princípios orientados para uma formação são aportes essenciais para a constituição do currículo. Ele considera que a estruturação dessa formação de acordo com esses aparatos é então o currículo.

O autor entende que o senso comum educacional tende a perceber o currículo como um documento em que se ordena saberes, matérias, métodos, puramente como

prescritivo, sem perceber que o currículo pode ter caráter ativo mediante a prática educativa.

Sob esse esclarecimento, observa-se o currículo na dimensão das práticas pedagógicas e, por extensão, das práticas sociais no contexto de aprendizagem, elemento vivo, passível de intermediações, rupturas, reestruturações, ganhando sentido e força à medida que influencia e é influenciado pelos indivíduos, revelando posturas, ideais, julgamentos e procedimentos.

Nesta ótica, Brandalise (2007) ratifica que a noção de currículo evidencia um posicionamento, “as formas como os educadores vêem e pensam o mundo, o homem, a sociedade, a educação e a escola”. (BRANDALISE, 2007, p.14). Desse modo, ao tratar de práticas pedagógicas, é necessário considerar o currículo, pois ele no seu sentido mais amplo, envolve tudo o que ocorre no espaço escolar, seja dentro da sala de aula, fora dela, de ordem pedagógica ou administrativa que atingem os processos de ensino e aprendizagem dos discentes.

Macedo (2013) a partir da elucidação do dinamismo curricular apresenta as implicações que a prática acarreta, bem como a noção de atos e atores/autores de currículo:

É fato que a prática introduz elementos e problemas significativos sobre e a partir dos quais se faz necessário refletir em termos coletivos. Faz-se necessário perceber que o currículo indica caminhos, travessias e chegadas, que são constantemente realimentados e reorientados pela ação de atores/autores da cena curricular. Neste mesmo veio, faz-se necessário dizer que tal atitude vai de encontro a qualquer processo de homogeneização curricular, que tende a criar uma certa névoa de generalização, sacrificando a visão das situações curriculares específicas e suas singularidades. (MACEDO, 2013, p. 27).

Esses atos de currículo que constituem a ação socioeducacional, trazem a luz a ideia de que o currículo passa por revés e pela imprevisibilidade própria da ação desses sujeitos, que atuam nas mais diferentes realidades, e que agem na dimensão curricular, criando, gerindo e resolvendo conflitos, a partir de suas práticas e das práticas dos outros atores/autores. Por isso, entende-se que o currículo, dentro dessa dinâmica, não pode ser concebido como um elemento imutável, verdade única e correta, que justificam processos de homogeneização, mas deve ser entendido como

um componente passível e carente dessas interpelações e interferências. Para Macedo (2013), o currículo assim como toda construção social experimenta contradições.

Segundo Gaspar e Roldão (2007), o currículo entendido como um meio ou processo de representação e mudança social se converte num conceito multidimensional, sendo a causa e a consequência de diferentes influências. A unidade curricular pode apresentar estruturas diferentes permitindo entendimentos e realizações distintas.

É assim que as tentativas de compreender e conceituar o elemento currículo se tornam cada vez mais produtivos. Embora muitos estudiosos tenham tentado encontrar um conceito completo sobre esse elemento, isso ainda não foi possível, pois como elucida Macedo (2013) o currículo é dinâmico, vivo, o qual será sempre uma construção social, coletiva, baseado em forças diversas, além disso, as ações dos atores/autores curriculares serão essenciais para dar cada vez mais novas concepções do que vem a ser esse componente e do que ele faz.

A noção de currículo adotada aqui compreende o currículo como todo corpo estático, em se tratando do documento curricular e todo corpo em movimento, o currículo vivo, em ação, que evoca discursos, vozes a partir de representações. Essas vozes contidas no currículo traduzem aspirações, interesses, padrões e construções de certos grupos objetivando estabelecer controle, posições, legitimando valores, imprimindo forças, validando identidades e grupos, mas negando outros, através da formação dos sujeitos, dentro do ambiente escolar.

O currículo por meio das orientações contidas nas problemáticas de como, porquê, o quê e para quê ensinar, são responsáveis por um desenho, um escopo de sujeitos, de grupos, de sociedades, por isso necessitam ser compreendidos, analisados dentro dos seus contextos constitutivos, a fim de entender o enredo significativo presente nele.

## 1.2 O CURRÍCULO COMO CAMPO DE PROBLEMATIZAÇÃO: AS TEORIAS DE CURRÍCULO

Nesse capítulo discute-se as teorias de currículo, desde uma perspectiva histórica e reflexiva, no que tange a sua constituição, desenvolvimento, principais características e perspectivas atuais, também são contempladas as noções de currículo

prescrito/ morto, currículo vivo e currículo oculto, estabelecidas a partir dos estudos teóricos sobre o currículo.

A partir do entendimento que toda construção humana é fruto de um ideário planejado, o qual reflete conteúdos de diferentes dimensões como históricas, sociais e culturais, entende-se que esse projeto funda uma identidade.

Nesse sentido, descobrir e entender a identidade do sistema educacional perpassa pela compreensão da constituição curricular, contemplando-a como essa construção humana, edificada sobre pilares teóricos para além dos educacionais. E a partir dessa análise profunda dependerá a relação teoria e prática curricular.

Sobre isso, Sacristán (2013) afirma que a teorização curricular é uma criação interdisciplinar, funcionando como associação de saberes e aportes as Ciências da Educação. O autor pondera que esse estudo é de suma relevância para os professores, no que concerne à relação entre as orientações teóricas e a prática, de igual modo, os paradigmas idealizados das escolas e o que é factível segundo o contexto em questão.

Ao afirmar que a preocupação com a conceituação das coisas e dos fatos é antiga (MOTA, 1987) faz entender que o ser humano sempre buscou definir e sistematizar os fenômenos da vida, por diferentes razões: entender o seu funcionamento, controlar, (re)criar, aperfeiçoar e de algum modo humanizá-los. Corroborando com a afirmativa, Minayo (2009) elucida que o ser humano sempre se interessou com o conhecimento da realidade, seja através do âmbito histórico imemorial seja das fundamentações científicas. Para a autora, a ciência é uma maneira de expressão desse anseio, “não exclusiva, não conclusiva, não definitiva.” (MINAYO, 2009, p. 9).

Na sociedade moderna, a ciência tornou-se uma forma referencial de compreensão, explicação e fundamentação de realidades para encontrar soluções, assim como converter tais realidades como verdades passíveis de consideração concreta. Sobre isso, Minayo (2009) assegura que na sociedade ocidental, a ciência é o modo preponderante de construção da realidade, embora não tenha alcançado respostas e proposições para problemas vitais como a pobreza e a violência.

Sobre essa busca humana, baseada no cientificismo, encontram-se as teorias:

Os conhecimentos que foram construídos cientificamente sobre determinado assunto, por outros estudiosos que o abordaram antes de

nós e lançam luz sobre nossa pesquisa, são chamados *teorias*. A palavra *teoria* tem origem no verbo grego *theorein* cujo significado é “ver”. A associação entre “ver” e “saber” é uma das bases da ciência ocidental. (MINAYO, 2009, p. 16).

As teorias representam a conceituação que torna entendível, visualizável (no sentido de compreender) e tangenciável os fenômenos, segundo as investigações realizadas sobre tais fenômenos.

Para Silva (2010), há uma relação entre teoria e realidade, para ele, essa constitui-se como reflexo, representação da realidade que a antecede. Nesse sentido, os fenômenos, as realidades acontecem anteriormente às representações que se têm sobre elas.

Assim, ao se tratar das teorias no campo curricular, Silva (2010) elucida que as teorias de currículo são discursos formulados sobre o objeto currículo, são compreensões, entendimentos sobre ele. Corroborando com essa assertiva, Sacristán (2013), percebe a teoria do currículo como metateoria, a qual engloba discursos teóricos de diferentes áreas da educação e os que estão fora dela.

Goodson (2013) considera que os paradigmas teóricos conduzem as inclinações e intenções do estudo acerca do currículo. Elas são constituídas dentro de uma realidade social, por isso ela tratará com essa realidade, a partir das marcas, percepções e práticas curriculares, entendendo a essência do currículo e o que ele faz com os sujeitos.

Ainda para o autor, as teorias, por um lado, agem como prescrições, estas indicarão os caminhos e o modo a serem seguidos. Goodson (2013) apresenta também a ideia de Reid (1978), que entende as teorias como atividade idealizada. Elas funcionam como modelos orientadores de pensamento e de práticas, por outro lado, as teorias curriculares também instauram, justificam e potencializam realidades elevando-as à condição de “verdades” evidenciáveis independentemente da sua natureza, atuando como reguladoras sociais.

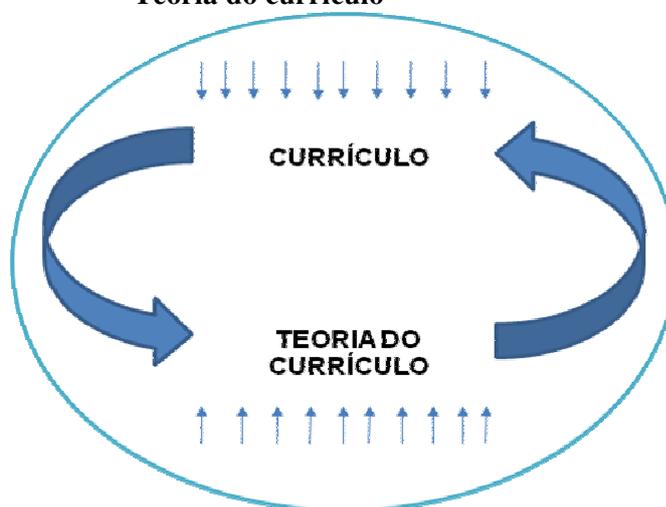
Nas palavras de Silva (2010), a teoria do currículo descobre, descreve e explica, o objeto currículo, o qual a precederia. Sobre essa exposição, o autor amplia a concepção de teoria, quanto ao conflito existente, nesse entendimento constante no limiar das três dimensões inicialmente mencionadas. A teoria para além de descobrir, descrever e explicar a realidade, envolveria também a sua produção, ou seja, nas

palavras do autor, “ao descrever um “objeto”, a teoria de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente um produto de sua criação.” (SILVA, 2010, p.11).

Para Silva (2010), a teoria está posta num sistema cíclico, pois:

Ela descreve como uma descoberta algo que ela própria criou. Ela primeiro cria e depois descobre, mas por um artifício retórico, aquilo que ela cria acaba aparecendo como uma descoberta. (SILVA, 2010, p. 12).

**Figura 1: Relação entre currículo e Teoria do currículo**



Fonte: Autoria própria.

Nesse sistema cíclico as pressões sociais promovem o currículo e as teorias curriculares: a teoria curricular ao mesmo tempo em que estuda o currículo, ela também instituirá paradigmas a serem seguidos, indicará direcionamentos e possibilidades que revelarão o contexto social, cultural, econômico em que está inserida e, ao mesmo tempo, revelará determinados anseios, de grupos sociais evidentes, a partir dessa criação teórica.

A teoria de currículo não deve ser tida como uma análise impessoal, despreziosa, equânime e linear cientificista, mas uma acepção complexa, engenhosa e profunda sobre o que vem a ser o currículo e sobre o que este deve ser.

Silva (2010) esclarece que as teorias se definem através dos conceitos que usa para compreender a “realidade”. Para ele, esses conceitos vão orientar a visão a

aspectos que somente podem ser revelados por estas definições. Os conceitos das teorias sistematizam o modo de enxergar a “realidade”.

Ao estabelecer relação entre a teoria e a prática no contexto curricular Sacristán (2013) respalda-se nas palavras de Kemmis (1986), para promover uma reflexão sobre a problemática inerente à concretização do currículo e das teorias deste, e o conflito entre a educação e a sociedade, pois o currículo, assim como a teoria que o “desvenda” é uma criação histórica, que nasce em circunstâncias específicas.

Segundo Goodson (2013), os estudos teóricos sobre o currículo como prescrição nascem com a realidade social e econômica, dentro da escolarização, nos países ocidentais, atribuída especificamente aos estudos teóricos curriculares, apresentando como destaque “formas racionais e científicas de projeto e implementação curriculares.” (GOODSON, 2013, p. 48). Já para Silva (2010), a gênese das teorias curriculares coincide com a emergência do campo curricular como “profissional, especializado, de estudos e pesquisas sobre o currículo.” (SILVA, 2010, p. 21).

O currículo tornou-se um objeto de curiosidade dos estudiosos, e digno de uma investigação minuciosa, entendido como componente essencial na constituição da identidade, dos objetivos e direcionamentos do sistema educacional, e das instituições de ensino, refletindo as exigências intelectuais, sociais, culturais e contextuais vigentes.

Silva (2010) compreende que essa emergência do currículo está relacionada a questões como o desenvolvimento de um grupo de estudiosos sobre o currículo, a constituição de disciplinas e departamentos nas universidades sobre o currículo e o aparecimento de revistas especializadas sobre o currículo.

Tendo lugar nos Estados Unidos, o surgimento do campo curricular, ocorre no período de fervor educacional, com o estabelecimento da educação de massas, a escola passou a atender um número significativo de alunos, de igual modo, o sistema educacional estava passando por uma maior organização institucional. Para Silva (2010), esses acontecimentos foram os que contribuíram para o início dos estudos sobre o currículo. Nesse sentido, o autor destaca os principais fenômenos para a emergência curricular e educacional nessa época como:

[...] a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização. (SILVA, 2010, p. 22)

Silva (2006) atenta para o fato de que a América do Norte passava pela transição de uma sociedade densamente rural do século XIX para um energético processo de industrialização e ramificação trabalhista, culminou na migração de trabalhadores, o crescimento urbano, novas perspectivas trabalhistas. Tais questões representavam problemáticas para o rumo da sociedade, e logicamente da educação de massa.

É nesse cenário norte-americano, do início do século XX que surgem as primeiras tendências teóricas do currículo, denominadas “Teorias Tradicionais”. Essas teorias, segundo Araújo (2013) objetivam ser neutras, o que as fazem contribuir para a manutenção e legitimação das realidades sociais e econômicas existentes.

Tais teorias contêm no seu cerne a concepção da educação em função do trabalho, busca-se uma educação que prepare o sujeito para as solicitações mercadológicas da época, sem que o aperfeiçoamento braçal promova alguma alteração das posições sociais. Desse modo, entende-se que a massa, em geral, deveria especializar-se para ocupar um lugar pré-estabelecido pela segregação social, o conhecimento adquirido se fazia necessário apenas para garantir o sucesso do serviço realizado. Pensar nesta disposição curricular, é pensar nesta última como um instrumento que configura, demarca e limita acessos, e impede a mobilidade socioeconômica.

Como marco de visão tradicional curricular, destaca-se John Franklin Bobbitt, com sua icônica obra “*The Curriculum*”, de 1918, a qual segundo Silva (2010) é escrita num momento de disputa de forças econômicas, políticas e culturais pelas diretrizes educacionais de massa que se firmariam, para assegurar seus interesses.

A obra de Bobbitt entende a escola como formadora de seres capazes de atender às exigências trabalhistas da época, inculcando certos valores. Silva (2006) reportando-se à ideia de Apple (1982) compreende:

O interesse dos primeiros teóricos a estruturarem o currículo estava na preservação do consenso cultural e, ao mesmo tempo, em destinar aos indivíduos o seu ‘lugar’ adequado numa sociedade industrial interdependente. (SILVA, 2006, p. 5).

Desse modo, o currículo estava voltado à estrutura e à ordem social, no que tange ao lugar de pertencimento e não pertencimento dos sujeitos, numa organização social, entendendo que havia lugares marcados nesse espaço. Percebe-se deste modo, o poder e a importância do currículo para a formação e manutenção de (des)igualdades sociais, corroborando para a relação escola-sociedade, em que uma não se operacionaliza sem a outra.

Silva (2010) explicita que para Bobitt, a escola assim como uma empresa ou uma indústria deveria estabelecer resultados, métodos de alcance e verificação. Para tanto, a escola deveria definir os seus objetivos fundamentados pelas habilidades necessárias nos labores profissionais.

Essa concepção teórica curricular encontra-se ancorada nos pressupostos da Administração Científica, cujo currículo definia seus objetivos educacionais segundo seu papel na esfera profissional. Sobre essa relação, Goodson (2013) aponta que se exigia uma “ciência da educação que sustente a Administração Científica do sistema.” (GOODSON, 2013, p. 48).

O modelo curricular proposto por Bobbitt emergia dos valores administrativos de Frederick Taylor, centrados na eficiência. Araújo (2013) explicita que os estudiosos sobre currículo da época, tinham como função identificar as destrezas requeridas dos labores da vida adulta e elaborar currículos que contribuíssem para que as habilidades profissionais pudessem ser desenvolvidas, além da capacidade de resolução de problemas. Os especialistas também deveriam criar ferramentas para comprovar a aprendizagem dessas destrezas.

Lopes e Macedo (2011) esclarecem que os objetivos e as tarefas são principais e podem ser organizados nas matérias escolares que já fazem parte do currículo.

Embora o padrão de Bobbitt fosse um dos mais influentes da época, outras vertentes também se desenvolveram e tiveram lugar no campo curricular, opondo-se ao efficientismo, como o “progressivismo”, encabeçada por John Dewey, o qual antes de Bobitt, em 1902 escreveu o livro *The child and the curriculum*, onde expôs suas principais idéias sobre a constituição curricular.

As idéias de Dewey centravam-se na construção da democracia, na percepção da inteligência social e na mudança. Consideram-se as experiências e os interesses dos estudantes e segundo Lopes e Macedo (2011), ao trazer essas experiências desses é possível superar a distância entre a escola e as aspirações dos estudantes. Sendo assim, o progressivismo, é entendido como uma teoria curricular que vê a aprendizagem como um processo constante e não como uma forma acaba e estandardizada em função do uso na vida adulta.

O progressivismo acreditava na educação como um importante instrumento para sanar os problemas sociais advindos com a industrialização. Desse modo, a escola é vista como um espaço similar à sociedade, onde se encontram problemas e situações que vão requerer dos alunos atitudes democráticas. Nesse ambiente, o que está em jogo são os valores e as experiências dos alunos, a aprendizagem vai perpassar pela sua constituição como pessoa e como sujeito atuante na sociedade.

Silva (2010) ressalta o caráter cientificista das ideias de Bobbitt como fator principal para terem alcançado grande aceitação em detrimento dos pensamentos de Dewey. Apesar disso, Lopes e Macedo (2011) ponderam que os princípios deste último traspassaram os limites geográficos e constituíram a essência das reformas educacionais no Brasil, nos anos 1920, pelos chamados escola novistas como Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, líderes nas reformas educacionais da Bahia (1925) e Distrito Federal (1927), respectivamente.

Em 1949, outro nome começa a evidenciar-se e consolidar-se nos anos seguintes dentro do território norte-americano e fora dele, alcançando, por exemplo, o Brasil, ao propor novos encaminhamentos no campo curricular, a fim de contestar a antigas questões sobre planejamento curricular: Ralph Tyler e, sobre esse, Silva (2010) afirma que os pressupostos de Tyler (1977) se caracterizam como os de Bobbitt (2004), quanto a serem basicamente técnicos.

De acordo com Tyler (1977), a estruturação e o desenvolvimento curricular devem pretender responder aos seguintes questionamentos:

- Quais os objetivos educacionais a escola deve buscar conseguir?
- Que experiências educacionais podem ser disponibilizadas que possibilitem atingir esses propósitos?
- De que modo deve-se organizar eficientemente tais experiências educacionais?

- De que maneira é possível aferir o alcance desses objetivos?

Silva (2010) explicita que as questões de Tyler estão intrinsecamente relacionadas à divisão clássica da atividade educacional, em que se encontram currículo, ensino e instrução e avaliação.

Embora o paradigma de Tyler se caracterize como tecnicista, ele também apresentava a preocupação com as experiências e valores dos alunos, como pilar na seleção dos saberes que constituiriam o currículo, para a atuação desse aluno na sociedade, conforme observa-se no progressivismo de Dewey. Para Tyler, a busca pelos objetivos da educação orientava-se a partir de fontes, dentre as quais estavam os estudos sobre os estudantes, os estudos sobre a vida contemporânea e os argumentos dos especialistas dos diferentes saberes:

Tyler busca integrar diferentes modelos de planejamento curricular que estavam, ora centrados criança (natureza dos alunos) ora no adulto socialmente inserido que ela se tornaria (natureza da vida contemporânea). (LOPES E MACEDO, 2011, p. 46).

Segundo Silva (2010), para além dessas fontes era necessário que os objetivos fossem filtrados pela filosofia social, educacional e a psicologia da aprendizagem.

O entendimento de Tyler ainda apresenta uma perspectiva comportamentalista, pois os objetivos deveriam estar ligados a projeções de mudanças dos estudantes ao final do processo de escolar. Nesse sentido, os conteúdos deveriam coincidir com os comportamentos.

É importante salientar que as propostas de Bobbitt, Dewey e Tyler, inauguram novas formas de entender e planejar currículo, tendo em vista as novas exigências sociais, culturais e econômicas vigentes. Embora cada uma apresentasse suas especificidades, buscava-se encontrar soluções para uma sociedade nova e complexa.

No modelo tradicional, o controle social evidencia-se na relação entre o ensino e as expectativas profissionais, a partir de conhecimentos que garantissem a eficiência trabalhista, mantendo a organização das posições sociais. Além disso, o currículo é visto como neutro, o que corroborava para a crença de que a escola era um ambiente imparcial.

Contudo, nesse momento fazer currículo é buscar contornar e controlar as principais dificuldades da época, cuja escolarização de massa, inegavelmente solicitava

um repensar do sistema educativo. Ao mesmo tempo em que se buscava um novo paradigma curricular e educacional, na figura do currículo, estavam impressos ideais, formulações e valores responsáveis por justificar e manter velhas mazelas, como a desigualdade social e o estabelecimento de interesses escusos da elite.

Nas palavras de Silva (2010), os modelos tecnicistas e progressivistas opõem-se ao currículo clássico e humanista, baseado, no desenvolvimento intelectual, na erudição a partir do estudo das literaturas, das línguas grega e latina, com a finalidade de formar um homem ideal. Enquanto o modelo tecnicista contrastava o modelo abstrato e sem funcionalidade desses conhecimentos clássicos para a vida e as necessidades sociais e profissionais, o modelo progressivista opunha-se à desconsideração das experiências e interesses das crianças e dos jovens do currículo clássico. “A democratização da escolarização secundária significou também o fim do currículo humanista clássico.” (SILVA, 2010, p. 27).

As Teorias Tradicionais, segundo Silva (2010), estavam preocupadas com aspectos do ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos, sem um questionamento profundo das disposições educativas e das formas educacionais e sociais dominantes.

Os anos 60 foram marcados por um intenso dinamismo e por uma série de mudanças no mundo, convertendo-se numa época de questionamentos e revoluções filosóficas, científicas, culturais, sociais e isso repercutiu na área educacional.

Dentre as principais transformações, Silva (2010) destaca os movimentos independentistas das antigas colônias européias, as lutas estudantis, o seguimento dos direitos civis nos Estados Unidos, o movimento feminista e os embates contra a ditadura militar no Brasil.

Foi nessa época que as Teorias Tradicionais passaram a ser questionadas nos EUA, com o chamado movimento de “conceptualização do currículo”, e a “nova sociologia da educação”, esta última a partir dos ideais de Michael Young, na Inglaterra, que culminaram nas novas teorias curriculares, denominadas Teorias Críticas do Currículo.

Embora tenham nascido nos anos 1960, Araújo (2013) afirma que essas Teorias aludem a abordagem filosófica denominada Teoria Crítica de 1923, liderado por estudiosos da Escola de Frankfurt, entre os quais destacam-se, Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Walter Benjamin.

Esse movimento refletia as disposições da realidade social capitalista da época, tendo em vista a libertação social a partir do pensamento crítico do sistema vigente:

A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt trouxe a ideia de esclarecimento com o objetivo de estimular uma percepção mais apurada em relação à instituição de ações padronizadas tendentes a manter o sistema dominante. Os meios tecnológicos de comunicação podem ser identificados como instrumentos eficazes de interação com a sociedade. Mas, quando tendencialmente direcionados para repassar a ideologia de grupos dominantes da sociedade, tornam-se instrumentos manipuladores. (MOTA E AQUINO s.d., p. 3)

Desse modo, a abordagem Crítica vai relacionar-se a todo instrumento de controle e manipulação encontrados na sociedade, é desse modo que o sistema educativo se vê questionado, e atravessado por essa concepção de não imparcialidade e neutralidade quanto aos processos de ensino e aprendizagem, já que a escola mais do que formar o sujeito intelectualmente é responsável pelos conceitos, princípios e “verdades” transmitidos nessa formação, fundamentais nos estabelecimentos de hierarquias, hegemonias e ideologias. Araújo (2013) ratifica essa ideia ao ver estendida a investigação cuidadosa da Teoria Crítica das relações de cultura e política cultural de massas no capitalismo e suas formas para os aspectos cognitivos e técnicos como maneiras de subjugação.

A abordagem crítica curricular, segundo Lopes e Macedo (2011) advém com um grupo de investigadores, cujos fundamentos teóricos se diferenciam, mas convergem pelo modo em que interligam o conhecimento com as aspirações humanas:

É por intermédio das discussões críticas que o conhecimento deixa de ser considerado um dado neutro. Para os diferentes autores, não cabe apenas discutir *o que* selecionar, quais critérios utilizar nessa seleção, mas efetuar a crítica conhecimento produzido e dos seus modos de produção, ao mesmo tempo que problematizam *por que* determinados conhecimentos são selecionados, e outros, não. (LOPES E MACEDO, 2011, p. 77).

É através da perspectiva crítica curricular que o currículo vai ser entendido como uma figura importante para a estrutura social, pois refletirá o modo como o conhecimento se relaciona com noções como poder, desigualdade e controle social. Nesse sentido, amplia-se a visão da maneira em que a escola se conecta a sociedade,

questionando-se seu papel, sua função, ações e conseqüências destas, tais percepções serão estudadas a partir da análise do currículo.

Para Jaehn (2012), nesse contexto observava-se a alternativa de conduzir o controle para a libertação social conforme a democratização do conhecimento, por meio de uma prática crítica e uma disposição “para a emancipação social, cultural e política.” (JAEHN, 2012, p. 117).

Lopes e Macedo (2011) fazem uma importante apreciação quanto ao enfoque dessas teorias, já que elas contemplam como a organização político-econômica e social agem nos processos de escolha e produção de conhecimentos e do mesmo modo estuda as formas pessoais de significar os conhecimentos, buscando compreender por que determinados saberes são categorizados como saberes e outros não.

As Teorias Críticas contrariam os fundamentos curriculares das Teorias Tradicionais, centrados na elaboração do currículo, e não numa reflexão mais profunda das formas de dominação da sociedade. Sobre essa diferença, Silva (2011) elucida que as teorias críticas vão questionar o *status quo*, até então visto pelas teorias tradicionais como referência, ao entender que ele é responsável pelas desigualdades e injustiças sociais. Enquanto os pressupostos tradicionais curriculares se preocupam em como fazer currículo, os pressupostos críticos se interessam por elaborar definições que contribuam para entender o que o currículo faz.

As teorias Críticas serão imbuídas dos pensamentos de teóricos como, Louis Althusser, Michael Young, Michael Apple, Paulo Freire e Henry Giroux.

Althusser (1980) em sua obra *Aparelhos Ideológicos do Estado*, traz a problematização entre a educação e ideologia, fundamentando a crítica marxista da educação.

Silva (2010) elucida que para Althusser (1980) a conservação da sociedade capitalista resulta da reprodução dos seus elementos ideológicos, além disso, essa se mantém porque há componentes e organismos incumbidos de garantir que o *status quo* não seja questionado. Para ele, isso só acontece pela força ou pelo convencimento da repressão a partir de seus aparelhos de Estado, os repressivos, com a polícia e o judiciário, ou da ideologia, com os seus aparelhos família e escola: “a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam “saberes práticos”, mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da “prática” desta.” (ALTHUSSER, 1980, p. 22).

Nesse sentido, a escola seria responsável para além de transmitir conhecimentos escolares, conforme visão tradicionalmente concebida, responsável pelo desenvolvimento intelectual do aluno que futuramente será um profissional, a escola também é responsável por difundir valores e representações sobre esses, como o que é aceitável ou não socialmente, como exposição das idéias e utilização da linguagem para convencer, inculcar os ideais políticos, culturais e econômicos do Estado, disseminando as bases por ele requeridas na formação do seu cidadão.

Segundo Esteve (1999), essa concepção transmissiva do conhecimento ancorada no consenso social vem sendo desfeita nos últimos vinte anos, sobre os propósitos e valores que a instituição escolar deve potencializar:

Embora este consenso nunca fosse muito explícito, havia um acordo básico sobre os valores a transmitir pela educação. Dessa forma, a educação reproduzia núcleos de valores amplamente aceites tendentes a uma socialização convergente, isto é, à integração das crianças na cultura dominante. (ESTEVE, 1999, p.103)

Atualmente, entende-se que a escola constitui um ambiente de socialização, (re)construção de conhecimentos, valores e representações, nesse sentido, busca-se que a educação contemple a complexidade humana, como sujeito ao mesmo tempo individual e social:

A educação deve ser concebida como um processo de aprendizado e emancipação para que a construção do conhecimento integre todas as dimensões do ser humano: corpo/mente/sentimento. Mas, geralmente, a escola ainda valoriza a capacidade cognitiva acima das outras qualidades humanas, embora saibamos que a inteligência, isoladamente, não constitui o valor de um homem. (MOUSINHO E SPÍNDOLA, 2010, p. 139).

É importante salientar que Silva (2010) apropria-se das palavras de Althusser para entender a escola como um aparelho ideológico central porque alcança toda a população por um tempo estendido, embora Althusser atente para o fato de que ela não seja vista dessa maneira, já que “nem sempre se preste muita atenção à sua música: ela é de tal maneira silenciosa!” (Althusser, 1980, p. 64). É justamente nesse silêncio que reside o seu poder e seu perigo, pois a escola numa visão simplista e inocente é limitada a ser o local de formação intelectual. Contudo, essa exerce por excelência a função

modeladora dos sujeitos e para o filósofo, a escola é responsável por formar representações dos e de quais espaços cada grupo específico pode/deve ocupar – uns dominantes, outros subjugados, a partir da disseminação de ideologias.

A escola seria responsável pela transmissão direta e/ou indireta de ideologias que atingirão toda a sociedade. Conforme elucida Silva (2010), essa disseminação se dá a partir do seu currículo. O autor considera que a ideologia age de maneira discriminatória, ao inclinar “os indivíduos das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar” (SILVA, 2010, p. 32).

É nesse momento, que o currículo é entendido como um objeto sem neutralidade, um lugar político, em que se estabelece uma ligação entre os conteúdos contidos nele, as relações sociais e de poder, já que as escolhas dos conteúdos no currículo representam interesses de classes dominantes.

Conceber currículo nesse viés é conceber e entender o jogo de interesses sociais, políticos, econômicos direcionando o que determinado grupo social deve saber e até que ponto eles precisam conhecer, haja vista que o conhecimento pressupõe reflexão, consciência, poder e emancipação.

O acesso ao conhecimento, e, por conseguinte, ao poder e a libertação se vê condicionado aos interesses da classe dominante e conforme Silva (2010) o currículo da escola está alicerçado na cultura dominante, ou seja, os padrões, modelos e representações desse grupo.

Segundo Santos e Machado (2011), pensar currículo e ideologia é refletir sobre o poder político que essa pode ganhar no espaço escolar, entendendo que o saber presente no currículo exerce função significativa na formação de identidades, observando a quem interessa esse conhecimento e a quem ele joga.

Outro importante estudioso para a vertente crítica do currículo foi Michael Young, com a obra *Conhecimento e controle (Knowledge and control)*, de 1971. Para Lopes e Macedo (2011) através dele, o autor introduz a Nova Sociologia da Educação (NSE), em que há estudos de diferentes pesquisadores, cujo objetivo é conceber o saber escolar como objeto de pesquisa da Sociologia da Educação. A partir daí, destaca-se o interesse pelo currículo como questão de pesquisa, investigando-o por meio da Sociologia do Currículo, e não somente pela Psicologia e Filosofia.

Young contrapõe-se a toda forma de conhecimento caracterizado como dominante, radical e pronto, já que para ele todo saber é construído mediante a dialogicidade entre os sujeitos, gerando sentidos, dos quais dependerá o ensino, nesse sentido, o saber passa a ser visto como legítimo a partir das significações e ponderações desses sujeitos.

Para a NSE, o que legitima o saber deixa de ser teoricamente exterior, alheio e anterior à sociedade e aos seus agentes, mas emerge do interior dos contextos sociais e será tratado como conhecimento segundo as convenções e significados instituídos.

Para Silva (2010), o pensamento de Young diverge da ideia racionalista curricular de autores como P. H. Hirst e R. S. Peters, baseado num conhecimento “universalista, conceitual e abstrato.” (SILVA, 2010, p. 66).

A NSE está interessada em analisar os currículos já existentes, buscando compreender a relação entre as seleções disciplinares, a estruturação do conhecimento aos interesses envolvidos, associando-os a valores econômicos, políticos e de poder.

Silva (2010) afirma que Young estuda o porquê das seleções disciplinares, em que consiste o status de determinados saberes e disciplinas, para ele a mudança curricular representa também as relações de poder. Ratificando com Silva (2010), Lopes e Macedo (2011) elucidam que:

Young se confronta com o conhecimento acadêmico e/ou científico no currículo por considerar que a superioridade conferida a esses saberes contribui para manter as desigualdades sociais e as hierarquias entre as pessoas. Os conhecimentos da elite intelectual dominante têm uma ligação com o poder político-econômico. (LOPES E MACEDO, 2011, p. 79).

Nesse sentido, o currículo é a expressão do poder da elite a partir da seleção dos saberes intitulados como necessários, importantes e elevados. Aqueles oriundos da população são rejeitados. Isso acarreta dizer que no currículo abarca a noção do que a não elite precisa conhecer e até que ponto se deve ter determinado conhecimento.

Apesar do grande êxito da proposta da NSE, Silva (2011) explicita que a notoriedade conquistada inicialmente diminuiu, a essência da proposta viu-se envolta de teorizações pedagógicas. Além disso, as conceituações críticas da educação concentradas na NSE passaram a ramificar-se em diferentes vertentes, tais como o feminismo, estudos sobre raça e etnia, estudos culturais, dentre outras.

No Brasil, um dos principais representantes pela disseminação do pensamento de Young é Antônio Flávio Moreira, tratando também, segundo Lopes e Macedo (2011), de trazer novas ponderações às designadas por Young sobre as relações entre saber e estrutura social.

Tal associação encontra em Michael Apple grande espaço de discussão, em suas obras como “Ideologia e Currículo”, centrando-se no currículo e no saber educacional, tomando por base as críticas à educação liberal de Althusser e a crítica marxista da sociedade.

O curricularista norte-americano, a partir da realidade capitalista que diferencia os dominantes dos subjugados, concebe tal realidade estendida aos diferentes âmbitos: educacional e cultural. Para Silva (2010), a partir daí observa-se o vínculo entre economia e educação, entre como se encontra sistematizada a economia e o modo como o currículo está estruturado. Apple compreende que tal vínculo carece de uma análise profunda dos atos humanos para além da realidade capitalista.

Segundo Lopes e Macedo (2011), Apple faz parte dos teóricos reconceptualistas curriculares, os quais unificam seu engajamento intelectual ao político, no que tange à problematização do arranjo social determinado. Apple se associa às classes trabalhadoras no anseio de mudanças históricas da organização econômica.

Apple direciona-se as formas mais incisivas de domínio e interesses das camadas mais elevadas da sociedade encontradas no currículo na forma de ideologias. Entendida por Lopes e Macedo (2011), a reflexão de Apple reside em que os conhecimentos acadêmicos e os fundamentos seletivos, sistematização e avaliação seguem alternativas que fazem parte de um contexto maior de saberes. Ainda na visão do autor, nas palavras de Lopes e Macedo (2011), essas alternativas estão apoiadas em valores, ideologias sociais e econômicas e em significados organizados, e por isso devem ser questionadas. Embora na visão de Apple (2006), o estudo crítico da associação entre ideologia e o raciocínio e a prática educativa é negligenciada, sendo esta criticidade responsável por desvelar interesses e tratos políticos, econômicos, sociais éticos acordados carentes de problematizações.

Para Apple (2006), as escolhas curriculares, cujas ideologias radicam no que ele chamou de conhecimento oficial, integram simbologias nas próprias instituições de ensino, as quais representam formas de controle social: “as formas de conhecimento

(tanto aberto quanto oculto) encontradas nas escolas implicam noções de poder e de recursos e controle econômicos.”. (APPLE, 2006, p. 84).

Para o teórico, o currículo reflete escolhas, ideais de grupos dominantes, logo considera a figura curricular como parcial, não neutra e lugar de disputa entre grupos de classes, raças e gêneros. É através do currículo que as classes dominantes buscam a manutenção da ordem e das posições das categorias sociais estabelecidas.

A partir de Lopes e Macedo (2011), Apple (2006) compreende a repartição do conhecimento técnico se efetiva por propiciar a preservação da organização econômica determinada, segundo ele a escola não só distribui o saber técnico que garante as desigualdades sociais, mas também gera agentes no sistema econômico, bem como “produz conhecimentos que atuam como capital cultural, capaz de sustentar esse mesmo sistema econômico.” (LOPES E MACEDO, 2011, p. 82).

Para Apple em Lopes e Macedo (2011), o saber hegemônico é um elemento formado por concepções, significados e valores que formam as ações diárias e o entendimento humano sobre o mundo. Ele se torna cada vez mais hegemônico à medida que ele vai se constituindo senso comum e à medida que sua transmissão é compreendida como saber universal ele é interpretado como cultura dominante. Essa perspectiva curricular atenta para a função do currículo na reprodução cultural e social

Nesse espaço, alguns estudiosos como Apple (2006), se centraram no chamado *currículo oculto* à distinção do *currículo prescrito, ou oficial*. Conforme Santos (2008), o prescrito se refere ao estabelecido pelo sistema de ensino, apresentados, por exemplo, na forma das diretrizes curriculares e dos Parâmetros curriculares. Neles se inserem os conteúdos a serem trabalhados, o modo como devem ser desenvolvidos e os objetivos que se devem alcançar. Por outro lado, o *currículo oculto* é aquele que não se encontra documentado, mas possui influências que agem na aprendizagem e no trabalho do professor, a partir de práticas, atitudes e representações dentro do ambiente escolar. Para Apple, o currículo oculto “serve para reforçar as regras básicas que envolvem a natureza do conflito e os usos”, assim como “impõe uma rede de hipóteses que, quando internalizadas pelos alunos, estabelece os limites da legitimidade.” (APPLE, 2006, p. 130).

Outro importante educador da abordagem crítica do currículo foi Paulo Freire, com importantes contribuições grandemente disseminadas no mundo, de acordo com

Araújo (2013), suas reflexões residem para o desenvolvimento da educação de adultos em países subdesenvolvidos.

Segundo Lopes e Macedo (2011), os estudos de Freire são o alicerce da educação popular, que objetiva propiciar a luta dos oprimidos. Tal processo, se dá por meio da conscientização política e libertação, e é aí que se encontra a concepção de conhecimento. Freire (1987) acredita que devesse agir com o sujeito e, por isso, seus conhecimentos e existência devem ser contemplados.

As idéias de Freire contrariam a chamada “educação bancária”, caracterizada pelo esvaziamento e dissociação com a realidade e com aquilo que efetivamente tem significação para o aluno, e é aqui onde reside a principal contribuição do teórico para o paradigma crítico do currículo:

A crítica de Freire ao currículo existente está sintetizada no conceito de “educação bancária”. A educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno.” (SILVA, 2010, p. 48)

Contrariando essa visão, Freire (1987) entende os sujeitos como históricos, sociais, que carregam suas próprias experiências, imersos em contextos de opressão específicos, os quais para serem superados fazem requerer desses indivíduos uma postura reflexiva, crítica e política. Para Lopes e Macedo (2011), essa percepção configura-se numa educação problematizadora, fundamentada na transformação dos sistemas de opressão com base num processo dual, - intelectual e político ao mesmo tempo - exigindo pensar crítico e atitude transformadora.

Dentro dessa concepção, Freire (1987) propõe a alfabetização de trabalhadores rurais a partir de temas geradores, emergentes da realidade dos próprios indivíduos, construindo-se com palavras do seu cotidiano. Para Lopes e Macedo (2011), essa acepção, designa a construção de um conhecimento crítico e a conscientização dos indivíduos, mas para isso se faz necessário o ato do diálogo.

Em Araújo (2013), entende-se que Paulo Freire ressignifica a noção de cultura, pois enquanto a educação bancária favorece os saberes oriundos da elite, descritos como “eruditos”, para o teórico não há cultura superior a outra, mas todas as culturas devem ser consideradas, porque todas são construções humanas.

Sobre a problemática cultural, o teórico Henry Giroux trouxe grandes contribuições à crítica curricular, influenciando nas reflexões dos filósofos da Escola de Frankfurt como Adorno, Horkheimer e Marcuse, o autor contempla o currículo como política cultural.

O estudioso opõe-se à racionalidade técnica e positivista do currículo, consoante Macedo (2013), Giroux postula que o currículo deve ser analisado através de condições históricas, éticas e políticas. Silva (2010) corrobora, ao afirmar que a eliminação desses elementos no campo curricular dentro das teorias tradicionais contribui para a reprodução das desigualdades e iniquidades sociais.

Para Silva (2010, p. 53) “é no conceito de resistência, entretanto, que Giroux vai buscar as bases para desenvolver uma teorização crítica, mas alternativa, sobre a pedagogia e o currículo”.

Nesse sentido, ele vai perceber o currículo à luz da resistência de docentes e discentes, sendo através da conscientização política dentro das práticas curriculares que se pode inaugurar processos de emancipação e libertação da subjugação. Silva (2011) entende que tais ideias estão fundamentadas nos aportes de Paulo Freire sobre a participação dos sujeitos nos processos de educação e na elaboração dos seus próprios significados e de sua própria cultura.

Outra relevante consideração feita por Giroux encontra-se na visão da pedagogia e do currículo à luz da política cultural:

[...] Giroux localiza a luta política no terreno da cultura. Fala, portanto em trabalhadores culturais – envolvendo professores, artistas, jornalistas, advogados e outros trabalhadores – cuja tarefa seria redefinir o trabalho cultural como cidadania insurgente. Trata-se de um projeto de empoderamento a partir da constatação de que toda a experiência cultural tem força educacional. (LOPES E MACEDO, 2011, p. 201)

O currículo está marcado pelo processo de construção de significados e princípios culturais, segundo Silva (2010) os quais estão associados a relações sociais de poder e desigualdade.

A escola não pode, deste modo, estar desassociada das formas de reprodução, estabelecimento e significações culturais que condicionam, regulam e desencadeiam processos de legitimação.

Para Lopes e Macedo (2011), a pedagogia em Giroux envolve a ação política de professores e intelectuais preocupados com a responsabilidade social, objetivando o não determinismo, e busca por opções que promovam uma noção mais complexa dos sujeitos e grupos sociais.

As Teorias Críticas prosperaram e trouxeram indagações em diferentes âmbitos, de acordo com Silva (2010) elas estavam preocupadas com a crítica curricular, tendo em vista aspectos tais como: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, *currículo oculto* e resistência.

A partir da primeira metade do século XX, o mundo se vê envolvido em uma série de mudanças sócio-culturais: a mulher passa a ter maior espaço no mundo, através das discussões sobre a participação dela na sociedade, um mundo perplexo com as mazelas causadas pelas 1º e 2º Guerras Mundiais. Um mundo descontente e frustrado, marcado por transgressões, corroborando para o questionamento das aspirações totalizantes do pensamento filosófico-histórico e social moderno; duvida-se do progresso, critica-se o sujeito racional, livre e soberano, os padrões considerados “rígidos” da modernidade e o rompimento com o pensamento positivista, a fim de que os “subjugados” tenham voz. (SANTOS E MACHADO, 2011).

O currículo aqui estará envolvido com questões específicas de uma sociedade pós-moderna como a do multiculturalismo, característico das novas sociedades, tendo por essência a diferença. Embora assim o seja, as sociedades pós-modernas se vêm atreladas ao binarismo diversidade cultural e homogeneização cultural, os processos de encaixe aos perfis idealizados, serão responsáveis por estabelecer limites e segregações das minorias, corroborando para a manutenção das desigualdades sociais, controle e domínio da população que não “se encaixa” nessas idealizações coloniais. Segundo Silva (2011), não se pode separar as questões culturais das de poder e é a partir daí que deve-se refletir a ligação entre currículo e multiculturalismo.

O multiculturalismo para Silva (2010) nasce nos países do Norte, evidenciado pelos movimentos migratórios, em que estão desenhadas as diferenças de culturas raciais, étnicas e nacionais num determinado ambiente.

De acordo com Macedo (2013), o movimento multicultural tem como característica basilar a diferença. Esse movimento possui vários direcionamentos em que não se dar prioridade ao tratamento das forças opressoras que legitimam padrões

culturais, contemplando a cultura externamente às relações de poder eles se inspiram numa perspectiva humanista e liberal, defendendo a tolerância e o respeito entre os indivíduos. Essa concepção é questionada por um multiculturalismo mais crítico, pós-estruturalista, ao entender que quando se tolera há implícita uma noção de superioridade de quem exerce essa tolerância. Para seus expoentes como Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari e, especificamente no Brasil, Tomaz Tadeu da Silva, nesse tipo de multiculturalismo, a diferença está atrelada a relações de poder. A diferença é produzida através de discursos de significação. Essa concepção esbarra na questão de sua estrapolação textual.

Silva (2010), ainda apresenta a forma “mais materialista” do multiculturalismo, direcionado à análise dos processos institucionais, econômicos, e sistemáticos por trás dos processos de discriminação e desigualdades fundamentados na diferença cultural.

Estas questões são introduzidas no campo curricular, ao compreender que o currículo é o lugar em que a cultura é percebida na relação de construção de sentidos, baseado nos princípios idealizados. Jesus (2003) assevera que as instituições de ensino historicamente vêm originando a exclusão de grupos que não se enquadram aos arquétipos *étnico-culturais hegemônicos*. Assim, o currículo deve estar para além de ensinar a respeitar a pluralidade e a diferença, deve analisar os processos em que essas diferenças são produzidas a partir da relação de desigualdades. (SILVA, 2010).

Ainda sobre isso, Silva (2010) corrobora ao afirmar que grupos culturais minoritários –as mulheres, os negros e os homossexuais–, passaram a interrogar os padrões dos currículos universitários. Tais grupos defendem a incorporação dos aportes das culturas subordinadas nos currículos, como forma de promover uma maior representatividade desses.

Santos e Machado (2011), respaldando-se nas reflexões de Candau e Moreira (2008), ratificam que dentro das questões curriculares se faz necessário que os indivíduos reconheçam suas identidades culturais e as representações do que configura o “outro”, entendendo a prática escolar como um processo de conexão cultural, emergindo a construção histórica e social dos conhecimentos, além disso, “conceber a escola como um espaço de crítica e produção cultural.” (SANTOS E MACHADO, 2011, p.20).

Macedo (2013), afirma que ao analisar o currículo considerando os embates da pluralidade cultural, permitindo-o abrir espaços para uma concepção ética e política dos

processos interculturais pode contribuir para um movimento anti-colonizador, contrariando a forma totalizante e hegemônica pela qual o currículo foi sendo amoldado ao longo da história da humanidade.

Para Silva (2010), através do multiculturalismo fica aparente que a igualdade não se dá apenas pela igualdade de alcance do currículo hegemônico, mas sim por meio da transformação desse último, permitindo com clareza, que sejam reveladas as maneiras “pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria”. (SILVA, 2010, p. 90).

As relações de desigualdade e poder passam a ter espaço nos currículos, observando a construção de disparidades sociais entre gêneros, raças e etnias e observando o porquê determinados grupos étnicos e raciais “minoritários” estão dispostos em funções e em lugares específicos.

Tais investigações têm início com os estudos culturais, dentre os quais destacam nomes como: Marc Augé, quem segundo Macedo (2013), passa a analisar a vida nos *não lugares*, como metrô e parques.

Os estudos sobre raça e etnia passam a ser também questionados, já que o termo raça, remonta da iníqua subordinação dos povos colonizadores europeus aos povos então colonizados, classificados como inferiores. Silva (2010) assinala que a genética avançada comprovou que não há fator algum que justifique a separação dos povos em números específicos de raças.

O autor elucida as tensões entre os termos “raça” e “etnia”, no que tange às especificidades que os diferenciariam; assim, para algumas ponderações “raça” contempla as “etnias”, enquanto outras a “etnia” abarca as “raças”. Silva (2010) afirma que a maioria tende a utilizá-los como sinônimos.

Nesse sentido, observa-se que a construção de sentidos desses termos decorre das construções discursivas dos sujeitos e dos grupos sociais, e por isso, para Silva (2010), os termos em questão, assim como a “identidade” estão em constante mudança.

Segundo Silva (2010), todo o tecido curricular, entendido como os livros, as orientações curriculares e as ações escolares têm internalizado discursos nacionais, étnicos e raciais, supremacias identitárias dos grupos dominantes, e inferioridade das identidades dos grupos minoritários, classificados como *exóticas ou folclóricas*. Reiterando a consideração de Silva (2010) Santomé esclarece que:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. Entre essas culturas ausentes podemos destacar ... as etnias minoritárias ou sem poder (...). (SANTOMÉ, 2009, p. 161).

Desse modo, estão impressas no currículo as narrativas que promovem os descompassos sociais, que instauram verdades, que ao mesmo tempo em que dá voz a um grupo, também faz silenciar outros. Também é possível perceber a politização nessa realidade, quando a minoria caminha de mãos dadas a não representatividade, conseqüentemente culminando na falta de poder. Como um círculo vicioso: a falta de representatividade reside na não presença das contribuições das minorias e concomitantemente esse apagamento resulta na não representatividade.

Silva (2010) compreende que um currículo numa perspectiva pós-crítica buscaria compreender a complexidade dos fenômenos como o racismo, visualizando os processos de construções textuais e sociais que promovem tal atitude, não resvalando na superficialidade de concebê-lo como próprio e individual. Um currículo nessa vertente estaria interessado em estratégias de desconstrução das narrativas, verdades e a concepção de identidades nacionais, raciais e étnicas.

Outra análise pós-crítica do currículo incide na desconstrução das grandes narrativas ou metanarrativas, no período intitulado como *pós-modernismo*.

Segundo Silva (2010), é um agrupamento de concepções que abarca diferentes áreas, intelectuais, políticas, sociais e epistemológicas. O pós-modernismo permitiu a abertura para uma série de reflexões sobre o projeto modernista, o qual sustentava-se na razão humana e na concepção de que o homem era a resposta para os questionamentos da sociedade são "superados" pela complexidade do próprio homem.

Mastrella (2010) compreende que uma série de concepções passa a ter diferentes representações. Ela se opõe as formas de totalização, homogeneização que respaldam as explicações generalistas. O pensamento pós-moderno valoriza a heterogeneidade, vai de encontro ao controle e a submissão das diferenças.

Uma das grandes críticas da pós-modernidade é em relação à noção de sujeito. Enquanto na modernidade o sujeito é livre e soberano, racional e detém o controle de tudo, na pós-modernidade o sujeito é contraditório, composto por várias identidades, que são (trans)formadas. Para Silva (2010), esse fato vai contribuir para que a instituição escolar também seja interpelada, pois ela é expressão do pensamento moderno, cujo objetivo se relaciona ao progresso social a partir desse indivíduo idealizado.

Reforçando a ideia anterior de Silva (2010), sobre a posição desconfortável da escola ao estar vinculada a padrões da invenção moderna, num contexto pós-moderno, Macedo (2013) afirma que o currículo moderno possui narrativas contundentes, é em realidade uma metanarrativa, com marcas de “um artefato educacional coisificado”, sem ser questionado. Segundo o autor, é a partir daí que as discussões pós-modernistas adentram ao campo curricular:

É nestes termos que desenvolve uma desconfiança potente em relação às pretensões totalizantes do conhecimento. A base nomotética do conhecimento moderno fê-lo edificar-se enquanto “grandes narrativas”, “narrativas mestras”, pautadas na vontade de controle e com o objetivo de se chegar a uma sociedade pura e perfeita (...) É assim que a própria noção de progresso é questionada na medida em que se torna algo inevitável. (MACEDO, 2013, p. 64).

Nesse contexto, os argumentos pós-modernistas vão questionar os traços curriculares modernos, colocando-o numa esfera de instabilidade, dúvida e desconstruções dessas narrativas. Em Macedo (2013) e Silva (2010), esse currículo moderno é caracterizado por ser linear, sequencial e estático passa a ser problematizado.

Na perspectiva pós-modernista, a teoria crítica curricular também será alvo de questionamentos, pois esta última está baseada nos pressupostos da metanarrativa modernista, duvidando da promulgação emancipadora e libertadora da pedagogia crítica. (SILVA, 2010, p. 115).

Segundo o autor, a pedagogia crítica converge com a tradicional, à medida que ainda está apegada ao anseio de domínio e controle das fundamentações modernas. Ainda sobre essa reflexão, Silva (2010) no que tange à perspectiva curricular crítica, compreende que a pós-modernidade vai de encontro ao ar de segurança da pedagogia

crítica, ao contrário, o raciocínio pós-modernista finda com a ideia de certeza, de fixação e estabilidade.

Por fim, as Teorias Pós-Críticas abordam questões de identidade, alteridade e diferença, subjetividade, saber-poder, significação e discurso, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

**Quadro 1 – Resumo das abordagens Teóricas curriculares**

<b>TEORIAS TRADICIONAIS</b>	<b>TEORIAS CRÍTICAS</b>	<b>TEORIAS PÓS –CRÍTICAS</b>
Aspectos do ensino	Ideologia	Questões de identidade
Aspectos da aprendizagem	Reprodução cultural e social	Alteridade e diferença Subjetividade
Avaliação	Poder	Saber-poder
Metodologia	Classe social	Significação e discurso
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de	Cultura
Planejamento	Produção	Gênero
Eficiência	Conscientização	Raça
Objetivos	Emancipação e libertação	Etnia
	Currículo oculto	Sexualidade
	Resistência	Multiculturalismo

Fonte: Silva (2010).

As reflexões tratadas aqui servirão de embasamento para as análises posteriores dos currículos de línguas do IFBA. Serão lanternas para uma investigação complexa e intensa no entendimento da figura representante do poder socioeducativo.

### 1.3 UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO E O ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL: POLÍTICA DE ENSINO X POLÍTICA LINGUÍSTICA

A questão do ensino das línguas estrangeiras, doravante LE's, no Brasil sempre foi envolta de relativismos e complexidades associadas aos diferentes âmbitos da sociedade: históricos, culturais, econômicos, dentre outros e, segundo Gomes (2014), a comercialização de cada língua pode dar-se involuntariamente a partir de diferentes fatos históricos, tais como a globalização.

O autor ao referir-se as idéias de Bourdieu (1982), faz uma analogia entre moedas, línguas e valor, a fim de ilustrar a relação entre os interesses sociais e a posição das línguas ao longo do tempo, de acordo com os avanços da humanidade, desse modo, é possível desmistificar a noção incauta do ensino das línguas estrangeiras associada a fatores aleatórios:

O fato é que toda língua tem seu valor, sua cotação e existe uma cotação econômica, como moedas. (BOURDIEU, 1982). Em sua origem o comércio era justamente feito à base de troca. E o ensino de língua estrangeira se baseia na troca comunicativa. (GOMES, 2014, p. 863)

De certo modo, os esforços lingüísticos, entendidos aqui como toda a teia estrutural e prática de ensino de Línguas Estrangeiras (LE's), focalizando as políticas lingüísticas e as políticas de ensino, são frutos de características e interesses presentes em uma determinada sociedade, sendo esta constituída por determinados sujeitos, que possuem necessidades e aspirações específicas.

Tais esforços vêm desenhando o destino das línguas no território nacional, a partir de uma análise cada vez mais profunda das implicações destas línguas nesse espaço, que ao mesmo tempo em que tem seus próprios anseios se comunica com as exigências globais, culminando em iniciativas que visam estabelecer tais línguas e seus falantes, no contexto em que estão inseridos.

É praticamente uma unanimidade a presença das LE's nos currículos escolares do Brasil, contando com estabelecimentos de carga horária, programa de disciplina e constantes reformulações, frutos de uma série de problemáticas tais como: quais línguas devem ser ensinadas? Por que estas? Por que elas devem ser ensinadas? Como está organizado seu ensino? Quais critérios escolhidos? São questões que fazem parte do esboço das implicações referenciais em Sociolinguística e Linguística Aplicada – LA, denominadas Políticas Linguísticas, a qual ganha força à medida que emergem questões de exigências lingüísticas, num mundo cada vez mais rápido e intercomunicativo. Nas reflexões de Correa (2014):

Trazer política linguística para o eixo da discussão é indispensável, em qualquer ambiente, principalmente o escolar e o acadêmico. Os usuários de uma língua ou de mais de uma precisam se perguntar constantemente por que a(s) usam, por que defendem determinado(s)

uso(s) em detrimento de outro(s) ... Isso está relacionado às forças que circundam a compreensão e as ações via língua, ou melhor, via práticas linguísticas. (CORREA, 2014, p. 33)

Para entender o grande interesse e as transformações imbricadas às línguas estrangeiras é preciso fazer uma retrospectiva histórica do lugar dessas línguas no Brasil e no ensino brasileiro, desde a perspectiva das políticas lingüísticas, haja vista que a preocupação em posicionar essas línguas no país nem sempre foi a mesma ao longo do tempo, contudo lembrando que as escolhas linguísticas sempre tiveram relacionadas a uma política linguística e, conseqüentemente por uma política de ensino, discutidas nessa seção.

Nas palavras de Chaguri (2012), o ensino de LE's no Brasil passou por várias transformações ao longo da história, as quais não se limitam a questões da sua organização nas escolas, mas envolvem a estrutura curricular impactada pelas recorrentes mudanças relacionadas as dimensões políticas, sociais e econômicas, responsáveis pela constituição da História:

A História não se organiza pela cronologia, mas ela se organiza pela relação de poder, pela relação de sentidos. É essa relação de poder (política) que determina a escolha de uma língua a ser utilizada numa relação em que “as palavras ganhem sua existência e se concretizem num contexto da enunciação” (BAKHTIN, 2006, p. 23 apud CHAGURI, 2012, p. 3).

Nesse sentido, o ensino de línguas se orienta também por questões externas a sala de aula, ou seja, por questões amplas, que estão fora dos espaços escolares, num movimento de rompimento e continuidades históricas, ideológicas e hegemônicas, na busca por espaços, auto-afirmações e negações dessas línguas e, conseqüentemente, dos sujeitos, por isso o ensino de línguas se insere também numa esfera política.

O conceito de Política Linguística surge no campo da Sociolinguística no final da década de 50 e início de 60 para estudar e promover soluções aos problemas das línguas em contato, desde um prisma das relações de poder e as línguas. (SAVEDRA E LAGARES, 2012).

Respaldando-se em Calvet (1987), Savedra e Lagares (2012) afirmam que se trata das decisões tomadas pelo setor público no que tange a quais línguas serão

estimuladas e quais não, quais serão ensinadas e quais os papéis que estas línguas terão, bem como do seu(s) lugar/es no espaço social. Oliveira (2011) entende como:

[...] grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade”: em que língua, o Estado funcionará e se relacionará com os cidadãos, em que língua(s), a educação e os serviços culturais serão oferecidos, que variedade de língua será usada, se as outras línguas faladas pelos cidadãos serão reprimidas, reconhecidas ou promovidas. (OLIVEIRA, 2011, p.1)

Cooper (1989, p. 45 *apud* GONÇALVES, 2009, p. 210) entende que as políticas linguísticas são às metas nas dimensões local ou governamental para a língua ou para as línguas presentes em uma comunidade.

Nas palavras de Rajagopalan (2013) a política lingüística:

é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à (s) língua (s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 21).

São as políticas linguísticas as responsáveis pelos estabelecimentos das línguas, os anseios e a parte de documentação referente a elas, de acordo com os contextos sociais dessas línguas. As políticas linguísticas se preocupam em estudar como estão essas línguas, quais suas implicações, sua relação nos diferentes setores da vida, por exemplo, a análise das línguas indígenas até a cooficialização das línguas nativas Nheengatu, Tukano e Baniwa em 2002, em São Gabriel da Cachoeira, tratados por Oliveira (2011).

As decisões políticas acarretam no Planejamento Linguístico (PL), que nas palavras de Gonçalves (2009) a partir de Cooper (1985), corrobora que o PL diz respeito à operacionalização de uma política linguística.

Planejamento linguístico se refere aos esforços deliberados para influenciar o comportamento de outros com respeito à aquisição, estrutura, ou alocação funcional de códigos de linguagem. (COOPER, 1997, p. 60)

Para Serrón (1993) é um campo da Linguística Aplicada que se centra na planificação das transformações linguísticas, das mudanças na organização socio-educativa, a serem efetivadas na resolução de problemas devido à presença de uma determinada língua em um contexto específico. Rajagopalan (2013) entende que o PL ainda engloba questões sobre a efetivação ou viabilidade das metas elegidas.

Cabe ao planejamento linguístico a execução dos tratamentos e considerações realizados pelas políticas linguísticas. Por meio do planejamento a fase deixa de ser teórica e documental e passa-se a efetivação dos decretos, das constituições, permitindo a análise, preparação, aperfeiçoamentos e manutenção das políticas.

Gonçalves (2009) elucida que de acordo com os objetivos e ações, têm-se três tipos de planejamentos: *o planejamento de status*, preocupado com o aumento de usos de uma língua na comunidade em questão, firma projetos para converter a língua de um determinado grupo a língua principal na utilização dentro da comunidade ou fazer com que esta seja inserida na escola como língua de instrução; *status de cooficialidade*; *planejamento de aquisição* orientado à promoção da aprendizagem de uma língua e a manutenção, bem como a reordenação da língua pelos próprios falantes, diretrizes sobre programas escolares; e *o planejamento de corpus*, relativo à concretização linguística, a criação de alfabetos, projetos de reestruturação de sistemas de escrita, a “modernização da língua” para atender novas exigências da comunidade. (GONÇALVES, 2009, p. 214).

Gonçalves (2009) se respalda nos pressupostos de Hinton (2001) sobre as etapas e os aspectos que devem ser levados em consideração para o sucesso do planejamento linguístico, são eles: determinar processos e pesquisas para o planejamento; o PL contribui para a comunidade de forma a esclarecer os objetivos e os vários projetos que podem ser realizados; o PL ajuda na atuação dos falantes nas tomadas de decisão de suas próprias políticas linguísticas e dos atuantes em todo o processo, como os linguistas, pedagogos, agentes do governo e de organizações não-governamentais; o PL pode orientar quanto aos conflitos de sujeitos representantes de diferentes pessoas ou grupos; e, por fim, “um bom PL pode ajudar a prevenir ou reduzir faccionismos e rivalidades que possam surgir em torno da língua”. (GONÇALVES, 2009, p. 216).

O ensino de línguas no Brasil atual é reflexo de uma série de transformações e (re)posicionamentos dessas línguas no país, a partir dessas ações políticas, que

configuraram e ainda configuram questões ideológicas, políticas, econômicas e sociais de um contexto evidente.

Leffa (1999) considera que o Brasil, avançando da catequização para as pioneiras escolas criadas pelos jesuítas, tem relevante destaque no ensino de línguas, inicialmente com as descritas clássicas: grego e latim e depois as com as modernas, francês, inglês, alemão, italiano e espanhol. O autor aponta que as línguas clássicas estavam no centro do ensino, servindo inclusive de código para o ensino das outras disciplinas, como o vernáculo e a geografia.

Segundo Leffa (1999), as línguas modernas só ganharam espaço similar aos das línguas clássicas com a criação do primeiro colégio público, o Colégio D. Pedro II, em 1837, após a chegada da família Real, e com a reforma de 1855, a partir do aperfeiçoamento curricular da escola secundária. Contudo, Vidotti e Dornelas (2007) assinalam que em 1831, o inglês começou a ser obrigatório na matrícula em cursos jurídicos, e obrigatório no currículo escolar em 1834, com as reformas legislativas.

Nesse momento, há uma busca pela organização educacional do país, com o estabelecimento de escolas e de currículos, Picanço (2003), assinala que para as escolas exercerem “o seu papel de controle, era preciso que se uniformizassem conteúdos e modelos de avaliação”. (Picanço, 2003, p. 28). É nesse contexto, que o ensino das línguas modernas passa a ser fomentado, principalmente por questões comerciais, segundo Silva e Soares (2012), a partir desse momento se propaga uma tendência universal, cuja finalidade reside no ensino de novas culturas e ideologias.

Chaguri (2012) ressalta um dado significativo sobre o ensino das línguas modernas, nesse período, que parece ser herança da essência do lugar ocupado pelas línguas no sistema educativo brasileiro atual:

Nos programas curriculares oficiais, no modelo de educação copiado da França, com ênfase no ensino clássico e humanista, as aulas de inglês, alemão e francês eram distribuídas nos últimos anos da escola secundária. No Colégio D. Pedro II, o italiano e o francês não faziam parte do currículo. Segundo assevera Picanço (2003), a língua francesa aparece do primeiro ao sétimo ano, a língua inglesa, no segundo ano até o último ano e o alemão é ensinado a partir do terceiro ano até o sétimo ano. (CHAGURI, 2012, p. 5).

Embora o ensino dessas línguas modernas fosse entendido como forma de erudição, é importante observar o lugar das línguas nesse período, a fim de entender o

espaço hoje ocupado por elas na sociedade brasileira. O ensino destas se acomodava no período de finalização de um dos processos acadêmicos, de certo modo, isso revela uma noção de subordinação destas as outras disciplinas, ou até mesmo de inferiorização, mas que também pode revelar certo medo às contribuições e ao poder inerentes a aprendizagem de línguas. Ainda que o ensino de idiomas se desse pela sua gramática, Chaguri (2012), compreende que a organização do ensino dessas línguas, descrita antes, está relacionada a ideais de civilização e modernidade para atender aos desejos da sociedade, que estava envolvida em concepções de nacionalidade e identidade nacional.

Aprender uma língua estrangeira podia representar a aprendizagem de valores, ideologias, e conceitos que pudessem contrariar as concepções de homogeneidade e “bagunçar” a ordem nacional, como o ocorrido com a língua francesa à época, entendida como língua “desregrada”, tida muitas vezes como imprópria “por servir de veículos aos ideais revolucionários”. (PICANÇO, 2003, p. 27 *apud* CHAGURI, 2012, p. 5).

A partir do período imperial até os anos iniciais da República, o ensino das línguas modernas, e numa perspectiva mais recente as LE's, passou a decair com inúmeras reformas, as línguas foram perdendo espaço e prestígio, passando por um processo de retrocesso histórico e social.

Leffa (1999) aponta alguns problemas sofridos pelo ensino de línguas modernas, na época do império que culminaram na sua decadência, como a falta de metodologia coerente para o seu ensino, já que se ensinavam as línguas modernas como as línguas clássicas. E problemas de gestão, bem como questões curriculares, pela falta de destreza em administrar à complexidade de se ensinar as línguas. Sobre essas perdas, Leffa (1999) reflete que:

Somando os anos de estudo prescritos para cada língua, o número de línguas ensinadas e estimando uma carga horária semanal de 2 a 3 horas, chega-se, em termos aproximados, aos dados da Tabela 1. Esses dados mostram que os alunos, durante o império, estudaram no mínimo quatro línguas no ensino secundário, muitas vezes cinco e, às vezes, até seis, quando a língua italiana, facultativamente, era incluída. (LEFFA, 1999, p. 5).

Desse modo, manteve-se a quantidade de línguas, porém houve uma redução substancial de tempo de estudo para as línguas para mais da metade.

**Tabela 1: O ensino das línguas no império em horas de estudo**

ANO	LÍNGUAS						Total em horas
	<i>Latim</i>	<i>Grego</i>	<i>Francês</i>	<i>Inglês</i>	<i>Alemão</i>	<i>Italiano</i>	
1855	18	9	9	8	6	3(F)	50
1857	18	6	9	10	4	3(F)	47
1862	18	6	9	10	4	6F	47
1870	14	6	12	10	-	-	42
1876	12	6	8	6	6F	-	32
1878	12	6	8	6	4	-	36
1881	12	6	8	6	4	3F	36

Fonte: Leffa (1999)

Nos primeiros anos da República o ensino de línguas foi se degradando por uma série de elementos e reformas: significativa redução para a metade de sua carga horária, além disso, o estudo dessas línguas passou a ser facultativo.

Em Leffa (1999) nota-se uma redução ainda maior da carga horária das línguas, com a reforma de Fernando Lobo, em 1892, reduzindo-se de 76 horas semanais/anuais para 29 horas, em 1925. O ensino do grego sucumbe, o italiano não é mais ofertado; e o inglês e o alemão são oferecidos de maneira exclusiva, escolhendo-se um ou o outro idioma, como o observado na Tabela 2.

**Tabela 2: O ensino das línguas de 1890 a 1931 em horas de estudo.**

ANO	LÍNGUAS							Total em horas
	<i>Latim</i>	<i>Grego</i>	<i>Francês</i>	<i>Inglês</i>	<i>Alemão</i>	<i>Italiano</i>	<i>Espanhol</i>	
1890	12	8	12	11 ou 11		-	-	43
1892	15	14	16	16	15	-	-	76
1900	10	8	12	10	10	-	-	50
1911	10	3	9	10 ou 10		-	-	32
1915	10	-	10	10 ou 10		-	-	30
1925	12	-	89	8 ou 8		2f	-	29
1931	6	-	9	8	6F	-	-	23

Fonte: Leffa (1999)

Nesse sentido, os estudantes deveriam escolher qual das disciplinas cursar, o que significava automaticamente eleger uma em detrimento da outra. Silva e Soares

(2012) apresentam outro fator que intensificou o desprestígio do ensino dessas línguas, legitimado pela constituição nacional: os estudantes não precisavam necessariamente frequentar as aulas de línguas, mas deveriam se submeter a um teste, o que segundo os autores não era difícil.

Tais aspectos contribuíram para o tratamento dado ao ensino destas línguas no Brasil de hoje, como a pouca carga horária destinada a elas e a noção de não reprovação dessas disciplinas. Esses fatores corroboram para uma segregação curricular das línguas, comumente, essas disciplinas representam nada mais que o preenchimento de uma grade curricular, tornando o seu ensino desvalorizado, desmotivador e desviado da real importância das línguas na contemporaneidade.

O sistema educativo foi altamente criticado nesse período, com isso, o governo buscou medidas para amenizar os ânimos, Chaguri (2012), elucida que a partir da convicção de que através da escola poder-se-ia sanar as diferenças sociais, permite o nascimento da Pedagogia Nova, orientada a diferenças de cada sujeito e as suas necessidades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem.

O governo do presidente Getúlio Vargas, ocorrido em dois períodos, 1930 a 1945 e de 1951 a 1954, ficou conhecido como Estado Novo e foi marcado por uma série de ações que interferiram nos diferentes setores da vida: política, econômica, social e educacional:

Paralelo ao cenário pedagógico da educação no Brasil em 1930, momento em que Getúlio Vargas toma o poder, foram criados o Ministério de Educação e Saúde Pública, como também, as Secretarias de Educação nos Estados. Com a criação desses órgãos educacionais, alguns dos intelectuais que antes criticavam a conduta do governo anterior sobre as questões educacionais, passam a assumir cargos importantes por todo o país, dando início a uma reforma significativa no sistema de ensino. (CHAGURI, 2012, p.8)

Uma das primeiras reformas ocorridas no sistema educacional no Brasil foi a denominada *Francisco de Campos*, nela foram tomadas decisões administrativas e escolares: a escola secundária tinha o papel de preparar seus estudantes para a vida universitária, além disso, segundo Leffa (1999), essa reforma também trouxe transformações nos conteúdos e na metodologia do ensino das línguas modernas: tendo estas maior destaque, enquanto o latim perdia carga horária no quadro de

disciplinas, e a definição do Método Direto, o qual utiliza a própria língua em questão para ensiná-la.

Após a Reforma de Campos, outra Reforma é iniciada, a *Reforma Capanema*, de 1942, a qual de acordo com Leffa (1999), por um lado promoveu equidade entre as modalidades de ensino médio –secundário, normal, militar, comercial, industrial, agrícola–, democratizando o ensino e, por outro lado, imprimiu autoritarismo e revigorou “o classicismo aristocrático e acadêmico dos últimos dias do Império” (LEFFA, 1999, p. 25).

Com essa reforma, o ensino de línguas não se restringia à instrumentalização, mas a formação humana do indivíduo.

Nessa época, havia uma preocupação com a construção de uma identidade nacional homogênea, exacerbação do sentimento de nacionalidade e a centralização do poder, ideias de base nazifascista, por isso o currículo tinha a função de fomentar e valorizar a pátria e a identidade brasileira.

Segundo Bueno (2008), para o governo vigente os imigrantes representavam uma ameaça à homogeneidade cultural da identidade brasileira, e, por isso, fazia-se necessário integrar os imigrantes à cultura nacional, "apagando" os traços que os distinguiam dos brasileiros:

Estado brasileiro, que acolheu os imigrantes, deveria ser soberano em relação a eles, ou seja, não era o país que deveria aceitar elementos e valores estrangeiros em seu próprio solo, mas sim os imigrantes é que deveriam aceitar e acatar os valores brasileiros. (BUENO, 2008, p. 4).

Esse ideário nacional se potencializou em 1937, com a nova Constituição, de inspiração fascista, que impactou a vida dos "estrangeiros", bem como os seus valores lingüísticos-culturais. Dessa forma, o governo passou a controlar "os elementos estrangeiros", e nesse sentido, Bueno (2008) afirma que nessa época adotaram-se duas medidas para resolver a problemática dos estrangeiros no país: a primeira foi dissolver as colônias homogêneas e a segunda foi nacionalizar esses imigrantes a partir da formação escolar.

A primeira medida se deu com a maior participação de brasileiros nos setores trabalhistas e a integração de brasileiros nas comunidades estrangeiras, em que os

imigrantes se encontrariam obrigados a utilizar a língua portuguesa para se comunicar, tendo a língua nacional um papel importante no processo de assimilação desses imigrantes.

Com relação à segunda medida, os professores deveriam dar aula na língua portuguesa, proibindo as outras línguas bem como, os materiais didáticos também deveriam escritos em português.

Com isso, objetivava-se minimizar a influência desses povos e forçar a sua assimilação à nação. Rocha (2004) ainda apresenta outras medidas tomadas: os professores e diretores deveriam ser brasileiros natos, a proibição da circulação de jornais, revistas e livros no vernáculo das comunidades de imigrantes, foram fechadas as escolas étnicas, proibição do uso de línguas estrangeiras em público, alterações de nomes estrangeiros para portugueses de estabelecimentos como ruas e praças. Além disso, o exército passou a ter o papel de fiscalização do cumprimento e manutenção dessas ações. Com isso, a riqueza da história da imigração teve grandes perdas.

É nesse período que as decisões sobre as línguas a serem ensinadas, como conteúdos, carga horária, a metodologia utilizada e o programa a ser cumprido passaram a ser responsabilidades do Ministério da Educação:

O MEC defendia que a LE deveria “contribuir para a formação do aprendiz quanto ao conhecimento e à reflexão sobre as civilizações estrangeiras e tradições de outros povos” (DCE – LEM, 2008, p. 42). Devido a isso, o espanhol, que antes era disciplina restrita, devido à presença de imigrantes da Espanha no Brasil, passou a ser permitido oficialmente no currículo do curso secundário. (MULIK, 2012, p. 18).

Para a autora, o espanhol é reconhecido pelo governo como um arquétipo a ser seguido pelos alunos, considerado como aquele que guarda o sentimento de nacionalismo a sua pátria e respeito ao seu povo e a todos seus valores históricos e culturais, por isso há uma maior força de consolidação desse idioma em comparação a outros. Já o inglês posiciona-se nos currículos por princípios comerciais, pois era a língua mais recorrente nessas ações, que se intensifica com a dependência econômica brasileira aos Estados Unidos, assim como a chegada ao solo nacional de diferentes profissionais, dentre os quais destaca Mulik (2012), professores universitários, militares e artistas em missões, durante a Segunda Guerra Mundial.

Segundo Leffa (1999), apesar dessa reforma ser marcada por um nacionalismo excêntrico, foi também a reforma que mais destacou o ensino das LE. Para ele, os esforços da metodologia Direta não alcançaram as salas de aulas, substituindo-o por um modelo norte-americano de leitura, com isso, é importante destacar a necessidade de um ensino, e de uma política de ensino, que buscasse entender os diferentes contextos e sujeitos que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, tal problema ainda acontecesse em alguns ambientes, nos dias atuais, quando se desenvolve um ensino de línguas aleatório a esses elementos, esvaziados de uma coerência da realidade, associando o ensino de línguas a sua gramática somente, sem relacioná-lo a noções como cultura, poder e identidade.

Com a deposição de Getúlio em 1945, encerra-se o período do Estado Novo, mas não se encerram as consequências da nacionalização dos imigrantes e da repressão linguística, posteriormente, repensados desde uma nova perspectiva que darão uma nova resignificação desses povos e línguas na nação brasileira, num mundo globalizado necessitando e estimulando uma vivência e ensino plurilíngues.

As línguas atingem um novo patamar e importância na sociedade contemporânea, como afirma Oliveira (2010), já não é mais suficiente uma língua, uma população monolíngue.

Oliveira (2010) esclarece que essa nova posição das línguas está relacionada à chamada "Nova Economia", a partir das mudanças sofridas pelo capitalismo desde 1970, e que implica na organização do trabalho, nas sociedades bem como, nas escolas.

A Nova Economia *just-in-time* caracteriza-se por uma organização do trabalho mais flexível e maior preocupação com as especificidades de cada situação. Essa nova produção permite uma ocupação efetiva da comunicação e do fluxo de informações; Oliveira (2010) elucida que a comunicação viabiliza todo o processo de produção e consumo.

Nesse sentido, o autor atenta para a reconfiguração dos novos currículos escolares, em que o ensino tem a ver com problematizações e pesquisa e o aluno é participante. É nesse cenário que as línguas passam a ter outra valorização, a partir da necessidade produtiva da comunicação e, conseqüentemente, do manuseio das línguas.

A internacionalização e a interdependência dos mercados são as bases da atual globalização econômica em que essas línguas estão inseridas. Sobre isso, Busnardi e

Casemiro (2010) respaldando-se nas reflexões de Kubota (2002) entendem que essa nova organização mundial propicia um incremento da diversidade local através do contato com outras culturas, e de igual modo o intercâmbio de produtos e informações, culminando em dois fenômenos: heterogeneização cultural e a homogeneização cultural, conforme corrobora Pereira (2006):

Do ponto de vista linguístico, este contexto revela ainda questões como o predomínio da língua inglesa nos organismos internacionais e nos sistemas educacionais, o papel das línguas minoritárias, bem como a importância do ensino de línguas como um propulsor da inclusão/exclusão social. A reivindicação das demais línguas neste contexto abriga-se sobre a égide do plurilinguismo como uma das maneiras de se promover não só a inserção social como também uma maneira de fazer face ao monolinguismo inglês. (PEREIRA, 2006, p. 74).

Deste modo, observa-se que as línguas já não estavam limitadas a um anseio individual, mas corresponderia a uma necessidade social e que representaria uma força condicionadora nos e para os mais diferentes setores da vida.

Sobre um possível domínio monolinguístico, Oliveira (2010), argumenta que já não é uma ameaça, haja vista à diversificação do mundo das comunicações, contrariamente ao que ocorria no tempo em que lucro se dava por meio de "produtos culturais unificados".

As línguas, de modo geral, passaram a ser interesse de todos, desde as escolas até os meios produtivos, a fim de estabelecer diálogo com as diferentes culturas e saberes advindos destas, mediado pelas línguas, concebendo que todas as culturas produzem e transmitem conhecimento e tecnologia. Além disso, representa uma forma de reação das culturas antes invisibilizadas.

Pensando nas intensas transformações que as sociedades mundiais estavam vivendo, outras mudanças ocorrem no cenário educacional brasileiro: As Leis de Diretrizes e Bases – LDB de 1961 cria o Conselho Federal de Educação, cujo papel será de definir as cinco disciplinas obrigatórias, aquelas optativas e a inclusão ou não das LE's:

Com a LDB de 1961 é sugerida a oferta de uma LE nas escolas onde fosse possível ser ensinada, mesmo em condições de caráter mínimo. Por isso, a Lei transformou a LE numa Disciplina Complementar

Comum para Parte Diversificada. Eram assim os Conselhos Educacionais de Educação que configuravam a opção, ou não, das LE no currículo das escolas. (CHAGURI, 2012, p. 17).

A LDB do início dos anos 1960 configurou a redução do ensino de LE “a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema”. (LEFFA, 1999, p. 13).

**Tabela 3: o ensino das línguas após 1931.**

ANO	LÍNGUAS							Total em horas
	<i>Latim</i>	<i>Grego</i>	<i>Francês</i>	<i>Inglês</i>	<i>Alemão</i>	<i>Italiano</i>	<i>Espanhol</i>	
1942	8	-	13	12	-	-	2	35
1961	-	-	8	12	-	-	2	22
1971	-	-	-	9	-	-	9	9
1996	-	-	6 e/ou	12 e ou/	-	-	-	6 18

Fonte: Leffa (1999)

Para Silva (2015) a LDB de 1961 é responsável por promulgar a ideia de que não se aprende inglês (línguas) na escola, presente nos discursos de muitos, e que, além disso, contribuiu para potencializar a desigualdade social, quanto à aprendizagem de línguas, daqueles que tinham melhores condições e poderiam pagar para continuar a estudar o idioma em escolas de línguas especializadas, e assim, nas palavras de Paiva (2003):

Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais nunca lhe asseguraram uma inserção de qualidade em nossas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares, mas os menos favorecidos continuaram à margem desse conhecimento. (PAIVA, 2003, p. 57)

Segundo Silva (2015), o ensino de inglês foi tendo seu espaço minimizado e nenhuma iniciativa foi realizada durante os anos para transformar essa situação, o que pode ser ainda visto em alguns contextos, pois esse quadro ainda é recorrente na sociedade brasileira, em que aqueles que buscam dominar um idioma e que podem financiar seus estudos, acudem a centros de idiomas, enquanto os que não usufruem de recursos financeiros vão se distanciando de tal conhecimento. Tal conhecimento,

hoje representa um diferencial, como um elemento muitas vezes decisivo de seletividade nas oportunidades trabalhistas.

Em 5 de agosto de 1971, foi publicada a nova LDB, com ela o ensino foi diminuído de 12 para 11 anos, dando ênfase a competência profissional. Esses fatos resultaram numa diminuição do tempo destinado ao ensino de línguas, e Chaguri (2012) afirma que em comparação com a Reforma Capanema, o ensino de LE teve sua carga horária semanal reduzida para 02 ou 03h, antes definida em 23h/semanais. Segundo Leffa (1999) muitas escolas optaram por remover as LE's dos seus currículos, no 1º grau, opondo-se ao movimento de expansão nas investigações lingüísticas em todo o mundo.

Chaguri (2012) argumenta que a implementação do inglês como disciplina nos centros escolares está relacionada a questões mercadológicas, destinadas ao consumo dos produtos americanos e ingleses, garantindo a hegemonia dessa língua e a desvalorização dos outros idiomas. A língua inglesa torna-se então, o principal idioma a ser estudado no país, fato que ganha força com o estabelecimento dos Estados Unidos como superpotência mundial, e, a partir daí o inglês se firma nos currículos escolares, tanto em escolas públicas, quanto nas privadas, visando atender os objetivos sociais e industriais da nação. Aqui, o ensino de inglês era obrigatório no 2º grau e recomendado de 5ª à 8ª série. (CHAGURI, 2012)

Com a LDB de 1996, definiu-se a inclusão no currículo, obrigatoriamente a partir da 5ª série, do ensino de pelo menos uma LE, à escolha da instituição, e outra como optativa. Abandona-se a adoção de um método específico, pois acredita-se na “pluralidade de idéias e concepções ideológicas.” (Art.3., Inciso III, *apud* LEFFA,1999, p. 14).

Leffa (1999), ainda ratifica a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Línguas Estrangeiras, os quais trazem recomendações com relação ao ensino com questões de conteúdos, temas e abordagens a serem desenvolvidos e direcionamentos.

Os PCN (1998) estão construídos numa perspectiva transversal, a fim de associar o ensino das LE e problemáticas sobre juventude, diversidade, educação ambiental, dentre outros. Sua preocupação reside na constituição de cidadãos conscientes e agentes ativos na sociedade. Ainda segundo o autor, os PCN não definem método, mas indicam uma perspectiva sociointeracional, com ênfase na

leitura. Posteriormente, em 1999 são criados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM, que segundo Silva (2015) objetivavam oportunizar ao estudante um maior domínio linguístico que lhe permitisse acessar diferentes tipos de informações, e, além disso, fomentasse a sua formação cidadã, as línguas estrangeiras foram tratadas dentro da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Ainda segundo a autora, os PCNEM foram tendo cada vez menos espaço por sua linguagem demasiadamente teórica, sendo necessária a criação de outro documento que superasse as lacunas encontradas nos PCNEM, o que resultou na elaboração das Orientações Curriculares Para o Ensino Médio - OCNEM:

A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio. (BRASIL, 2006, p. 8)

As OCNEM trazem na área de línguas estrangeiras questões como letramento, papel das línguas estrangeiras, aspectos de cidadania, inclusão e exclusão – global/local, ampliando as noções referentes ao ensino das línguas estrangeiras.

Para Silva (2015), o surgimento dos PCN se dá no momento em que passa-se a compreender o ensino e aprendizagem de línguas como discurso, como construção de enunciados extra gramaticais.

Até então, não se indicava qual o segundo idioma que deveria ser ensinado, contudo, em 1991, com o Tratado de Assunção que estabeleceu o MERCOSUL – Mercado Comum do Sul, algumas iniciativas foram definidas: a promoção interna do idioma estrangeiro (espanhol) e a promoção externa da língua vernácula (português), no caso do Brasil.

Com relação ao ensino de língua espanhola no Brasil, o MERCOSUL é fundamental, pois constitui deliberações de integração educativas, sociais, linguísticas e culturais. Como ressalta Pereira (2006), a promoção das línguas oficiais do bloco (espanhol e português) nos países constituintes, acarretou em mudanças nas políticas

educacionais e linguísticas no país, culminando na obrigatoriedade da oferta do ensino da disciplina de Língua Espanhola, a partir da <sup>4</sup>Lei 11.161/05.

Todas essas ações e reflexões sobre as línguas no país, seja ela de caráter repressivo ou de um caráter potencializador, estão relacionadas às políticas de ensino e as políticas linguísticas de uma nação. A própria "escolha" da língua portuguesa como língua oficial do Brasil e a "rejeição" das línguas indígenas são frutos de uma política linguística.

É bem verdade que desde a determinação do Português como idioma oficial no Brasil, e conseqüentemente o ofuscamento das línguas indígenas, e a perseguição das línguas dos imigrantes durante os mandatos de Getúlio Vargas, já se fazia política linguística, contudo, as dinâmicas global e nacional contribuíram para uma profunda reflexão sobre as questões e imposições linguísticas. Por isso, atualmente o campo da política linguística se confunde com a própria cidadania, a qual é caracterizada como: “um processo de luta, conquistas e perdas. Exercer cidadania não é uma dádiva, é conquista.” (STEIDEL e VICENTINE, 2014, p. 3).

Ao compreender que a escola é um espaço de constituição do sujeito - cidadão, em que há (des/res)construções de valores, (in)verdades e desigualdades, ambiente poderoso por excelência, se faz necessário repensar o lugar do ensino das línguas nesse espaço, embora alguns o tenham como preenchimento de lacunas. De igual forma, refletir o porquê determinadas línguas constam no currículo e outras não, e ainda, numa análise mais ampla, o porquê ocupam determinados espaços. Esses questionamentos vêm a ser um campo fértil estudado e problematizado pelas políticas linguísticas.

É possível compreender que desde os tempos coloniais até a era Vargas as políticas linguísticas instauradas no Brasil seguiam uma lógica tradicional, orientando-se na tríplice: país, língua e identidade, as ações estavam comprometidas com a noção de homogeneidade linguística e monolingüismo, respaldando-se na busca pela organização e controle social.

Essa nítida busca de unidade desencadeou uma série de ações contra a diversidade linguística, conforme elucida Maher (2013) levou a sobrevivência de

---

<sup>4</sup> A Lei 11.161/2005 que assegurava a oferta obrigatória do ensino da língua espanhola no ensino médio foi revogada pela Medida Provisória nº 746/2016, publicada no Diário Oficial da União, de 23 de setembro de 2016, em Edição Extra e depois confirmada em forma de lei.

apenas 15% do total das línguas indígenas, hoje com algumas extremamente frágeis as pressões da contemporaneidade. Ainda consoante com a autora, o território brasileiro, na época do seu descobrimento, contava com aproximadamente 1200 línguas indígenas, e embora seja difícil precisar as línguas africanas, devido à política adotada por Portugal, de mistura étnica, para sucumbir qualquer tentativa de fortalecimento grupal, estima-se que cerca de 200 a 300 línguas africanas vieram em regime escravista.

A diversidade de línguas era um grande perigo à uniformidade linguística e identitária. Essa percepção, parte do projeto modernista, aliada às ações descritas anteriormente, baseadas em ideários monopolizantes, são o cerne da construção de discursos responsáveis pela instauração de hegemonias e ideologias linguísticas no país. Sobre isso, Pinto (2014) afirma que os enunciados sobre as línguas em solo nacional estão imbuídos de percepções monolingüísticas:

A unidade linguística tem sido a chave para a compreensão do Brasil. O continuum lingüístico nacional é interpretado como variação monolingüe, ou seja, uma enorme pluralidade de práticas linguísticas é subsumida como sendo a mesma língua apesar das diferenças regionais. (PINTO, 2014, p. 63).

Nesse aspecto, o Brasil parecia lutar contra aquilo que parece ser sua essência plural até mesmo anterior a sua descoberta, ao tentar impor a homogeneidade linguística, identitária e cultural.

Desse modo, Pinto (2014) elucida um grande paradoxo na atualidade brasileira:

Os discursos hegemônicos sobre a língua no Brasil, herdados da Modernidade colonial, enfrentam atualmente, nas práticas identitárias contemporâneas, forças contrárias à sua estabilização, ao mesmo tempo em que a diferença colonial persiste em operar sua permanência. O fluxo contemporâneo de práticas transidiomáticas, refletido no continuum lingüístico e nos modos de subjetivação transnacionais, consumistas, pós-identitários, não desfizeram a concepção moderna do papel da língua e da escrita no Brasil. (PINTO, 2014, p.69).

Dessa forma, há um conflito entre as determinações monolingües e a concepção purista humana, que busca no igual o controle e a organização, e a

constante desordem ao qual o sujeito pós-moderno está submetido. A concepção unilateral e homogênea linguística e cultural encontra divergência nas práticas, diálogos e realidades atuais em que os encontros de línguas, das identidades e das culturas são cada vez mais comuns, necessários e habituais.

Para Pinto (2014, p. 61) os enunciados sobre língua no Brasil, “sendo performativos constroem consensos hegemônicos prévios, ao mesmo tempo em que estão expostos a novos deslocamentos”. Esses deslocamentos se originam com as mudanças e reformulações dos diferentes setores da vida: sociais, culturais, intelectuais e econômicos, a partir deles é possível observar a reivindicação dos sujeitos, das suas identidades e das suas línguas, nesse sentido, estas passam a estar no centro das discussões, quanto seu espaço e papel no sistema de ensino brasileiro.

Ao pensar numa política linguística atual se faz necessário entender que assim como a concepção de política, a política linguística considera que todos têm direitos e deveres quanto às escolhas linguísticas, cada cidadão deve refletir e ter voz nos processos. Numa acepção mais transgressora, Rajagopalan (2013) afirma que a política linguística não se relaciona com a lingüística em si, mas com a política:

entendida como uma atividade na qual todo cidadão – todos eles, sem exceção – tem o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade, sem se importar com classe econômica, sexo, orientação sexual, idade, escolaridade, e assim por diante. E, não só o direito de expressar suas opiniões livremente, mas também de serem ouvidos e respeitados por elas (por mais ultrapassadas ou ultrajantes que estas pareçam). (RAJAGOPALAN, 2013, p. 22)

A política lingüística apóia-se na democracia, pilar para a construção da sociedade e da vida em sociedade. Segundo Grosselli e Mezzaroba (2011, p. 7129), a democracia é um modelo político que protege e propicia os direitos humanos, “regime fundado na soberania popular, na separação e desconcentração de poderes”. Nesse sentido, pode-se compreender que a política linguística vem pôr em evidência a democracia dos destinos das línguas em uma sociedade.

Assim, tais políticas linguísticas estão inseridas em uma sociedade com características específicas, por isso, é preciso compreender e refletir a complexidade das sociedades de uma época pós-moderna em que essas línguas estão inseridas, sendo

um fator fundamental nas relações de poder que se estabelecem, principalmente em se tratando de ensino de línguas.

A contemporaneidade ou o pós-modernismo permitiu a abertura para uma série de reflexões sobre o projeto modernista, o qual sustentava-se na razão humana e na concepção de que o homem era a resposta para os questionamentos da sociedade, são "superados" pela complexidade do próprio homem.

Segundo Mastrella (2010), uma série de concepções passam a ter diferentes representações. Ela se opõe as formas de totalização, homogeneização que respaldam as explicações generalistas (grandes narrativas). O pensamento pós-moderno valoriza a heterogeneidade e vai de encontro ao controle e a submissão das diferenças.

Outra característica da modernidade é o estabelecimento das fronteiras que marcam identidades nacionais fixas, a partir de limites que excluem certas categorias como raça, classe, gênero dentre outras, contrapondo-se a mutabilidade e a fluidez dos processos da pós-modernidade, entendendo a cultura como construção social e histórica mutável, sem supremacias.

Em "O mal-estar da pós-modernidade" de Bauman (1997), o autor atenta para a existência de dois personagens que povoam o mundo pós-moderno: os turistas - aqueles que se movem porque querem, pelos seus sonhos; e os vagabundos, que se movem por sobrevivência e assumem ocupações que os turistas não assumiriam.

Uma das grandes críticas da pós-modernidade é em relação à noção de sujeito. Enquanto na modernidade o sujeito é livre e supremo, racional e detém o controle de tudo, na pós-modernidade o sujeito é contraditório, ele está composto por várias identidades, que são (trans)formadas. Essa percepção traz grandes aportes à LA e a área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente no que tange a questões concernentes à língua, identidade e poder.

A pós-modernidade trouxe alguns desafios para o ensino de línguas, com relação ao status de línguas estrangeiras, a questão das identidades e a sala de aula, dentre eles, o status ganhado pelas LE's em meio à globalização, com as migrações e divisão de fronteiras, o inglês e o espanhol, então vistos como línguas internacionais.

Observando estas questões, é possível entender que o ensino de LE's, nessa investigação, especificamente a língua inglesa e a língua espanhola, está relacionada a essa sociedade marcada por um dinamismo, fluidez e intercomunicação, cuja constituição identitária se dá pela construção socio-histórico. Dessa forma, o ensino de

línguas no Brasil deve está associado a essas emergências, numa política linguística mais reflexiva, principalmente em se tratando do espaço dessas línguas no currículo escolar brasileiro e o impacto destas para esse sujeito, nessa contemporaneidade.

Gomes (2014) ao tratar das políticas lingüísticas atuais que envolvem o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, assevera que a língua inglesa e espanhola, vem ganhando cada vez mais espaço nas escolas, apesar de conter nos PCN a orientação da diversidade linguística, numa perspectiva de política linguística plurilíngue e resguarde-se de uma homogeneização da eleição da LE. Para o autor, o interesse dos centros educacionais por essas línguas se deve ao seu valor comercial.

Monte Mór (2013) reflete sobre a mudança do status da língua inglesa, que favoreceram um maior fomento lingüístico no país, para a autora, a globalização ratifica o status privilegiado ao conhecer/estudar línguas, propiciando ao inglês converter-se na figura principal nos processos de comunicação, desencadeamentos de negócios e como código intermediário de interações lingüísticas entre falantes de outras línguas. O valor desse idioma se ressignifica: “a língua inglesa ganha relevância, dessa vez, como capital cultural e como um requisito para a ascensão econômica”. (MONTE MÓR, 2013, p. 224).

No campo da língua espanhola, Araújo (2016) e Moreno Fernández (2005) indicam que a partir dos anos 90 houve um significativo interesse pela língua, sendo os principais fatores responsáveis por isso, o estreitamento das relações comerciais entre o Brasil e os países latino-americanos hispano falantes, a vinda de empresas espanholas no Brasil, permitindo a contratação de muitos brasileiros, despertando interesse pela língua e elementos culturais, bem como a força da cultura hispana no país a partir da música, da literatura e produções artísticas e culturais, cada vez mais freqüentes nos últimos anos.

Através da investigação de Moreno Fernández (2005), é conhecido que a Câmara Oficial Espanhola de Comércio no Brasil reúne mais de 60 empresas espanholas, além disso, conta com mais de 130 associados brasileiros, sendo atualmente, a Espanha o segundo maior investidor no Brasil, após os Estados Unidos.

Desse modo, observa-se um movimento sociopolítico global que passa a exercer um estímulo cada vez mais intenso no território nacional, reclamando um olhar apurado a essas línguas nos currículos escolares, dessa maneira, se desvanece

qualquer argumento de eleição linguística ingênua e arbitrária, mas permite reiterar o entendimento das ações políticas sobre o ensino de línguas.

Gomes (2014, p. 864) pondera o desafio que representa estudar línguas estrangeiras no Brasil, o autor apresenta alguns pontos sobre essa dificuldade, como: “as estruturas escolares não favorecem ao ideal de ensino pensado pelas técnicas e métodos didáticos para línguas estrangeiras”. Rocha (2015) traz ainda outros aspectos, como o reducionismo e universalização do conhecimento, que acaba por eliminar a complexidade inerente à associação entre sujeito e mundo.

Esses aspectos estão presentes nos discursos, nos documentos orientadores e nas práticas pedagógicas. Os PCN ampliam a noção de ensino de línguas, quando estabelece mais do que aulas gramaticais, um ensino linguístico direcionado a formação cidadã e a construção de sujeitos culturalmente sensíveis. Nesse sentido, aprender um idioma, representa trabalhar valores socioculturais, é então reconhecido documentadamente o papel (des/res)construtor e político de se ensinar línguas:

A Língua Estrangeira no ensino fundamental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva a libertação. Em outras palavras, Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 41).

Essas orientações, em alguns casos, vão de encontro à minimização do que se entende por ensinar línguas, compreendida em alguns âmbitos como somente ensino de regras gramaticais, esquecendo os valores inerentes a uma língua.

Apesar de contemplar a formação cidadã numa abordagem sociointeracional, é importante salientar que os PCN trazem como essência um ensino de línguas focado no conhecimento textual, sem fazer menção às destrezas orais, o que permite questionar o fato de se reduzir o ensino e aprendizagem de línguas, além disso, acredita-se que o ensino de línguas permita a desconstrução de ideologias e concepções e na construção de discursos que corroborem para uma prática dialética hetero e multidimensional, o que não pode se dá somente através da leitura de textos.

Essa noção limitada pode, talvez, ser melhor compreendida pela concepção instrumentalista e tecnocrática, que encontra sua raiz na noção de língua como

somente ordenação de regras linguísticas. Nesse sentido, as orientações esbarram na arcaica visão de se aprender uma língua para somente codificar uma mensagem.

Desse modo, o ensino de línguas é ancorado, em alguns contextos, nessas percepções, de uma construção do conhecimento esvaziado de sentido, de realidade e funcionalismo, inevitavelmente encontrando na padronização, linearidade e homogeneidade o descanso confortável para sanar as dificuldades de se ensinar línguas.

Atualmente, outra ação política referente ao currículo e ao ensino de línguas trouxe um sinal de alerta para toda a nação: com a chegada do antes Vice-presidente, Michael Temer à presidência, o currículo do ensino médio passou a ser revisto por um grupo político dominante, culminando na construção da Medida Provisória nº 746/2016, publicada no Diário Oficial da União, no dia 23 de setembro de 2016, e em seguida ratificada em forma de lei *nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*.

O momento inaugurado pela deposição da Presidente Dilma Roussef e a emersão do seu vice, representou um momento social e política de incertezas, quanto ao rumo do país, a sociedade brasileira talvez não considerasse uma (rápida) mudança na Educação, mudança essa marcada por polêmicas, dentre as quais estão à agilidade da concretização e os aspectos cambiados.

A lei 13.415 traz determinações sobre a carga horária mínima para o ensino fundamental e o ensino médio, ramificação do currículo escolar e no que cabe aqui, profundas modificações quanto ao espaço das línguas nesse novo currículo.

A língua inglesa deverá constar nos currículos escolares a partir do sexto ano do ensino fundamental, e no ensino médio:

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017, § 4<sup>o</sup>)

Desse modo, revoga-se a lei que fomentou o ensino de língua espanhola no Brasil, oriunda das questões sociopolíticas das quais o país se vê relacionado. Nesse sentido, o inglês é estabelecido como idioma predominante obrigatório e o espanhol perde espaço como oferta obrigatória.

O fato do inglês emergir como língua obrigatória nos currículos escolares pode revelar noções ideológicas sobre a influência dessa língua e do consumo brasileiro de produções norte-americanas, sejam elas intelectuais ou não. Da mesma forma que a retirada do espanhol, pode configurar o não reconhecimento como partícipe de uma América predominantemente espanhola e da importância de promover o ensino da língua espanhola em solo nacional, observando o contexto político, econômico, social e geográfico em que o Brasil se encontra inserido, e da relação estabelecida com os vizinhos hispanofalantes, que em alguns contextos fazem suas vidas com as línguas portuguesa e espanhola nas fronteiras.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), o Brasil conforme cartograma abaixo, possui 570 municípios que fazem fronteira com outros países, a maioria desses países hispanofalantes, dentre os quais estão: Argentina, Bolívia, Colômbia, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela:

**Figura 2: Cartograma faixa de fronteira**



Fonte: IBGE (2010)

**Quadro 2 – número de municípios em faixa de fronteira no Brasil**

REGIÃO	ESTADO	NÚMERO DE MUNICÍPIOS	PAÍSES
Norte	Acre	22	Bolívia, Peru
	Amapá	08	Guiana Francesa, Suriname
	Amazonas	21	Colômbia, Peru, Venezuela
	Pará	05	Guiana, Suriname
	Roraima	15	Guiana, Venezuela
	Rondônia	27	Bolívia
Subtotal		98	
Sul	Paraná	139	Argentina, Paraguai
	Rio Grande do Sul	182	Argentina, Uruguai
	Santa Catarina	82	Argentina
Subtotal		403	
Centro-Oeste	Mato Grosso	25	Bolívia
	Mato Grosso do Sul	44	Bolívia, Paraguai
Subtotal		69	
Total		570	

Fonte: Adaptado do IBGE (2010 apud MOTA, 2014)

Mota (2014) atenta para o fato de que nas regiões fronteiriças o comércio e os produtos são de custo mais acessível, fluxo intenso de comércio e movimentação de falantes de português e espanhol e também do "portunhol".

O próprio MERCOSUL potencializou as relações de interdependência entre os países vizinhos, com a criação de acordos, fomentos, como a promoção das línguas oficiais do bloco (português e o espanhol), projetos binacionais como a construção da linha de transmissão de energia Itaipú, entre Brasil e Paraguai.

Contempla-se as relações sociais, trabalhistas e culturais mediadas e construídas por meio das diferentes línguas em contato.

No contexto da globalização, comportamentos do tipo “fale português, você está no Brasil”, ou “para ser brasileiro é preciso falar português. Sem fronteiras linguísticas estanques, o uso exclusivo da “língua nacional” torna-se fator de exclusão, digamos, da Aldeia Global, semelhante ao que na ideologia do monolinguismo representa o uso de línguas minoritárias diferentes da língua oficial. (OLIVEIRA, 2011, p.11)

Nesse sentido, as relações estabelecidas pelo contato das línguas não devem ser de sobreposição ou reducionismo de uma língua, mas de valorização e reconhecimento destas e respectivamente de sua importância para esses povos.

Com a perda de espaço da língua espanhola, iniciativas como o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteiras, doravante PEIBF, oriundo da necessidade e da emergência da confluência de línguas e sujeitos em territórios plurilíngues, a partir de uma política linguística passa a resvalar.

Sobre essas escolas Oliveira (2011) considera:

Um lugar privilegiado para a geração desses novos valores linguísticos que põe em xeque atitudes de equivalência entre monolinguismo na língua oficial e nacionalidade, e que, além disso, reafirma a política brasileira de integração com a América do Sul e Latina (OLIVEIRA, 2011, p. 11).

O PEIBF foi criado em 2004, contando primeiramente com o Brasil e a Argentina, posteriormente estendendo-se para as demais fronteiras. O projeto definia a criação de escolas públicas nos territórios binacionais, objetivando o contato de línguas através das experiências interacionais bilíngues entre os alunos e professores oriundos dos dois lados da fronteira, em que o professor brasileiro daria aula na escola do país vizinho duas vezes por semana, assim como um professor da escola do outro país viria ao Brasil dar aula. As aulas não seriam de língua estrangeira, mas na língua estrangeira, promovendo a situação real de contato entre as línguas. O público alvo são os alunos de 1ª a 4ª série e a metodologia escolhida foi a de desenvolvimento de projetos pedagógicos.

Sobre a experiência desse projeto, algumas investigações sinalizam importantes fenômenos e situações linguístico-culturais que poderão servir como aportes para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de projetos e resoluções educacionais.

Na sua investigação sobre as línguas e identidades em contato entre Brasil e Venezuela, Braz (2010) detecta que há uma atribuição de valores diferentes dada às aos espanhóis da fronteira e às variedades mais distantes das fronteiras.

A pesquisadora elucida que há uma predileção pelo espanhol da capital, entendido como culto, também o espanhol da Espanha é compreendido como bonito, e o espanhol da fronteira concebido como dialeto. Talvez, baseado no eurocentrismo e no reconhecimento do outro em detrimento do auto-reconhecimento. O que é responsável pelo preconceito linguístico, intolerância linguística, desdobrando-se na

intolerância social e cultural, servindo como motor para a manutenção das desigualdades. Essa detecção permite uma série de reflexões confrontando o eurocentrismo, a desvalorização do interior frente ao exterior, a (re)significação de elementos silenciados e colocados à margem.

Embora, considere-se um retrocesso a não indicação da segunda língua, desestabilizando a posição até então assegurada da língua espanhola, é possível considerar que se propicie o ganho de espaço de outras línguas. Quiçá, um avanço realmente plurilíngue residisse na ampliação de horas destinadas ao ensino de línguas e no aumento de idiomas como optativos, dentre outras reformulações.

Outra ação realizada pelo governo regente foi a elaboração da versão final da Base Nacional Comum Curricular, também nomeada BNCC, documento responsável por referenciar e uniformizar o currículo nacional. A Base está organizada por áreas de conhecimento e competências.

Em se tratando de língua estrangeira, ou melhor, língua inglesa, a BNCC assevera o ensino desse idioma:

Ensinar inglês com essa finalidade tem, para o currículo, duas implicações importantes. A primeira é que ela obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que ela tem o caráter de língua oficial. Trata-se, portanto, de definir a opção pelo ensino da língua inglesa como língua franca, uma língua de comunicação internacional utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais. Essa perspectiva permite questionar a visão de que o único inglês correto – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos, por exemplo. Desse modo, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas. A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos letramentos, concebida especialmente nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual). Essas práticas criam novas possibilidades de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. (BRASIL, 2017, p. 199)

A BNCC traz reflexões sobre o contexto de ensino atual do idioma a ser ensinado, associando-o a noção de língua franca, expandindo à problematização sobre a língua ser deste e não daquele. Além disso, aborda os vários letramentos que envolvem os diferentes processos sociais contemporâneos. O documento ainda que sutilmente, contempla aspectos da oralidade e da leitura.

A BNCC lançada é um documento recente que carece de uma análise profunda sobre o discurso contido nele, a quem se destina, o porquê e quais efeitos se requer. É evidente que toda reforma traz consigo embasamentos e argumentos de diferentes naturezas, filosóficas, ideológicas, sociais, culturais, respaldadas em interesses de determinados grupos, principalmente ao residir no campo curricular.

É importante atentar para o fato de que tais movimentos nem sempre estão ao alcance dos professores, muitas dessas ações políticas devem ser consideradas pelos professores de línguas, que segundo Rajagopalan (2014), embora esse não tenha ação direta sobre as reformas educacionais, o professor como um sujeito intelectual e político, deve estar atento as políticas linguísticas em vigor, a fim de verificar se confrontam ou não as orientações e diretrizes estabelecidas. O autor evidencia o papel do professor de línguas nas transformações ocorridas no país, assegurando que:

O professor de línguas não pode e não deve abrir mão de seu direito e de sua responsabilidade de tentar influenciar as decisões tomadas nas mais altas esferas do poder político. Isso que se espera dele enquanto cidadão. Mas, enquanto professor de línguas, ele tem interesse direto no assunto. É importante que ele perceba, antes de qualquer outra coisa, as implicações políticas da profissão que ele exerce. (RAJAGOPALAN, 2014, p. 80).

O professor de línguas é a figura chave que tece, promulga e potencializa ou não os discursos sobre tais transformações, a sua ação, contudo, deveria ser, maiormente efetiva, tanto em que se recorra a ele nas tomadas de decisões, quanto a sua iniciativa na luta por (trans)formar o espaço da linguagem como um lugar de desnaturalizações, e transcendência das verdades impostas.

Ainda sobre a constituição de mudanças políticas que incidem especificamente nos currículos escolares, e a figura docente, Ferrazo e Carvalho (2012) elucidam que:

O currículo escolar, como multidão e/ou democracia radical, envolve modos de vida coletiva, potencializados pelas conversações e ações de

seus praticantes integrados às múltiplas redes de trabalho educativo que incidem sobre o contexto escolar. Entender a multidão como singularidades cooperantes, portanto, distinta da massa, passiva e amorfa. (FERRAÇO E CARVALHO, 2012, p. 4).

É papel do professor de línguas também questionar as representações que se tem sobre o ensino de idiomas, muitas vezes organizadas em forma de currículo, práticas e até mesmo enunciados, em que alguns tendem a simplificar o papel do ensino das línguas, contraditoriamente, numa sociedade que se vê cada vez mais necessitada de um verdadeiro plurilinguismo.

Rocha (2015) atenta para a necessidade de um ensino de línguas transgressor e descolonizador, que permita uma reestruturação de representações, enunciados e definições, cujo caráter questionador, promova a problematização e a mobilidade. Para tanto, a autora evidencia o fato de se discutir conceitos como, língua, noção de estrangeiro, cultura e diversidade.

#### 1.4 TRAÇANDO CAMINHOS: O CURRÍCULO E O ENSINO DE LÍNGUAS NO IFBA

O atual Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia, doravante, IFBA, antigo Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA), composto por *21 campi*, faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, Rede que compõe o sistema federal de ensino, a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, estabelecendo 38 Institutos Federais, contando também com o Instituto Federal Baiano, criado a partir dessa lei.

Segundo a referida lei, esses Institutos contemplam a educação superior, básica e profissional, bem como pluricurriculares e multicampi, centrados na educação profissional e tecnológica. Nesse sentido, apesar de reformulações, os institutos seguem como essência a aprendizagem profissional e tecnológica, objetivando a formação desses sujeitos para o mundo do trabalho, cujo cerne encontra-se no desenvolvimento socioeconômico, regional e nacional relacionando às exigências sociais e regionais. Para tanto, determinou-se as suas finalidades e características, conforme segue alguns parágrafos:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico. (BRASIL, 2008, seção II).

A partir desses grifos é possível compreender que o ensino nesses Institutos deve associar-se as problemáticas da sociedade em que se encontram, através de um ensino de caráter investigativo e analítico, na busca por iniciativas que contribuam para a resolução dos problemas encontrados. Assim, esses Institutos devem promover um ensino responsivo e consciente, que possa garantir respostas as diferentes situações apresentadas pelo contexto regional e nacional.

Ainda sobre isso, é importante compreender a preocupação em situar as duas dimensões de concentração e atuação dessas escolas: a dimensão macro, que reside no campo nacional, e a dimensão micro, concernente a região em que se localiza o Instituto, bem como as necessidades e especificidades dela.

Também, é possível precisar a orientação para um ensino por excelência no que tange às ciências, revelando a ênfase dada a área científica e, por conseguinte as disciplinas entendidas como exatas e biológicas. De igual forma, são apontados direcionamentos para que nesses Institutos sejam desenvolvidas pesquisas aplicadas, no que se especifica, investigações no campo das ciências e da tecnologia.

A proposta dos Institutos Federais se situa no modelo de educação técnica e profissional, que se confunde com as transformações e as disposições advindas com a Revolução Industrial, exigindo a preparação de um novo perfil de profissionais; posteriormente, tal modelo de educação ganhou espaço e ampla aceitação no Brasil.

Segundo Souza (2014), o ensino Técnico e Tecnológico no Brasil se associa a emergência de preparar estudantes para atuar no mercado de trabalho, ou seja, um ensino voltado à formação profissional que contemplasse as exigências do país. Ao longo dos anos, ainda conforme a autora, o governo passou a elaborar iniciativas que unissem os objetivos da educação básica aos da educação profissional.

Souza (2014) elucida que tais iniciativas culminaram no investimento em escolas técnicas federais, aumentando o número dessas escolas, conhecidas como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). Os IFET's, então, surgem unificando o currículo da educação básica e da educação profissional, orientado à formação cidadã e profissional. Essas escolas deverão suprir as necessidades e demandas da sociedade a partir da formação profissional e tecnológica do seu alunado. Para a autora:

Esse novo arranjo educacional visou à combinação do ensino de ciências naturais, humanidades, educação profissional e tecnológica, e o ensino médio, que buscou superar a visão colonialista instaurada acerca do ensino técnico e tecnológico no Brasil. (SOUZA, 2014, p.2).

A história dos IFET's remonta as antigas escolas de artes e ofícios, criadas a partir do ano 1909, com o intuito de preparar operários para a prática profissional. Escott e Moraes (2012) respaldando-se em Kuenzer (2007) compreendem que essas escolas buscavam educar pelo trabalho os órfãos e os pobres, e retirar aqueles que se encontravam nas ruas, representando desse modo, uma política pública de moral através da formação ética, pessoal e profissional através do trabalho.

Sauer e Silva (2013) atentam para a reestruturação produtiva no setor trabalhista que possibilitou novas exigências à educação escolar no que se refere aos objetivos, à gestão e à organização do trabalho, bem como as questões de aperfeiçoamento profissional:

As propostas neoliberais exigiram reformas no sistema educacional, alteração nas leis e normas que regulam o sistema, na organização escolar, curricular, na formação docente, na avaliação... A educação, antes garantida pelo Estado, passa a ser uma mercadoria à qual terá acesso aqueles que, por esforço, pela capacidade individual, o fizer por merecer. A reforma e aplicação de medidas neoliberais exigem alteração no sistema educacional e novas

políticas controladas por organismos internacionais. Medidas tomadas ainda no governo de FHC pretenderam uma “modernização” da sociedade e da economia brasileira, a inserção competitiva no mercado global, num programa de reformas do Estado, da economia, da previdência, da educação, da educação profissional, que foi além do ensino técnico. (SAUER E SILVA, 2013, p.3).

Com tais reformas, direcionadas à busca de uma modernização dos diferentes setores da vida, a educação e as questões inerentes a ela passaram a ser alvo de transformações, segundo Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005) em Sauer e Silva (2013), as reformas do Estado representaram iniciativas relacionadas à qualificação e a requalificação profissional, ofuscando os olhares da sociedade das principais razões do desemprego, fazendo recair a culpa do desemprego nos próprios profissionais. Os autores ainda afirmam que esse entendimento se apoiou ideologicamente nas concepções de “empregabilidade” e “competências”, alegando diferentes ações, como projetos segmentados e apressados de formação profissional vinculados a fundamentos de flexibilidade curricular, bem como da formação.

Essas modificações contribuíram com uma efervescente onda de debates e discussões entorno do ensino médio e profissional no Brasil, culminando em orientações legais para a educação no país. Desse modo, com o Decreto n. 2.208/97, de 17 de abril de 1997, o ensino técnico independeu do ensino médio, regulamentando a educação. Já em 2004, com o Decreto n. 5.154/2004 pretende-se a integração entre o ensino médio e técnico, nesse decreto encontram-se as disposições para o ensino técnico e subsequente, este último referente aos alunos que já concluíram o ensino médio. Desse modo, sobre essas modalidades de ensino, apresenta-se:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno.

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso.

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004)

Assim sendo, essas modalidades constituem o ensino nos IFETs: integrada, que une ensino médio e técnico, a qual é alvo desta investigação, subsequente, ensino para alunos egressos de ensino médio, além desses, tem-se a educação superior, e mais recentemente, educação continuada, com cursos de especialização *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* para determinadas áreas.

Os Institutos Federais precisaram organizar seus currículos atendendo as orientações da reforma descrita acima. Para Sauer e Silva (2013), a partir desta reformulação as disciplinas do ensino médio e profissionalizante foram organizadas no decorrer dos cursos. Nesse sentido, cada área do saber deve estruturar as ementas de cada componente curricular de acordo com o disposto na legislação de ensino médio integrado a educação profissional.

Conforme elucidam as autoras, a percepção curricular predominante no CEFET/BA, até então relacionava-se com a pedagogia tecnicista, “do aprender a fazer, em que a escola praticamente sucumbe aos interesses das multinacionais.” (SAUER, SILVA, 2013, p. 5).

Para Moraes e Küller (2016) a problematização da integração é posta devido à construção histórica de um conhecimento especializado e um currículo fragmentado. Os autores afirmam que essa fragmentação faz parte do desejo do ser humano de conhecer melhor a realidade e sistematizar o conhecimento a partir das disciplinas científicas ou áreas especializadas de conhecimento científico.

O ser humano encontrou no fracionamento uma estratégia para “dominar a realidade”, a partir do qual geram-se ramificações e especializações, responsáveis por manter a ordem, o avanço e de algum modo a desigualdade, pois nem todos terão acesso de igual forma a essa especialização do conhecimento: aqueles que consigam conhecer profundamente uma determinada área do conhecimento insere-se no mercado, e terão maior chance de alcançar posições de destaque na sociedade, enquanto alguns se manterão alheios a esses processos.

Nas considerações de Sauer e Silva (2013) a lei 5.692/71 das antigas Escolas Técnicas ressaltava as disciplinas técnicas em comparação as disciplinas de formação

básica. Desse modo, a legislação contribuía para que os componentes curriculares ocupassem lugares diferentes e espaços distintos.

Sabe-se que o currículo é explícita ou implicitamente constituído de concepções, ideologias, e percepções sobre os mais diferentes assuntos educacionais, sociais, culturais, dentre outros. Nesse sentido, ele representa um elemento imponente de concentração de forças. Por isso, ao pensar num currículo integrado é preciso observar a complexidade dos seus objetivos: formação humana, cidadã e formação profissional, de pessoas aptas ao exercício do trabalho. Sobre esse tipo de currículo, Moraes e Küller (2016) compreendem que é um currículo de ensino médio centrado no desenvolvimento de competências fundamentais à prática trabalhista e à atuação social.

Se ao pensar, construir e trabalhar com um currículo básico subtende-se deparar-se com complexidades, tais processos relativos a um currículo integrado promovem ainda confrontos e complexidades de duas direções.

Em Sauer e Silva (2013) uma dificuldade curricular no IFBA/BA, antigo CEFET/BA, residia no fato de que a instituição não contava com um Projeto Político Pedagógico elaborado coletivamente até 2007, constituindo um problema em debater a formação de sujeitos conscientes, críticos para atuar no mundo e no trabalho, “ao invés de formar técnicos em uma instituição marcada pela concepção tecnicista e tradicional?”. (SAUER E SILVA, 2013, p.7).

Tal fato entra no cerne das discussões sobre o ensino técnico, o que pode ser percebido a partir da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET/BA), por meio da Lei 11.892/2008, no IFBA, observa-se um novo caráter formativo institucional, contemplado na publicação *Cem Anos de Educação Profissional no Brasil: História e Memória do Instituto Federal da Bahia (1909 – 2009)*:

[...] a função da educação profissional deixou de estar associada a um caráter assistencialista – destinada aos pobres, que não conseguiam prosseguir nos estudos e ocupavam os postos de trabalho repetitivos que não exigiam um alto grau de raciocínio. Essa mudança trouxe um novo papel social aos Institutos Federais de Educação Profissional, que passaram a oferecer cursos com uma formação mais polivalente, capazes de atender às demandas do mercado e permitir a formação continuada de profissionais ávidos em aprender, mesmo fora da escola convencional, para poder

desempenhar novas funções que na época de sua formação ainda não existiam. (FARTES E MOREIRA, 2009, p. 25).

O Projeto Pedagógico Institucional, doravante PPI, foi construído no I Congresso do CEFET/BA, pela Direção Geral, advindo das discussões ocorridas em fórum sobre a necessidade da construção de um projeto de escola.

De acordo com Santos (2014), o evento aconteceu entre os dias 26 e 29 de setembro de 2007, na sede do Barbalho, em Salvador, com a participação de trezentos delegados/as, organizados em 100 estudantes, 100 técnicos-administrativos e 100 professores, apresentando as ponderações defendidas ao longo de reuniões ocorridas em todo o ano, em cada Campus do CEFET/BA.

O Congresso teve uma dinâmica estruturada em torno de Plenárias de Abertura, Temáticas, Grupos de Trabalho Temáticos e Plenária de Encerramento, conforme apresenta Santos (2014). O resultado disso foi à elaboração do texto que posteriormente foi direcionado ao Conselho Diretor, e então aprovado em assembléia em 26 de março de 2008.

O PPI constitui o documento norteador das atitudes políticas e das práticas pedagógicas nas mais diferentes dimensões. O PPI apresenta a essência da política pedagógica do Instituto, nele constam os valores, as percepções e os discursos da escola:

O PPI do IFBA é o documento pedagógico que contém a filosofia de ensino e administrativa do Instituto, porém, foi elaborado e aprovado quando a instituição tinha caráter de CEFET, por isso, no ano de 2013, foi reformulado para identificar-se ao novo referencial de Instituto. (SANTOS, 2014, p. 89).

Na página institucional eletrônica do IFBA/BA é possível encontrar essa nova versão do PPI, na qual podem ser identificadas as diretrizes administrativas, pedagógicas e curriculares. O documento é organizado em 4 Dimensões: Dimensão I – sobre a caracterização Institucional, Dimensão II, referente a caracterização da sociedade, conhecimento, educação profissional e tecnológica, Dimensão III, tratando das questões político-pedagógica, ressaltada nessa investigação e a Dimensão IV, referente a estrutura educacional.

Na Dimensão III, na seção Políticas de Ensino, declara-se como princípio a “formação do sujeito histórico-crítico e a vinculação com a ciência e tecnologia destinada à construção da cidadania e da democracia.” (PPI, 2013, p. 46). O PPI afirma que se deve lutar contra as opressões discriminatórias e preconceituosas, defender o meio ambiente, a vida e a criação, e a construção solidária, desde uma noção emancipatória. O PPI salienta a associação entre pesquisa e extensão de maneira integrada, nos diferentes campos de conhecimento.

Na parte destinada ao currículo, encontra-se que o ensino no Instituto deve ser de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o qual orienta um ensino a seleção dos conhecimentos construídos socialmente, e sua relação com as vivências e os conhecimentos dos alunos, em que estes devem corroborar para o desenvolvimento identitário, cognitivo e sócio-afetivo. Nesse sentido, o entendimento curricular do IFBA/BA deve obedecer a essas diretrizes, promovendo concepções curriculares dos cursos integrando a formação básica ou geral e a formação técnica/tecnológica.

Um aspecto importante encontrado no PPI sobre os currículos é a orientação de que esse elemento deve abranger as especificidades regionais em que se encontram os campi, para “atender as carências existentes e combater as desigualdades para alcançar o desenvolvimento socioeconômico, ambiental e tecnológico regional.”. (PPI, 2013, p.48).

Esse entendimento faz parte da reflexão atual quando se discute currículo, a necessidade da construção de currículos cada vez mais comprometidos com as necessidades e demandas contextuais, internas e externas à escola. Um currículo que transcenda a visão de monopólio científico e que esteja de fato imbricado as causas sociais, políticas, culturais, dentre outras, aplicado as problemáticas que causam desigualdades, a começar pela aceitação dos conhecimentos científicos como verdades incontestáveis e absolutas, submergindo o conhecimento de mundo, o conhecimento popular, que traduzem essências, construções e vivências de um determinado grupo. Sobre isso, Arroyo (2013) traz a seguinte assertiva:

Os saberes da docência e os próprios docentes-trabalhadores têm estado ausentes nos conhecimentos escolares. Os currículos acumulam muitos saberes, mas sabem pouco dos adultos que os ensinam e menos ainda das crianças, adolescentes e jovens que os

aprendem. O curioso é que tanto os mestres quanto os educandos têm propiciado um acúmulo riquíssimo de vivências e de estudos, de conhecimentos, teses, narrativas e histórias do magistério, da infância, da adolescência e da juventude. Sujeitos de história, mas sem direito a conhecer sua história. (ARROYO, 2013, p. 71).

Desse modo, os currículos escolares tendem a estar distantes dos sujeitos, bem como, das suas realidades, de suas exigências, anelos e de suas construções. Como se a vida escolar fosse dissociada da vida fora dela, da vida em sociedade, em que ao se deparar com determinados currículos, o sujeito tivesse que esquecer de todo o seu capital intelectual, social, cultural, pessoal, negando-se quanto identidade, assumindo como estrutura basilar, os conteúdos científicos, que irão validar ou não tais capitais.

O que se pretende aqui não é uma revolução que faça sucumbir os conteúdos científicos nos currículos, mas abrir espaços para diálogos igualitários com as vivências, os saberes e as construções para além das ciências, que não contribua para a manutenção de iniquidades, nem corrobore para que potencialidades sejam podadas, que os sujeitos sejam anulados e a escola siga afastando-se de uma postura crítica e essencial para o combate as figuras e estruturas coercitivas da sociedade, que dizem o quê ensinar? Para quê ensinar? Quem pode ocupar o quê? E quem não pode?

Qual a relação entre experiência social e conhecimento? O currículo é tratado como se fosse possível a separação entre experiência e conhecimento. A produção do conhecimento é pensada como um processo de distanciamento da experiência, do real vivido. O real pensado seria construído por mentes privilegiadas através de métodos sofisticados, distantes do viver cotidiano, comum. Logo, o conhecer visto como um processo distante do homem, e da mulher comuns, do povo comum; distante até do docente que ensina o povo comum. (ARROYO, 2013, p.116).

Ainda na seção Currículo, o PPI entende que a articulação curricular deve objetivar a formação do ser humano integral, tornando possível um diálogo com suas experiências de vida. Sobre essa articulação, ela deve ocorrer por meio de dois eixos: os conteúdos disciplinares segundo ações de multidisciplinaridade ou interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade; o segundo eixo, destinado aos conteúdos culturais e esportivos, deve estar envolvido com o respeito às características locais e regionais, além de incentivar o relacionamento da instituição “com grupos e espaços culturais e seus meios de divulgação.” (PPI, 2013, p. 49).

A necessidade em buscar uma orientação interdisciplinar, multidisciplinar ou transdisciplinar está relacionada ao fato de muitas vezes não compreender a sala como o lugar de investigação, e tendendo como indica Fazenda (2008) a enxergá-la sob uma única perspectiva, acarretando limitações graves, as quais podem ser superadas através dessas abordagens.

Os PCN direcionam as práticas pedagógicas de LE's, para uma prática preocupada com o social, com a formação e com as outras ciências, ou seja, é a busca de irromper com a singularidade e dar espaço a um diálogo entre as disciplinas a fim de compreender um mundo que é complexo e que ao mesmo tempo é singular e inter.

Contemplando esses aspectos, a Interdisciplinaridade, especificada aqui, pela magnitude ganhada ao longo dos anos nas escolas brasileiras, compreendida como uma maneira de visualizar e perceber o mundo, em dimensão social, natural e cultural, observando as relações e suas complexidades (Fortes, 2009); a interdisciplinaridade desde os anos 60 tenta mostrar ao mundo a concepção contemporânea que este possui, compreendendo que não se podem limitar as disciplinas em si só, mas que se faz necessário um diálogo constante e abrangente, capaz de permitir um olhar mais intenso e pleno na sociedade.

Dessa forma, a abordagem interdisciplinar segundo Fazenda (2008), surge em 1960, em um cenário de importantes movimentos estudantis em busca de uma relação mais profunda entre a educação, sociedade e política. Carlos (2007) explicita que ao chegar ao Brasil no final da década de 60, foi rapidamente incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 5.692/71 e exerceu grande influência nas leis educacionais do país.

Assim, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, propôs um novo direcionamento para as reformas educacionais dos países em desenvolvimento, oportunizando a educação para a equidade social. (Oliveira, 2004). Desse modo, entende-se que as práticas pedagógicas em todas as disciplinas deveriam trabalhar nessa perspectiva.

O ensino de Língua estrangeira ao recorrer à interdisciplinaridade, multidisciplinaridade ou a transdisciplinaridade propõe uma (re)construção do próprio indivíduo, na medida em que recomenda a superação do pensamento cartesiano, como pondera o documento de Orientações Curriculares Para o Ensino Médio de 2006, ao ensinar uma língua estrangeira deve-se atentar para a inclusão de aspectos sociais,

étnicos e na constituição de sua cidadania, local e global, pois o estudante entra em contato com espaços do outro e que também poderão através desta língua ser seu, contemplando os mais variados aspectos sociais.

Como essa pesquisa contempla o ensino de línguas na modalidade integrada, é importante ressaltar que o ensino de línguas estrangeiras é ofertado de diferentes formas e seguindo as especificidades dos cursos do ensino médio integrado. O Instituto possui o Plano de Curso, documento de cada curso técnico, em que constam as disciplinas ofertadas e a carga horária dessas; e o Plano de Disciplina, apresentando a ementa, entendido pela instituição como currículo.

A introdução da língua inglesa e espanhola no IFBA, especificamente do *campus* Salvador, se deu de diferentes maneiras: segundo Andrade (2011), nos anos 1970 surge no Brasil o Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental nas Universidades Brasileiras, o Projeto ESP, liderado então pela professora Dra. Maria Antonieta Alba Celani, da Universidade de São Paulo. Esse projeto foi amplamente aceito pelas antigas Escolas Técnicas Federais, hoje os Institutos Federais, pela necessidade, naquele momento histórico “ler em inglês o conteúdo específico de uma determinada área de conhecimento.” (ANDRADE, 2011, p.9).

A autora explicita que naquela época havia um movimento de empregabilidade dos alunos egressos do ensino técnico nos complexos industriais. Tal abordagem era entendida como pertinente as necessidades do público e das demandas sociais. O ESP objetiva preparar o estudante, em um espaço de tempo relativamente curto, a ler e compreender o que é essencial para o desenvolvimento de determinada atividade, de acordo com Heemann (2009), ou seja, aprender para atuar, o que segue a filosofia da aprendizagem profissional. Andrade (2011) corrobora ao afirmar que o ensino de língua inglesa deveria está direcionado a proposta da escola em questão.

Para Guimarães e Barçante (2014) o ensino de línguas na Educação Profissional deve levar em consideração questões como: as necessidades dos seus alunos, os contextos, os quais se constituem fatores essenciais para a construção do currículo, além disso, é importante investigar as estratégias de aprendizagem dos estudantes, de igual forma de que modo “articular os conhecimentos prévios do mundo do trabalho com o da LE.” (GUIMARÃES E BARÇANTE, 2014, p.5).

Embora a abordagem Instrumental tenha tido grande força ao longo da sua implementação nos Institutos Federais, e seja comumente associada à educação

técnica integrada, alguns esforços vêm sendo feitos a fim de encontrar outras alternativas de ensino de línguas e promover um ensino de língua inglesa mais significativo, respeitando a complexidade inerente ao contexto de ensino médio integrado. Segundo Andrade e Alcântara (2015) desde o ano de 2012 alguns professores de língua inglesa do IFBA *campus* Salvador, mediante reflexões e análise de necessidades, decidiram adotar a abordagem comunicativa para o ensino de LE. No entanto, ressalta-se que não todos os professores adotaram tal perspectiva, pois alguns professores preferem seguir utilizando a abordagem instrumental, que há 20 anos vigora na instituição, principalmente por se tratar do foco na leitura, aspecto requerido no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

Andrade e Alcântara (2015) alertam que essa não unanimidade pode gerar uma série de conflitos:

Não colabora no sentido de proporcionar a todos os alunos do ensino médio integrado do campus iguais condições em tempos de conteúdos e oportunidades de prática da língua. Por exemplo, se o professor opta pela abordagem instrumental com ênfase em leitura e compreensão de textos, o aluno terá acesso a uma visão “incompleta” de língua; no entanto, assumir o trabalho com uma abordagem comunicativa pode supervalorizar as habilidades auditivas, de fala e escrita, deixando a desejar no trabalho com estratégias de leitura e interpretação, o que é bastante valorizado em exames seletivos (...) como ENEM. (ANDRADE E ALCÂNTARA, 2015, p. 63)

Além das dificuldades elencadas acima, outro receio apontado pelas autoras é com a sequencialidade da abordagem, quando o professor do ano posterior não siga a mesma abordagem, já que as transformações não foram realizadas nos documentos orientadores da instituição, como nos planos de disciplina, o que pode acarretar graves complicações de “sobreposição e/ou repetição de conteúdos estudados em séries e turmas diferentes.” (ANDRADE E ALCÂNTARA, 2015, p.64).

As preocupações acima sugerem incertezas no direcionamento do ensino de línguas no instituto, porém demonstram as primeiras ações críticas em busca de alternativas de ensino e aprendizagem de línguas que atendam a realidade em questão, observando as especificidades do contexto em que o processo de ensino e aprendizagem se encontra, as necessidades dos estudantes e os objetivos a serem alcançados.

Atualmente, no campus Salvador há 10 professores de língua inglesa que atuam em diferentes níveis: ensino, pesquisa e extensão, alguns dos quais fazem parte do Centro de Idiomas da instituição.

A introdução da Língua Espanhola no currículo do IFBA se deu segundo Ferreira (2017) ao mencionar Vianna, no ano de 1996, quando se inaugurou o curso de Turismo Regular e Especial no *Campus* Eunápolis. Em Salvador, o ingresso do espanhol como disciplina tardou 9 anos, em 2005, com a oferta no nível superior para o curso de Administração Hoteleira e para determinados cursos técnicos. Assim:

O histórico do espanhol no IFBA é anterior a Lei do Espanhol, fato que muito contribuiu na luta pela implantação do idioma não apenas na rede federal, como também no cenário local. (FERREIRA, 2017, p. 422).

Através desse rápido trajeto histórico, é possível observar que a introdução dessas línguas no contexto educacional do IFBA é decorrente de transformações a nível nacional e a nível local, das necessidades e demandas específicas de um contexto, a exemplo a Língua Espanhola, que se consolidou no *Campus* de Eunápolis devido à intensa atividade turística naquela região, requerendo a presença dessa língua no currículo do curso de Turismo, ratificando a premissa da política educacional da instituição quanto à preocupação em atender as exigências locais.

Atualmente, o ensino da língua está a cargo de 15 professores efetivos de espanhol que atuam no ensino, pesquisa e extensão, dos quais, segundo Ferreira (2017), grande parte desse quantitativo ingressado na instituição entre os anos 2010 a 2014. Ferreira (2017) aponta que ainda há ausência de professores em diversos campi, o que atualmente é representado em dados como a oferta da língua espanhola em somente 12 campi dos 21, perfazendo em média 1 professor por *campi*, somente o *campus* de Salvador conta com mais de 1 professor do referido idioma, “o que implica afirmar que o ensino de espanhol não é uma realidade em toda a instituição.” (FERREIRA, 2017, p. 422).

Na investigação de Ferreira (2017), a autora apresenta que a maior quantidade de estudantes regulares de espanhol na instituição reside no Ensino Médio, contudo os cursos de extensão são oferecidos em 72,77% dos campi constituídos pelo corpo interno, com alunos de diferentes modalidades e profissionais da escola e corpo externo.

O IFBA *campus* Salvador conta ainda com o Centro de Idiomas, o qual segundo Ferreira (2017) contém as condições mínimas para a atividade, embora a ideia esteja presente nos outros *campi*.

Atualmente, a oferta de inglês e de espanhol no campus Salvador ocorre em diferentes níveis. Em se tratando da modalidade integrada, a língua inglesa é ofertada de forma obrigatória nos 2º e 3º anos da formação escolar, em todos os cursos do ensino médio integrado, com carga horária de 2 horas semanais. Em contrapartida, o ensino do espanhol possui caráter optativo, ofertado no último ano de formação, também com carga horária de 2 horas semanais, tendo apenas o curso de Edificações consolidado o espanhol como obrigatório na matriz curricular, para todos discentes do último ano.

Nas palavras de Ferreira (2017, p. 426), evidentemente, “trata-se de uma oferta muito restrita, pois durante os três primeiros anos o estudante não tem a possibilidade de cursar a disciplina no ensino regular”. Ainda sobre isso, a autora encontra na baixa procura dos estudantes quanto à possibilidade de agregar mais uma disciplina ao seu currículo, no último período, bem como à debilidade das ações de planejamento as justificativas para a situação da língua espanhola encontrada na instituição.

Por outro lado, é possível outro questionamento, como o porquê do oferecimento do espanhol se dá justamente no último ano? O 4º ano tende a ser o ano mais denso, já que os discentes estão envolvidos com os componentes curriculares, assim como as atividades de estágio e de Trabalho de Conclusão de Curso, o que também pode justificar a baixa demanda do alunado, já que o acréscimo da disciplina pode representar um “trabalho” extra, ou que não seria necessário.

O lugar em que a língua espanhola se encontra traz consigo possíveis interpretações: a inclusão da disciplina ainda parece refletir uma necessidade de inclusão legal, ou seja, que visa atender uma lei, e não, além disso, por uma necessidade sociocultural, na qual o Brasil está inserido. Desse modo, a participação da língua espanhola no Instituto é incipiente, carece de um estabelecimento político, pedagógico e institucional mais profundo e complexo, sendo corroborado pelas reflexões de Ferreira (2017, p.426): “é necessário que haja uma consciência crítica de toda a comunidade, no sentido de transformar a realidade atual”.

Sobre o material didático utilizado, também se encontra contraste: um grupo de professores de língua inglesa do IFBA elaborou seu próprio livro didático, a fim de

atender as exigências e realidades locais, fato celebrado, haja vista o antigo anseio de concretizá-lo. O material está orientado à abordagem comunicativa, embora alguns docentes do 3º ano enfoquem na leitura devido à eminência do ENEM. No caso da língua espanhola, o material é selecionado pelas professoras, baseado nas indicações do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

A situação das línguas estrangeiras no IFBA, especificamente, do campus Salvador, apresenta determinadas fragilidades e carece da superação de desafios políticos e estruturais, como por exemplo, o pouco espaço destinado ao ensino dos idiomas em questão, os quais segundo Ferreira (2017) elucida que as línguas estrangeiras se encontram em situação à margem no currículo do ensino técnico, entendendo que historicamente as disciplinas de línguas estrangeiras funcionam como ferramentas para as disciplinas compreendidas como pilares:

Essa problemática se evidencia na carga horária baixa que é reservada para a língua espanhola, com um número máximo de 2 horas semanais no Ensino Médio, carência de estrutura adequada para a realização das aulas, como equipamentos audiovisuais, laboratório de línguas, a realização da oferta da disciplina fora do horário regular de aulas, e a falta de unidade nas diretrizes de ensino para as línguas estrangeiras no IFBA, fato que amplia o abismo das dificuldades em torno da discussão e valorização do currículo. (FERREIRA, 2017, p. 427).

Tal realidade pode ser ainda mais desafiadora em outras instituições estaduais e federais, como aponta Ferreira (2017). Nesse sentido, se faz necessário reflexões, discussões e ações que contribuam no (re)pensar e em um (re)posicionamento do ensino de línguas estrangeiras não só no IFBA, mas em todo o Brasil, compreendendo as reais necessidades da ampliação e aperfeiçoamento do ensino das línguas, numa era cada vez mais emergente de sujeitos plurilíngües, capazes de administrarem diferentes línguas, constituindo-se como seres atores sociais nessas línguas, em ambientes diversos.

## 1.5 AS REPRESENTAÇÕES E O ENSINO: IMAGENS NO ESPELHO

Esta seção trata da concepção de representação atrelada à produção de sentidos, essencial para entender a importância da percepção, dos significados e simbologias que o indivíduo, nesta pesquisa, o professor, constrói a partir das leituras

que faz sobre determinado objeto, texto, discurso, aqui, especificamente, a figura do currículo, as quais refletem na sua prática como educador.

Historicamente o ser humano sempre tentou externar ao mundo suas impressões sobre determinado fato, experiências, de modo geral, do próprio mundo. Essa busca ocorre de diversas formas: nas pinturas rupestres, nos registros escritos e até mesmo na sua própria prática, mesmo que de modo inconsciente. Desse modo, a forma como o sujeito percebe algo se relaciona à sua ação, a sua prática sobre esse algo, como um reflexo espelhar, tal representação está imbuída de valores, teorias e experiências que culminam na construção de sentidos sobre esse objeto.

Segundo Spink (2010, p. 35) o sentido é

uma construção social, um empreendimento coletivo mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas, na dinâmica das relações sociais, historicamente datadas e culturalmente localizadas, constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta. Nós estamos frisando que o sentido é uma construção social e, como tal, um empreendimento coletivo. Tomamos a produção de sentidos como um processo interativo: ninguém produz sentido individualmente. Situamos o sentido como uma construção social, e enfatizamos que tal construção se dá num contexto, numa matriz que atravessa questões históricas e culturais e que é essa construção que permite lidar com situações e fenômenos do mundo social. Produzimos sentidos o tempo todo. Não se trata de atividade que fazemos de repente: entrei no consultório médico, então agora vou produzir sentido. Não é isso. Se não dermos sentido às normas e às regras que regem nosso mundo, estaríamos em maus lençóis. Se não déssemos sentido, por exemplo, ao semáforo e simplesmente atravessássemos a rua, não percebendo o que significa o vermelho, o verde, o amarelo, provavelmente seríamos atropelados, com graves consequências físicas.

A produção de sentidos é necessária e inerente ao ser humano, pois é a partir dela que o homem se constitui e constitui o mundo a sua volta. A produção de sentidos por meio do qual se estabelecem as representações não é inocente e aleatória, mas carrega impressões, noções de pertencimento e de valores.

Nesse sentido, é possível entender que a leitura feita está além do processamento cerebral de informações ou de um trabalho cognitivo. Para Silva (2014), a representação é sempre um sinal perceptível e externo.

A perspectiva aqui adotada é corroborada com a ideia de Spink e Gimenes (1994, p. 150):

O conhecimento na ótica da produção de sentido implica, sobretudo, no posicionamento perante os dados, as teorias, e os outros (...). Enfatizando o posicionamento, a produção de sentido é um processo de negociação continuada de identidades sociais.

As representações dos sujeitos dizem respeito à construção de significados que é dada a um determinado fenômeno, essa significação embasa seus posicionamentos frente a esse fenômeno. O sujeito constitui-se e (re)constitui (in)verdades em um processo dialético formativo, no qual ele passa a adotar posturas baseadas nessas construções, das quais emergem visões, identidades e conhecimentos.

Dar significação a algo é um processo cognitivo que se relaciona com as experiências intersubjetivas, históricas, culturais e contextuais de um fenômeno, é reiteradamente um processo de excelência entre a manutenção de significados já estabelecidos e o rompimento com estes, é a partir de análises chegar a um lugar entre o reconhecimento e o estranhamento:

É aí, no interstício entre o habitual e o não familiar, como sabiamente nos ensinaram Vygotsky (1978) na área do desenvolvimento cognitivo e Foucault (1987) na esfera da constituição dos saberes, que podemos visualizar melhor o esforço de produção de sentido e a atividade criativa do sujeito no enfrentamento do mundo. (SPINK E GIMENES, 1994, p. 151)

Esse enfrentamento do mundo é como esse sujeito se posiciona nesse contexto de significações, é por meio do qual ele põe e expõe essas significações, ou seja, é a forma física dessas representações mentais, sociais, culturais e pessoais.

As representações não são estáticas, mas estão sempre em atividade de reformulação, segundo as experiências, reflexões, diálogos do indivíduo. Desse modo, a produção de sentido não ocorre de maneira isolada, mas carece de uma série de elementos pré e pós concebidos ao contato com determinado objeto ou fenômeno.

Para Woodward (2014, p. 17):

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos,

posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e aquilo que somos.

Segundo Thompson (2009) essas formas simbólicas são absorvidas de forma ativa e criativa, na qual são dados sentidos e assim constroem e reconstróem significado. Para o autor, quando o sujeito tem contato com essas formas simbólicas e as interpreta, ele recorre á mecanismos, princípios e estruturas disponíveis, por isso os modos pelos quais as formas simbólicas são interpretadas e consideradas podem ser diferentes para cada sujeito, fato que para Thompson (2009) está ligado ao lugar ocupado por esse sujeito em uma determinada instituição ou área socialmente organizada.

As interpretações feitas por esse sujeito passam a construir imagens sobre o objeto analisado, constituindo imagens discursivas, as quais podem ser compreendidas como construções mentais, sociais, culturais, históricas e pessoais que são corporificadas em forma de discurso, que se concretizam na sua fala, na sua prática e até mesmo na sua constituição humana, no caso do professor, também na sua constituição docente.

Nesse sentido, as representações de professores em contextos diferentes podem configurar em diferentes imagens discursivas, porque se verão afetadas pelos aspectos contextuais em que esses indivíduos se encontram, assim, o professor como sujeito histórico, cultural, social constrói representações a partir dessas dimensões aliando-as aos aspectos que compõem sua ambiência profissional. Por isso, não é possível conceber as produções de sentido como unívocas, lineares, puristas e fixas.

Para Neira (2010), as representações dos docentes são resultados de vivências em contextos específicos que traduzem as percepções desenvolvidas dialeticamente dentro da coletividade cultural.

Ao longo dos anos, o indivíduo vai acumulando ideias, experiências, memórias, regras, símbolos que vão sendo internalizados e remodelados, construindo uma rede basilar na construção de imagens discursivas.

Essas imagens discursivas transpostas em formas discursivas, ações e formações, em sequências de (re)significações, criam conceituações sobre um dado objeto ou fenômeno, este é então valorizado pelo sujeito o qual passa a conceber como

verdade os sentidos produzidos. A produção de sentido em forma de enunciado encontra na linguagem um elemento chave de fazer-se valer e existir.

Spink (2010) situa a produção de sentidos na prática discursiva, entendida por ela como linguagem em uso, ou seja, a linguagem tomada como prática social, e desse modo, considera-se a linguagem entre os elementos performáticos da linguagem, englobando os contextos, modos e as condições de sua produção. Assim, as práticas discursivas, “as maneiras pelas quais as pessoas, por meio da linguagem, produzem sentidos e posicionam-se em relações sociais cotidianas.” (SPINK, 2010, p. 27), fazem emergir as representações do sujeito sobre dado objeto ou fenômeno, nesse sentido, a linguagem permite o ser humano atuar a partir das representações que ele tem, segundo a significância que esse sujeito dá ao objeto ou fenômeno.

Corroborando com Spink (2010), Bakhtin (1999) afirma que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (p. 95), deste modo, ao utilizar a linguagem o sujeito evoca as suas representações. É por meio da linguagem como prática social que o indivíduo estrutura suas ideias, suas concepções, por isso, a linguagem transforma-se num importante elemento relacional de poder.

Sobre esse poder da linguagem, Silva (2010) respaldando-se em Benveniste (1988) considera a linguagem como um “fenômeno natural”, significando o discurso quando este resulta da linguagem em ação, e desse modo, “através da linguagem o homem se constitui como sujeito. Nós somos o que pensamos e falamos. A partir desse contexto, surge a subjetividade da linguagem.” (SILVA, 2010, p.5)

Desse modo, se estabelece relação entre linguagem, representação e poder, em que o sujeito e a sociedade estão sempre (re)fazendo e (re)construindo possibilidades dentro de uma rede de significados e identidades, como pessoa, como cidadão, dentro dos múltiplos espaços que ocupa e nas suas atuações. É a partir dessa tríade que os sistemas de poder podem ser mantidos ou subvertidos, já que é aí onde residem definições, validades e negações. Por isso, os grupos que detém o poder lutam por manter seus argumentos, seus significados, concebendo-os e elevando-os à noção de verdade absoluta, anulando qualquer diferença do padrão estabelecido; em contrapartida, aqueles que não fazem parte desse grupo, conscientes disso poderão resistir ao monopólio dos grupos dominantes que a partir das suas representações tentam controlar e subjugar grupos minoritários.

Silva (2014) compreende a representação como um complexo de significação, em que são dados sentidos, desse modo “a representação é um sistema lingüístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder.” (SILVA, 2014, p. 91). Para o autor, as representações se relacionam à identidade à medida que é através da representação que a identidade passa a ter significado. Por isso, há uma relação estreita entre as representações do professor, sua identidade docente e as estruturas de poder:

É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. (SILVA, 2014, p. 91)

Silva (2014) nessa reflexão traz à tona um aspecto fundamental na constituição dos sistemas representativos que permeiam o currículo. No currículo são estabelecidos elementos, ideias, concepções e valores que constituem expressões de forças e de significados que traduzem determinadas representações. Silva (2014) ainda atenta para as implicações pedagógicas e curriculares das conexões entre identidade e representação.

A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e diferença. (SILVA, 2014, p. 91)

O currículo, como elemento não inocente, traz em si as representações de determinados grupos, para atender as exigências desse grupo, por isso, faz-se necessário que o professor consiga perceber quais são as atribuições existentes nesse elemento. O professor ao ser interpelado sobre o elemento curricular passa a transportar em sua linguagem as representações por ele percebidas, o que também marcará sua prática docente, sendo o professor consciente do jogo de poder encontrado na figura curricular ou não, ou seja, a prática e o discurso desse professor relacionam-se à produção de sentido que ele dá ao currículo.

Por isso, a forma como o professor concebe o currículo determina o modo pelo qual ele exerce sua identidade docente, ou seja, como ele atuará como professor no contexto escolar. O modo como ele ensinará, o quê ele ensinará, suas ações se verão

afetadas pelos significados que ele dá ao elemento curricular. Fato esse que trará ressonâncias à formação do seu alunado, já que no currículo estão impressos os anseios formativos de um determinado grupo, ou seja, no currículo está presente o que se deseja como formação de sujeito.

Neira (2010) atenta para a natureza regulatória e dominante do currículo, constituindo-se num engenho político cultural, pois influencia a (re)produção de representações e identidades. Isso implica dizer que cada escolha contida no currículo não é isolada, inconsequente e inofensivo, mas ao contrário ele simboliza o projeto ideário de uma sociedade, ou de um certo grupo social, que sempre promoverá a dualidade: por um lado encontros e identificação dos sujeitos que fazem parte desse grupo e o por outro lado, o distanciamento e anulação daqueles indivíduos que não fazem parte desse grupo hegemônico. Por isso, entende-se currículo também como um discurso:

O currículo é uma prática discursiva que transmite regimes de verdade, que se corporifica perante certas narrativas de cidadão e sociedade, construindo sujeitos singulares. O currículo não é apenas uma forma de transmissão cultural, é também um modo de posicionar os sujeitos no interior da cultura. (NEIRA, 2010, p. 4)

Essa constatação implica dizer que a leitura que o professor faz sobre esse discurso depende da consciência que ele tenha sobre esse currículo, do que ele considere como currículo, e das vozes presentes e silenciadas nesse currículo. Através disso, o professor estabelece uma relação com o currículo que pode ser de diferentes formas: ação submissa, que pode reconhecer a diversidade cultural, identitária, social e contextual, contudo foca nas hegemonias, nos padrões estabelecidos e de algum modo uniformizar as minorias. Essa postura permite a manutenção das supremacias, das desigualdades e do silenciamento, o professor tende a buscar a unidade, homogeneização, esquivando-se de tudo o que represente conflito e divergente.

A postura transgressiva está atrelada a consciência transcendente de um professor que reflete sobre o currículo desde a mais complexa essência e compreende o papel e a constituição sociopolítica e cultural do currículo. As ações desse professor tendem a ser questionadora, investigativa, que duvida dos elementos que fazem parte do discurso curricular. Obviamente outras posições frente ao currículo poderão

aparecer. A produção de sentido, a validação e a relevância feita pelo professor são o meio pelo qual o educador constrói seu próprio discurso sobre o corpo curricular e realiza a transposição desse discurso para sua prática docente.

Por isso, é preciso compreender quais as representações os professores possuem sobre o currículo, ou melhor, sobre o discurso curricular, pois o processo de ensino e aprendizagem é entendido como um verdadeiro complexo infinito de possibilidades e (re)construções, que se ligam diretamente aos contextos históricos, sociais, culturais e pessoais dos sujeitos, assim sendo, a prática docente, orientada por um currículo não pode ser compreendida como um tecnicismo e profissionalismo limitado as indagações de qual conteúdo ensinar ou qual habilidade deve ser desenvolvida pelo aluno, mas envolve outras tessituras da vida humana. Desse modo, diz-se que a experiência escolar não pode jamais ser tratada por uma ótica unilateral e simplista:

Especificamente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares pelas quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pela via dos textos que definem e explicam a proposta em curso. Cada forma nova de ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendidos junto ao conjunto de circunstâncias que os torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes anteriores de todos, dentre outros elementos de vida cotidiana. (OLIVEIRA, 2005, p. 46).

Entender as representações que os professores possuem sobre o currículo de sua escola permite descobrir sua constituição, suas concepções, o modo pelo qual ele se relaciona com as formas de poder, com iniquidades que decorrem do discurso curricular, dos ecos e vozes interiores que ressoam na sua prática como professor. Além disso, a partir das representações desvela a própria atuação desse educador.

A produção de sentido que o professor de línguas possui sobre o currículo de línguas de sua instituição elucidada o que esse professor entende por ensino de línguas, no contexto em que ele está inserido.

Os discursos dos educadores materializam a sua prática docente e como esta se relaciona com o currículo instituído, situando assim, os seus estudantes e as expectativas sobre esses. Por isso, cada processo de ensino e aprendizagem possui

características próprias, conforme entende Barros (2005), cada ambiente escolar é único, os indivíduos também, esses são sujeitos históricos, nesse sentido, não se pode desconsiderar o repertório cultural existente.

A autora assevera que o “currículo real” é um elemento que está em movimento, são complexos e diversificados e revelam muito da prática do professor. Esse currículo real emerge no discurso desse professor, moldado pelas representações que o docente tem do currículo instituído, ou seja, há uma relação entre representação, discurso, currículo prescrito e currículo praticado.

A interpretação dos significados que um professor dá ao currículo permite compreender suas leituras e subjetivações que permeiam sua prática docente, pois, o professor é um agente social, que carrega nas suas práticas discursivas traços de quem é, de seu lugar de fala, do seu (não) pertencimento e de suas vivências.

## 2. DEMARCANDO ESPAÇOS E ESTABELECENDO CONEXÕES

Cada pesquisa tem a sua identidade ou essência própria, constituída por diferentes elementos, a partir das escolhas feitas pelo pesquisador, a fim de (re)construir conhecimentos, tendo em vista o seu objeto de pesquisa e seus objetivos investigativos. Um desses elementos é a metodologia.

Segundo Rampazzo (2013), o termo *methodos*, na antiga Grécia, referia-se ao caminho para alcançar um determinado fim. A partir dessa acepção, designa “um conjunto de etapas, ordenadamente dispostas, a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência, ou para alcançar determinado fim.” (RAMPAZZO, 2013, p. 13). A metodologia, oriunda dos termos gregos *methodos* + *logia*, que significa o “estudo do método”. Para Demo (1985, p. 19), a metodologia “é uma preocupação instrumental”. O autor considera a metodologia como as maneiras pelas quais se faz ciência, e, assim, reúne procedimentos, ferramentas, caminhos para alcançar o objetivo científico, que é lidar com a realidade de forma teórica e prática.

Destarte, ao delinear a metodologia a ser seguida, demarcam-se trajetos, pontos e recursos para o desenvolvimento de uma investigação. Eles são frutos de escolhas e decisões que culminam no caráter investigativo de cada pesquisa científica, por isso, pode-se dizer que cada investigação é única e deve ser engenhosamente construída, para que cada escolha, cada caminho e cada recurso possam direcionar aos objetivos traçados.

Ainda segundo Demo (1985), as escolhas metodológicas dizem respeito ao amadurecimento do cientista, permeando o questionamento de qual cientista escolhe-se ser, em que é pertinente questões como a consciência crítica dos caminhos, a análise das escolhas e sua criatividade.

### 2.1 ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Essa pesquisa<sup>5</sup> investiga a estrutura do currículo de Línguas Estrangeiras (inglês e espanhol) do IFBA e as representações das professoras dessas línguas sobre

---

<sup>5</sup> A investigação foi submetida ao Comitê de Ética 8035 - Faculdade de Farmácia da UFBA.

o currículo. Para isso, recorre-se à análise da proposta curricular dessa instituição e da(s) representações das professoras sobre currículo.

A investigação se insere no campo da Linguística Aplicada, doravante LA, pois está situada nos contextos de ensino e aprendizagem de línguas, permitindo uma nova leitura de uma realidade específica:

Ao contrário do que muita gente pensa, construir conhecimentos tem tudo a ver com esse projeto, pois, em última análise, todo conhecimento em ciências sociais e humanas é uma forma de conhecer a nós mesmos e de criar possibilidade para compreender a vida social e outras alternativas sociais (LOPES *et al.*, 2006, p. 104).

Diante disso e da abordagem proposta, busca-se corroborar com o que afirma André (1995, p.30), a respeito de “o que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” e de propostas para as práticas pedagógicas. No entanto, no trabalho de pesquisa, o primeiro esforço feito foi o resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento já produzido sobre a problemática em jogo. (FRIGOTTO, 2002).

O objetivo principal dessa investigação é analisar como o ensino de línguas é entendido no IFBA, tendo em vista a organização do currículo das línguas (inglês e espanhol) e as representações das professoras dessas línguas sobre o currículo. Nesse sentido, a pesquisa tem como objeto o currículo.

O currículo como figura central dessa investigação, caracteriza-se pela sua complexidade, por sua representatividade e ressonância nos diferentes âmbitos da vida: escolar, social, histórico, cultural, dentre outros.

Essa complexidade é apontada por Sabaini e Bellini (2017, p. 3):

O currículo é processo constituído por um encontro cultural, saberes, conhecimentos escolares na prática da sala de aula, locais de interação professor e aluno.

Através do currículo emergem vozes e diferentes elementos da vida em sociedade, responsáveis pela orientação formativa dos sujeitos, em busca de estabelecer um projeto de indivíduo e de sociedade. Por tanto, visando contemplar a complexidade do objeto em questão, a pesquisa se insere numa abordagem mais aberta, que é a abordagem qualitativa de vertente interpretativista, pois trata de um

contexto escolar, em que emergem diferentes fatores, sobre isso Bogdan e Biklen (1994, p. 16) elucidam que:

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, e conversas, e de complexo tratamento estatístico. [...]. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. [...]. Recolhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.

O que se pretendeu foi fazer uma interpretação da realidade ou das realidades do contexto escolar bem como, dos fenômenos apresentados à medida que essa investigação foi desenvolvida. Dessa forma, os dados foram construídos a partir da perspectiva da pesquisadora, reunindo vivências e contribuições teóricas para fundamentações, a fim de aproximar-se ética e fielmente da realidade observada e experienciada.

É importante destacar que a pesquisa qualitativa é marcada pela relação dialógica com o outro, e que, à medida que ela ocorre são desveladas concepções, representações e realidades individualizadas e as que nascem a partir dessa relação:

Para a tomada ou retomada da existência, para o protagonismo Freire (2006) indica o caminho: a relação dialógica com o outro. Um diálogo igualitário, que supõe que as falas e proposições de cada participante serão tomadas por seus argumentos e não pelas posições que ocupam (idade, profissão, sexo, classe social, grau de escolaridade, etc.) (LEMOS, 2009, p. 395).

Para tanto, é preciso (re)conhecer o outro e a si mesmo, de forma verdadeira, objetiva e clara.

Segundo Goldenberg (2005), quando se adota a abordagem qualitativa, há uma oposição do modelo único de pesquisa para todas as ciências, fundamentado no positivista. Esta concepção contempla a imprevisibilidade e riqueza dos diferentes fatores psicológicos, sociais, culturais e políticos, dentre outros que confluem nos diferentes contextos sociais, no caso desta pesquisa, a escola – a sala de aula.

Na concepção de Rampazzo (2013), a pesquisa qualitativa ancora-se nos questionamentos e na dúvida do valor da generalização, ou seja, ela tem como finalidade a compreensão de um contexto particular, específico. Por conseguinte, a pesquisa qualitativa está intimamente ligada ao tempo, espaço e sujeitos, e é, assim, “concebida como um empreendimento mais abrangente e multidimensional do que aquele comum à pesquisa quantitativa.” (RAMPAZZO, 2013, p. 58).

Os fatores descritos anteriormente estabelecem uma relação de (des/re)construção do sujeito e dos setores da vida. É nessa dialética que se insere a proposta curricular, a qual é construída por sujeitos, históricos, complexos e que fazem parte de um contexto social específico. Compreendendo que os sujeitos possuem necessidades, aspirações e interesses próprios, sujeitos que num jogo emblemático de tomada de poder, tentarão impô-los à sua maneira nas extensões da vida social. Assim sendo,

o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. (MOREIRA E SILVA, 1994, p. 8).

À vista disso, para Moreira e Silva (1994), o currículo não é um elemento neutro e inocente, mas está relacionado com as relações de poder e à transmissão de percepções baseadas em interesses.

O currículo de uma instituição é responsável pela direção das práticas pedagógicas, as quais caracterizam o processo de ensino e aprendizagem, visto que nele estão imbricados elementos diversos que podem ser mais bem estudados desde uma ótica qualitativa de investigação.

O cunho interpretativista é caracterizado por Cassiani, Caliri e Pelá (1996) como um direcionamento originado da identificação dos processos interpretativos e cognitivos intrínsecos à vida em sociedade.

Esse tipo de estudo se relaciona com a interpretação da realidade e nessa pesquisa, essa abordagem permitiu a identificação e a análise das representações dos professores sobre o currículo, a partir da compreensão da complexidade referente à produção de sentido que cada sujeito (re)construiu:

Assim, para entender uma determinada ação social o pesquisador deverá apanhar os significados que constituem aquela ação e a interpretação dependerá do contexto e das intenções do ator. Encontrar significado numa ação ou dizer que se entende o que uma determinada ação significa requer que se interprete de uma determinada maneira o que os atores estão fazendo. (JOSEMIN, 2011, p. 12).

Desse modo, o paradigma interpretativista entende a partir da subjetividade, que a realidade é construída em conjunto, dentro do contexto social, por meio da interação com outros sujeitos. Por isso, como o currículo é um elemento construído socialmente, e através dele os professores (re)constróem suas representações sobre esse, a vertente interpretativista permite a compreensão de um fenômeno, realidade mediante a interpretação dos significados que os indivíduos dão.

O estudo orienta-se à perspectiva exploratória, pois apresenta características inerentes de uma pesquisa exploratória. Segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa é realizado principalmente quando o tema é pouco explorado, como identificado nessa investigação, pois geralmente tende-se a estudar o currículo desde um prisma disciplinar – currículo de matemática, currículo de espanhol, dentre outros – e não conforme o estudo aqui proposto, que estuda o currículo de línguas estrangeiras.

A pesquisa exploratória, ainda de acordo com o autor, objetiva “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos.” (Gil, 2008, p. 27). Elas são desenvolvidas com a finalidade de permitir uma visão aproximativa de uma realidade ou de um fenômeno.

A pesquisa exploratória está estreitamente relacionada à busca de fazer emergir valores, atitudes, e conhecimentos presentes em determinado contexto. O espaço escolar compreende o lugar onde esses elementos estão sempre se (re)construindo, permitindo que os discursos revelem as práticas dos próprios sujeitos:

O estudo exploratório pode ajudar a resolver algumas dificuldades em pesquisa. Uma delas é a que se refere ao desenvolvimento de programas, na concepção de que a população constitui um recipiente vazio (“empty vessel”) e que a tarefa educativa se resumiria em preenchê-lo. Nada mais que um engano, pois a população é rica de conhecimentos e esses conhecimentos, opiniões, valores e atitudes é que vão se constituir, muitas vezes, em barreiras. (PIOVESAN E TEMPORINI, 1995, p. 320).

Um estudo sob essa ótica visa compreender o fenômeno tal como ele é, seus significados, contemplando seu contexto de concretização. Para as autoras, a ação humana pode ser melhor entendida dentro do lugar em que ocorre.

Por isso, é importante que o fato seja analisado a partir do seu lugar de ocorrência, mediante a posição e a constituição do *sujeitoator*<sup>6</sup>. Para Piovesan e Temporini, esse tipo de pesquisa conduz o investigador, a descobrimentos de enfoques e concepções que lhe são novos, o que permite que sua maneira de pensar seja modificada e tal modificação decorre do fato de compreender o fenômeno a partir do seu contexto, em especial, dos seus agentes.

À medida que o objeto currículo foi sendo analisado, em sua estrutura e nas representações das professoras, novas percepções foram encontradas, advindas dos aspectos contextuais e conceituais dos discursos representativos das professoras que lidam com esse currículo. Em outras palavras, a pesquisadora foi se apropriando dos conceitos e visões que só se apresentam e podem ser identificados, trabalhados e externados no seu ambiente particular e nas vozes de seus *sujeitoatores*.

Guilhoto (2002) recorre a Parasuraman (1991) para caracterizar uma pesquisa exploratória:

**Quadro 3: A Pesquisa Exploratória**

<b>Componentes de uma pesquisa</b>	<b>Pesquisa exploratória</b>
Propósito da pesquisa	Geral: para gerar esclarecimento sobre uma situação.
Origem dos dados	Parcialmente definida.
Forma de coleta de dados	Aberta-fechada. Flexível.
Amostra	Relativamente pequena; selecionada subjetivamente para maximizar a geração de informações utilizáveis.
Coleta de dados	Flexível.
Análise de dados	Tipicamente não quantitativa.

Fonte: Parasuraman (1991, p. 129A apud GUILHOTO 2002).

A pesquisa recorre à análise documental, a partir do currículo de línguas do IFBA, entendido pela Instituição como programa de disciplina; ao Projeto Pedagógico

<sup>6</sup> Grafia criada pela autora, inspirada na concepção de que todo sujeito é também um ator nos diferentes contextos em que está inserido.

Institucional - PPI, e a análise dos discursos dos professores de línguas sobre o currículo.

Segundo Lüdke e André (1986, p.38), a “análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”. A análise documental é importante, já que os dados são provenientes de documentos oficiais, fontes primárias, que podem ser públicos ou particulares: o PPI do IFBA se encontra disponível no portal da Instituição, contudo para ter acesso aos currículos das línguas foi necessário fazer uma solicitação oficial à Coordenação da área de Línguas Estrangeiras da Instituição, pois esses não se encontram dispostos no portal.

Para Rampazzo (2013), os documentos são uma fonte abundante e segura de dados, além disso, uma pesquisa alicerçada em documentos é relevante porque viabiliza uma perspectiva mais apurada de determinado problema.

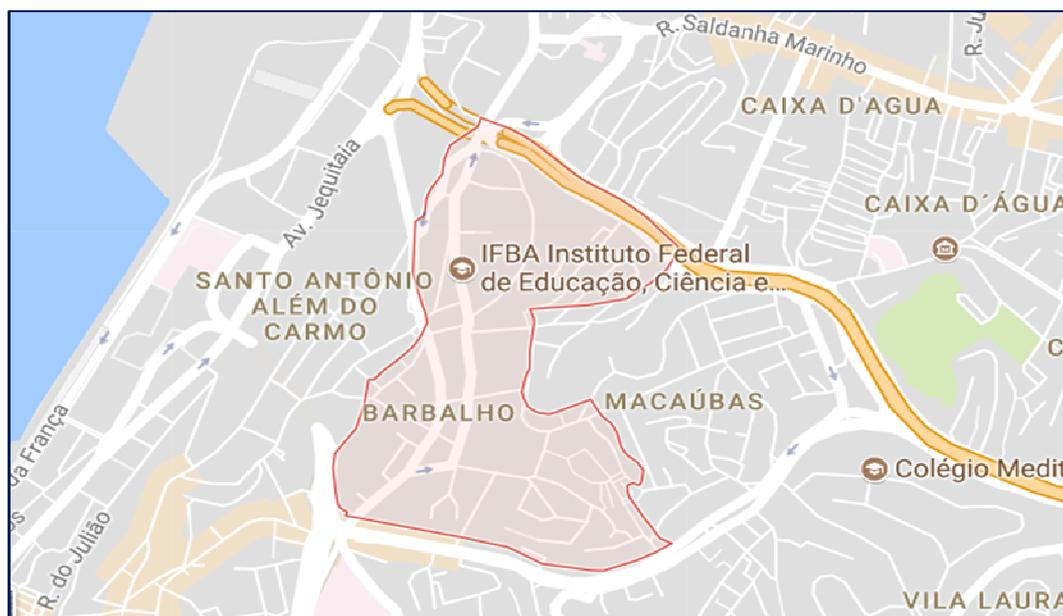
A análise dos discursos dos professores foi necessária para identificar e interpretar as representações dessas docentes sobre esse currículo, e se baseia na análise do conteúdo, tratada no subcapítulo 2.3 *Procedimentos Metodológicos*.

Para a realização do estudo aqui proposto, estabelecemos a princípio dois eixos para a análise, que são: 1. Currículo e 2. Representações das docentes sobre o currículo.

## 2.2 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) campus Salvador, a partir do Ensino Médio Integrado, localizado no bairro do Barbalho, na Região Metropolitana de Salvador, Bahia.

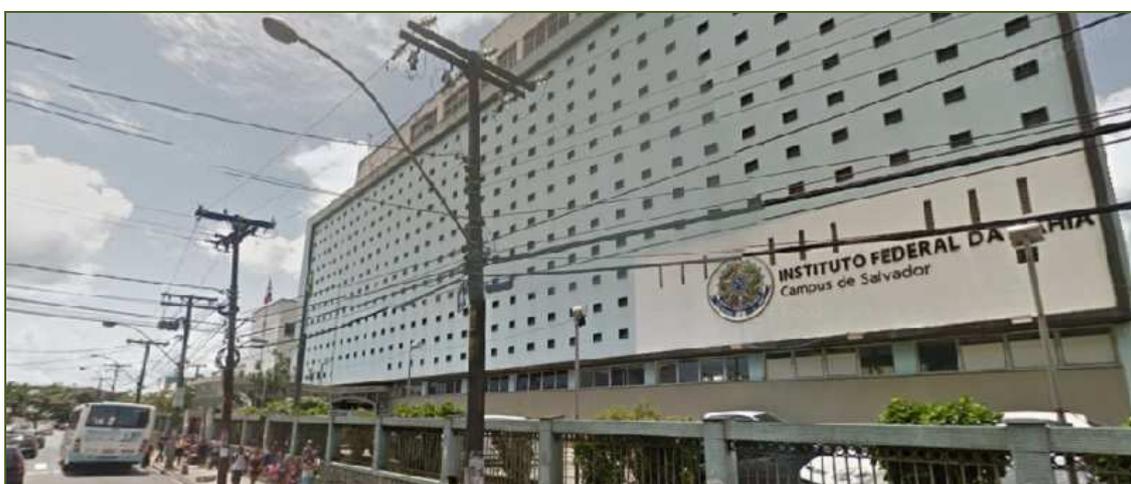
**Figura 3: Imagem de satélite do bairro do Barbalho e entorno**



Fonte: Google Maps, 2017.

O Instituto nasceu como Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no dia 23 de setembro de 1909, como Escolas de Aprendizes Artífices, nas capitais dos Estados, com o decreto do então Presidente Nilo Peçanha, objetivando oferecer educação profissional para a população em contexto de vulnerabilidade socioeconômica, na Bahia o papel de implantação da Escola foi do professor Francisco Antônio Caymmi. A escola oferecia cinco cursos: Alfaiataria, Encadernação, Ferraria, Marcenaria e Sapataria. Inicialmente, localizava-se no bairro Pelourinho e após sucessivas transições, a escola firmou-se no bairro Barbalho.

**Figura 4: Fachada do IFBA, campus Salvador**



Fonte: Aratu Online

Após uma série de mudanças políticas, pedagógicas e nomenclaturas, o antes Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET, conseguiu reconhecimento em 1970, com um ensino de excelência, promovendo o ingresso de estudantes na vida laborativa, ao firmar vínculos com o Polo Petroquímico de Camaçari e com outras empresas, criando cursos para suprir as necessidades industriais.

Com a notoriedade, a Instituição passou a oferecer cursos de terceiro grau, os primeiros foram de Administração hoteleira, Manutenção Mecânica, Manutenção Elétrica, Manutenção Petroquímica, Processos Petroquímicos e Telecomunicações e cursos de segundo grau, com cursos de Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Estradas, Geologia, Instrumentação, Mecânica, Metalurgia e Química.

O CEFET também passou a ofertar cursos de pós-graduação, estabelecendo uma filosofia de pesquisa e extensão. Em 2008, o CEFET passa a se chamar Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), compondo a Rede Federal de Ensino Profissional. Segundo o Memorial IFBA, a mudança resulta da qualidade do ensino da Rede no país, vislumbrando a construção de conhecimento e novas tecnologias.

O Instituto preza por uma política educacional transcendente às normatizações encontradas nos currículos, no qual a formação do alunado deve ser imbuída de valores sociais, culturais e ambientais. Para que isso ocorresse foi necessário reconfigurar o seu cenário pedagógico, a partir da elaboração do PPI, no I Congresso do antigo CEFET-BA, atual IFBA, entre 26 e 29 de setembro de 2007, no Barbalho. Esse PPI também salienta a importância de trabalhar os aspectos constantes nos PCN, como meio ambiente, sexualidade, gênero, drogas dentre outros, articulando-os numa prática interdisciplinar.

Embora o Instituto se localize no bairro do Barbalho, considerado de classe média, ele possui uma comunidade escolar com diferentes características socioeconômicas, culturais e educacionais, que estão distribuídos em distintas modalidades educacionais: ensino médio integrado, Educação de Jovens e Adultos – EJA, cursos tecnológicos, cursos de graduação e pós-graduação.

A investigação contou com 2 sujeitos: uma professora formada em Língua Espanhola, responsável pela disciplina de espanhol, ofertada facultativamente somente no 4º ano do Ensino Médio Integrado, e uma professora formada em Língua Inglesa do 2º ano do Ensino Médio Integrado do IFBA. A língua inglesa é ofertada no 2º e 3º

anos do IFBA, mas selecionamos apenas o 2º ano, pois o ensino de língua espanhola é oferecido somente no 4º ano, desse modo, esse ano equivaleria ao nível do 2º ano integrado, o que representa o nível básico, ou seja, o primeiro contato do aluno com a língua na Instituição.

Ambas as professoras possuem especialização e mestrado na área de ensino de línguas. As professoras trabalham com a Educação Básica há mais de uma década, em escolas particulares e públicas, atualmente são professoras efetivas no Instituto e lecionam respectivamente, a disciplina de Espanhol e Inglês para o nível médio integrado e ensino técnico.

As docentes juntamente com seus alunos desenvolvem e participam de projetos na Instituição relacionados à promoção cultural e internacional das línguas.

A seleção das professoras ocorreu obedecendo a alguns critérios pré-estabelecidos: ambas necessitariam atuar no Ensino Médio Integrado, no 2º e 4º ano dos cursos selecionados, tempo de docência na instituição – entre os docentes mais antigos e mais novos, deveriam participar de alguma função da gestão e promover cursos de extensão junto à comunidade discente.

Os sujeitos em questão participaram da investigação voluntariamente, com liberdade para contestar as perguntas que foram realizadas, além disso, a investigação conta com a ética, de modo a preservar as docentes em anonimato, pois os dados poderão ser divulgados e tornados públicos.

### 2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a geração de dados foram utilizadas as técnicas de análise documental do Currículo de línguas, Projeto Pedagógico Institucional e duas entrevistas semi-estruturadas, a partir de um roteiro de perguntas: uma entrevista para compreender o perfil das professoras, e outra com a finalidade de compreender quais são as representações dessas professoras sobre o currículo da Instituição, a partir da perspectiva das Teorias Tradicionais, Críticas e Pós-Crítica de currículo.

Na perspectiva de Rampazzo (2013), a entrevista é um encontro entre dois sujeitos, cuja finalidade é extrair informações sobre um conteúdo específico a partir de um diálogo de aspecto profissional.

O tipo de entrevista semi-estruturada foi escolhido por contribuir ao mesmo tempo de forma sistemática assim como de maneira flexível:

As entrevistas semi-estruturadas podem ser definidas como uma lista das informações que se deseja de cada entrevistado, mas a forma de perguntar (a estrutura da pergunta) e a ordem em que as questões são feitas irão variar de acordo com as características de cada entrevistado. (OLIVEIRA, 2011, p. 36).

A entrevista semi-estruturada garante ao pesquisador maior liberdade e mobilidade durante a realização da entrevista, embora siga um roteiro de perguntas anteriormente elaborado.

Oliveira (2011) afirma que essa modalidade de entrevista se inicia com problemáticas substanciais, assentadas em concepções relevantes à pesquisa, cooperando inclusive no aparecimento de novas ideias com base nas contestações dos indivíduos entrevistados.

A análise dos dados é a etapa em que constam informações relacionadas ao objeto e aos objetivos da investigação. Essa etapa é desenvolvida a partir da interpretação do pesquisador sobre um fenômeno observado.

O processo de análise de dados requer do pesquisador certa aproximação e distanciamento ao mesmo tempo para conseguir uma visão geral e profunda do objeto, buscando novos direcionamentos como entende Gatti (2005):

[...] de procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas. Rotas de análise são seguidas, e estas se abrem em novas rotas ou atalhos, exigindo dos pesquisadores um esforço para não perder de vista seus propósitos e manter a capacidade de julgar a pertinência dos rumos analíticos em sua contribuição ao exame do problema. (GATTI, 2005, p. 44).

Desse modo, é preciso estar atento aos diferentes fatores apresentados e aqueles que se apresentam à medida que se faz uma análise mais precisa.

A análise do currículo de línguas, assim como do Projeto Pedagógico Institucional do IFBA se apoiou nas concepções das Teorias de Currículo –

denominadas Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-Críticas, buscou-se entender a estrutura do currículo de línguas do IFBA e suas implicações para o ensino de línguas, contemplando aspectos inerentes a essência curricular como o quê os estudantes precisam aprender? Para quê aprender? E em função de quê?

A partir dessa análise é possível compreender como o ensino de línguas é entendido na instituição, revelando os pressupostos, o ideário de sujeito – aluno, assim como de sujeito – professor e qual o projeto de sociedade requerida pela instituição. Através da estrutura curricular se desvelam discursos, ideias, valores e visões.

Ao analisar o currículo de línguas e o PPI acredita-se que se oportuniza estabelecer um diálogo entre esses dois elementos, observando as convergências e divergências entre os mesmos.

A técnica utilizada para analisar os dados foi a Análise de Conteúdo, a qual é entendida por Oliveira (2011) como uma técnica cuja finalidade é “enriquecer a leitura e ultrapassar as incertezas, extraíndo conteúdos por trás da mensagem analisada.” (OLIVEIRA, 2011, p. 46). A partir da mensagem analisada são desveladas as representações que as professoras possuem sobre o currículo

Para o autor, uma das funções fundamentais da Análise de Conteúdo é a função heurística, em que há um incremento da investigação à descoberta, permitindo um “enriquecimento a tentativa exploratória.” (Oliveira, 2011, p. 46). Ainda para ele, nessa técnica, procura-se evidenciar o que não está inicialmente aparente, procurando trazer os significados presentes na mensagem.

Em vista disso, Bardin (1977, p. 42) corrobora ao elucidar que este procedimento constitui:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Essa técnica se ajusta a essa pesquisa, pois o que se buscou foi interpretar as representações das professoras sobre o currículo, compreendendo representação toda a produção de sentido. Por isso, se fez necessária a Análise de Conteúdo, porque ela se

ampara na constituição lingüística e na interpretação dos sentidos dessa constituição lingüística.

A partir de Campos (2004) pode-se estabelecer três fases dessa técnica:

**Quadro 4: Fases da Análise de Conteúdo**

<b>FASES</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>PROCEDIMENTO</b>
<b>1ª Fase: Leituras flutuantes</b>	Aprender e organizar de forma não estruturada aspectos importantes para as próximas fases.	Contato com os documentos a serem analisados; conhece-se o contexto e deixa-se fluir impressões e orientações; visualização global e inicial.
<b>2ª Fase: Seleção das unidades de análise (ou unidade de significados)</b>	Refinar e evidenciar elementos da mensagem: atenção ora concreta a mensagem explícita, ora as significações não aparentes do contexto.	Seleção das unidades de análise, por palavras, frases ou temas; classificação e sequenciação a partir dos objetivos da pesquisa.
<b>3ª Fase: Processo de categorização e sub-categorização.</b>	Classificar, diferenciar e reagrupar os elementos constitutivos.	Categorização das categorias como enunciados que abarcam um número variável de temas, segundo seu grau de proximidade, e que possam através de sua análise, exprimirem significados e elaborações importantes que atendam aos objetivos de estudo e criem novos conhecimentos, proporcionando uma visão diferenciada sobre os temas propostos.

Fonte: Campos, C. J. G. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Revista Brasileira de Enfermagem, 2004, p. 611.

Durante o processo de análise documental e das entrevistas foram selecionados os temas relativos aos discursos que emanam do PPI, do currículo de línguas e do discurso das professoras: ensino técnico e profissionalizante, cidadania, diferença e diversidade, identidade e cultura, atividade discente, prática docente e interdisciplinaridade. Posteriormente, esses temas foram organizados em eixos que apresentavam correlações. Determinou-se as dimensões de análise recorrendo as perguntas: o quê os estudantes precisam aprender? Para quê aprender? Em função de quê?

O PPI e o currículo foram estudados através das teorias curriculares: Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-críticas à medida que os discursos presentes nos documentos emergiam pressupostos das respectivas teorias. Conforme apresentado no quadro seguinte:

**Quadro 5: Estruturação e princípios para a análise documental.**

Objetivo	Unidade de análise	Estratégias de análise	Princípio de Análise
<p>Analisar como o currículo de línguas (Inglês e Espanhol) do IFBA se apresenta à luz das teorias de currículo, a saber, <i>Teorias Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas</i> e suas relações com as orientações contemporâneas para o ensino e aprendizagem de línguas.</p>	<p>EIXO I -Ensino técnico-profissionalizante -Cidadania</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ideologias e ensino: fios de promulgação da cultura científica soberana.</i></li> <li>• <i>Formação crítica como princípio do sujeito cidadão.</i></li> </ul>	<p>O quê os estudantes precisam aprender? (<i>Conteúdo explícito e convencional; conteúdo implícito e não convencional</i>)</p> <p>Para quê aprender? (<i>Motivos sociais, econômicos, culturais – habilidades e competências, projeções</i>)</p> <p>Em função de quê? (<i>Formas e atribuições- de que modo?, perspectivas e sentidos</i>)</p>	<p>Teorias Tradicionais -aspectos da aprendizagem; -aspectos de ensino; -metodologia.</p> <p>Teorias Críticas -ideologia; -emancipação e libertação; -classe social; -conscientização -reprodução cultural e social.</p>
<p>Identificar as representações das professoras de línguas (inglês e espanhol) do Instituto sobre o currículo do IFBA.</p>	<p>EIXO II -Diferença e Diversidade -Identidade e Cultura</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sentidos hegemônicos herdados e a problemática do Outro.</i></li> <li>• <i>A escola: um lugar para (contra)hegemonias ?</i></li> <li>• <i>Reprodução enunciativa, poder e educação.</i></li> </ul> <p>EIXO III -Atividade discente, Prática docente e Experiências</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Perspectivas e dobramentos educacionais no ensinar e aprender.</i></li> <li>• <i>Entre o dito e o não dito na prática escolar.</i></li> </ul>		<p>Teorias Pós-Críticas -questões de identidade e diferença; -cultura; -representação -poder; -significação e discurso; -subjetividade; - multiculturalismo.</p>

A análise documental bem como a das entrevistas das professoras permite um encontro ou um diálogo genuíno entre o disposto no currículo, nas orientações do PPI do IFBA e as representações dessas professoras sobre esse currículo, obtidas através das suas narrativas. Para tanto, recorreu-se à triangulação de dados, sendo que com essa estratégia, se pretendeu obter dados a partir de diferentes ângulos, pois Oliveira (2011) entende que essa permite maior delineamento dos dados e nesse sentido, é preciso convergir às linhas de investigação. Assim, a busca foi de investigar um todo a partir do encontro dessas diferentes visões.

### **3. O ENCONTRO COM A REALIDADE: ANALISANDO OS DADOS**

#### 3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

##### **3.1.1 Análise documental do PPI**

###### 3.1.1.1 PPI: um olhar inicial

Toda instituição se alicerça em pilares que se concretizam em forma de documentos, objetivando conduzir ações e discursos dentro da organização. Na escola, esse pilar é o Projeto Político Pedagógico ou também denominado Projeto Pedagógico Institucional. Esse documento, para além do caráter burocrático, tem o caráter discursivo e identitário de onde emergem valores, concepções, anseios e projeções da escola. Desse modo, fez-se relevante investigar o discurso presente no PPI do IFBA que embasa a instituição, observando como nesse o ensino de línguas é entendido.

É inicialmente imprescindível mencionar o contexto em que o PPI foi construído, que conforme relatado anteriormente, na seção *1.4 Traçando caminhos: o currículo e o ensino de línguas no IFBA*, se deu a partir de uma série de discussões e encaminhamentos sobre a necessidade de conceber um documento orientador da instituição. Para tanto, foi necessária a participação de toda a comunidade escolar, dentre os quais representantes docentes, discentes e administrativos nas plenárias ao longo do ano.

A gênese do PPI do IFBA revela de certo modo, um pensamento que transgride a visão tradicional e unilateral de, muitas vezes, contemplar somente as vozes docentes quando se trata de questões escolares, pois ao dar espaço para que as vozes dos estudantes e dos responsáveis pela gestão do IFBA sejam ouvidas, entende-se que a escola constitui-se em um corpo pleno, não limitado à sala de aula, visto que os

diferentes âmbitos sociais, culturais, políticos, burocráticos entrecruzam e definem esse corpo pleno.

Veiga (2001) alude à importância do Projeto Pedagógico de uma instituição quanto ao seu real papel dentro de uma sociedade e atentando para o seu processo de construção:

O PPP exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social. Também deve ter definido seus caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimento da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se um compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus atores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativo, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto fruto de reflexão e investigação. (VEIGA, 2001, p. 9)

Esses indivíduos caracterizam grupos, em que cada um vive a instituição de acordo com a sua função, nesse sentido, cada grupo tem as suas próprias aspirações e percepções que em determinados momentos podem coincidir ou divergir. Isso se trata de uma rica fonte para a construção democrática de um projeto de escola, por meio do qual podem ser desvendadas supremacias e conflitos entre as diferentes comunidades, (docente, discente e administrativa) que formam o IFBA.

Embora esse feito possa ser considerado um importante avanço social, não se pode esquecer que outros grupos devem ser contemplados como os pais e a comunidade do entorno.

O PPI, como o próprio nome já indica, está dentro da esfera política, onde se encontram leis e diretrizes educacionais, como a LDB, os PCN, o que significa que ele está associado a relações de poder, e por isso, tem caráter regulador, ao instituir normatizações e evidenciar escolhas e determinações. Contudo, Barbosa (2012) afirma que esses projetos ao serem estabelecidos são ressignificados em sua elaboração e concretização nas escolas a partir das especificidades ambientes, mais do que isso, a partir das particularidades contextuais dos grupos que fazem parte da escola, da comunidade regional, do momento histórico do país, da cidade, dos discursos gerados e promulgados dentro de sala e nos corredores.

Assim sendo, fala-se de teoria e prática, baseado nessa dialética, o PPI não se finda como documento inerte e finito, mas quiçá, um primeiro movimento latente, o início de um processo que se (re)constrói a medida que ele é percebido, vivido ou sublevado, em um espaço de reflexão ou acomodação.

É imperativo situar que as escolas de hoje estão inseridas num contexto de sociedade pós-moderna, caracterizada por uma dinâmica veloz, diversificada e em constante conflito, sendo também essas as características de seus sujeitos, por isso é preciso uma gestão educacional que levante essas questões, caso contrário a sociedade andará em uma direção e a sociedade pós-moderna, com suas exigências, em outra.

Assim sendo, Amorim (2012, p. 126) considera uma nova gestão da escola que:

[...] somente tem sentido quando atua no processo de melhoria contínua das atividades da educação escolar. Contribui para corrigir as dificuldades do cotidiano pedagógico, apontando a ineficiência das aulas e das relações humanas, discutindo as necessidades básicas e a solução de cada problema, demonstrando novos caminhos, criando novas possibilidades para que a comunidade escolar tenha sucesso em sua educabilidade e em seu processo de formação cidadã.

Essa nova gestão orientada a uma prática democrática e participativa negocia valores e ações em conjunto, se apropria de exemplos (inter)nacionais, traça metas e projeta alcances futuros. Desse modo, tal gestão desenha a identidade gestacional da institucional, transformando esse processo mais humano.

Ainda sobre isso, Amorim (2012, p. 127) considera que a gestão colegiada necessita constantemente de:

- fortalecer as políticas públicas e o planejamento das atividades, de modo a garantir democraticamente a construção e o desenvolvimento do Projeto Pedagógico da Escola, mantendo a sua flexibilidade;
- prever o impacto institucional das ações e o fortalecimento dos resultados, primando pela sua divulgação e consolidação;
- ampliar o processo de tomada de decisões, programando e fortalecendo as atividades de ensino, de administração e de financiamento da escola;
- acompanhar, avaliar e reorientar constantemente as equipes de trabalho para garantir o cumprimento das metas estabelecidas.

Nesse sentido, a gestão escolar não diz respeito somente à estruturação e administração de uma organização, mas ela está atrelada a idiosincrasia do que se

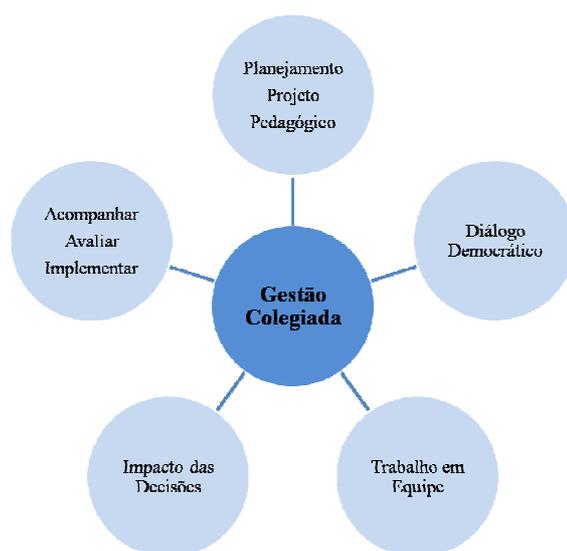
denomina “escola”, seus sujeitos, seus papéis históricos, socioculturais e regionais que devem ser alcançados, seus logros e também “fracassos”, suas aspirações e até mesmo o seu espírito.

A gestão escolar orientada a isso busca muito mais que instituir padrões e regras com a finalidade de conseguir números e rentabilidade, ela se envolve com o processo educacional: na elaboração do seu Projeto de instituição, discurso registrado em forma de Projeto Político Institucional, na demarcação de objetivos sociais inerentes à instituição escolar, bem como na ampliação das atividades escolares.

A gestão colegiada contemporânea deve estar estritamente relacionada ao trabalho docente e as atividades docentes. Não é à toa que uma das sinalizações feitas por Amorim (2012) é justamente a da quebra do paradigma individual de gestão administrativa, o que significa primar por uma gestão participativa que se inicia dentro da própria sala de aula, quando os indivíduos estão desenvolvendo atividades em coletividade. Em outras palavras, a gestão colegiada começa dentro do próprio território da sala.

Para Amorim (2012), o novo modelo de gestão escolar deve firmar as ações democráticas de planejamento, “diálogo, trabalho em equipe, acompanhamento permanente e avaliação dos processos desenvolvidos na escola.” (AMORIM, 2012, p. 127). O autor resume esse modelo inovador de gestão no esquema abaixo:

**Figura 5: Gestão colegiada**



Fonte: AMORIM A. *Modelo de gestão. Políticas Públicas em Educação, Tecnologia e gestão do trabalho docente*, 2012, p. 128.

### 3.1.1.2 Analisando os Eixos

#### **EIXO I – Ensino técnico-profissionalizante e Cidadania**

O PPI como um instrumento identitário, discursivo e político é uma fonte inesgotável e relevante de enunciados, que marca terrenos, estabelece diretrizes e promove visões presentes e futuras de ensino e aprendizagem, sempre em tendência teórica-prática.

O PPI do IFBA, compreendido como um corpo que se (re)constrói na prática do cotidiano escolar, ganha significações e sentidos que confluem no contexto escolar: dentro da sala de aula, nos corredores, na sala dos professores, nas salas de gestões e fora do espaço escolar.

Desse modo, a análise do PPI respalda-se no entendimento de que esse documento contém discursos carregados de representações, assim amparado na noção de significação desses discursos presentes na constituição linguística do referido documento. A leitura e análise do PPI permitem a emergência de ideias sobre como o ensino das línguas estrangeiras é entendido na instituição.

Segundo o PPI do Instituto, o IFBA tem como finalidades:

- ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos, com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.
  - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
  - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
  - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal.
  - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento do espírito crítico, voltado à investigação empírica.
- (PPI, 2013, p. 29)

Nesses sucintos parágrafos é possível perceber o perfil de instituição traçado segundo as suas finalidades. Trata-se de uma perspectiva orientada ao tecnicismo que dialoga com a proposta original do IFBA, bem como das demandas sociais: formar profissionais que atuem no mercado de trabalho. Em outras palavras, apesar das diversas e intensas modificações realizadas ao longo dos seus mais de cem anos, o Instituto segue a linha técnica-profissionalizante visando garantir profissionais a serviço do desenvolvimento regional.

Evidenciando as necessidades da sociedade contemporânea, o almejo de um ensino qualificado e por excelência torna-se inevitável. Sendo assim, à medida que o Instituto se firmou como um centro de educação de referência, discentes e docentes representam sujeitos importantes no desenvolvimento de pesquisas e avanços na sociedade.

Convém entender que um ensino integrado, composto pelo ensino básico e o ensino técnico, é um campo de disputa entre os princípios de uma formação humanística e os princípios que regem a formação profissional. Nessa disputa, processos de supremacia e silenciamento são pulsantes, por meio dos quais estão envolvidos discentes, docentes e gestores, ou seja, de todos aqueles que fazem a identidade da instituição.

Segundo Benicá *et al.* (2015), um ensino integrado precisa fundamentar-se em bases pedagógicas e humanísticas que superem a questão apenas instrumentalista “um projeto de ensino integrado carrega, necessariamente, conteúdo político e, para ser contra-hegemônico, precisa estar fundamentado numa epistemologia da práxis.” (BENICÁ *et al.*, 2015, p. 40462) e nesse sentido, integrar teoria e prática, humanismo e profissionalismo.

Sabe-se que uma das funções de uma instituição como o IFBA preza pelo desenvolvimento de pesquisa que auxiliem na resolução de problemas cotidianos, de acordo com as finalidades do PPI. O IFBA busca converter-se num centro de excelência na oferta do ensino das especificamente, ciências aplicadas, através da pesquisa empírica.

Em uma primeira reflexão, essa finalidade poderia encontrar amparo nos cursos Técnico e Superior oferecidos pela Instituição de ensino. Majoritariamente de cursos voltados as ciências exatas, contudo um questionamento pode ser levantado em se tratando do ensino médio integrado: e as demais áreas do conhecimento? Haja vista

que o ensino médio, segundo Moraes e Küller (2016), é o momento de transição entre o ensino fundamental, a decisão acadêmica e o mercado de trabalho, é nesse momento que os alunos devem aprofundar os conhecimentos já construídos, desenvolver o senso crítico e tomar decisões quanto a qual área seguir.

Enquanto levanta-se a bandeira das ciências aplicadas e das pesquisas empíricas, aflora-se um discurso hegemônico das ciências exatas em detrimento das ciências humanas e linguísticas, o que pode gerar práticas ideológicas que de certo modo, poderão influenciar as escolhas do alunado.

Talvez, tal problemática tenha sido a mola propulsora para o I Colóquio de Humanidades do campus Salvador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, que acontecerá no Instituto entre os dias 1º e 2º de março de 2018, promovido pelo Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Humanidades (NEPEH). A proposta, de acordo com o portal do IFBA, baseia-se nos questionamentos sobre “qual é o papel das humanidades na formação técnica e tecnológica? Qual a contribuição das ciências humanas na formação profissional? De que maneira estas ciências estão presentes na formação dos estudantes dos Institutos Federais?” É possível, por extensão, trazer tais questionamentos para o ensino das línguas estrangeiras dentro da Instituição.

A hegemonia das ciências exatas faz parte de uma ideologia que versa sobre a superioridade dessas sobre outras ciências, subserviente a uma sociedade tecnocrata e a discursos de logros econômicos, o que pode contribuir numa desvalorização de competências e habilidades cognitivas, emocionais dentre outras, o que põe em xeque o espaço destinado ao ensino das línguas estrangeiras na Instituição. Por meio disso, é possível realizar a associação entre ideologia, hegemonia e reprodução cultural.

Gramsci (1997) considera que a hegemonia pode ocorrer pelo consenso e/ou pela coerção, ao se estabelecer supremacias, estabelece-se também os grupos/classes que deterão poder ou prestígio e outros que serão inferiorizados, desse modo, diz-se constituir hierarquias entre grupo dominante e grupo subjugado.

Nas palavras de Althusser (1980), a Escola, que figura um dos aparelhos ideológicos do Estado, ensina conhecimentos práticos, apresentados em formatos que reafirmam a submissão ideológica imperante ou a manipulação da ação desta.

Para Apple (2006), corroborando com Althusser (1980), a escola é um dos mais importantes mecanismos em que o poder é mantido ou enfrentado, reproduz

desigualdades, como relatado antes; a escola passa a ser uma das figuras centrais que promulgam a disparidade entre ciências exatas e não exatas, revelando um posicionamento político nessa disposição desigual, por isso, o discurso e a prática escolar confundem-se com noções de poder e regulação.

Segundo o autor, o controle:

Está investido dos princípios constitutivos, dos códigos e, especialmente, da consciência e das práticas do senso comum que atuam de maneira subjacente em nossas vidas, além de também estar investido da divisão econômica e da manipulação explícitas. (APPLE, 2006, p. 38).

Esse controle é apresentado em forma de discursos e ações que vão sendo realizados nos ambientes escolares e desta forma, o PPI tende a reafirmar determinados enunciados e emudecendo outros.

Em Santos (1988), o modelo de racionalidade que consolida a ciência moderna tem sua origem na Revolução científica do século XVI e desenvolvido nos séculos posteriores, evidenciando as ciências exatas, consolidando-se como modelo global de admitir verdades, estabelecer paradigmas e rejeitar outras formas de saber:

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. [...]. Esta preocupação em testemunhar uma ruptura fundante que possibilita uma e só uma forma de conhecimento verdadeiro está bem patente na atitude mental dos protagonistas, no seu espanto perante as próprias descobertas e a extrema e ao mesmo tempo serena arrogância com que se medem com os seus contemporâneos. (SANTOS, 1988, p. 48)

O status ganhado pelas ciências exatas torna outros campos de conhecimento suscetíveis à desvalorização, porque não dispõem das formas epistemológicas de comprovações da realidade presente nas primeiras.

Para, além disso, outra análise pode ser feita: produzir inovações tecnológicas eleva o país ao mais alto patamar a ser cobiçado por outros povos, assim sendo, a supervalorização das ciências exatas, seria responsável por grandes avanços tecnológicos, em diferentes campos, dentre eles o campo bélico; importante área de

interesse das nações, assim revela a busca de um ensino conteudista, na construção de um conhecimento que esteja a serviço do domínio político. Desse modo, o conhecimento muito mais que a serviço da resolução de problemas torna-se conhecimento pela ambição do poder.

Não se trata aqui de proclamar os possíveis efeitos contrários que essa supervalorização da racionalidade trouxe, mas refletir sobre o porquê as ciências se distanciam entre si, quando há necessidade de um movimento de unidade na busca por um conhecimento integral, crítico e associativo.

Tal primazia está na base da concepção que refuta as ciências não exatas, a mesma concepção que fez um ex-governador de São Paulo, em 2015, criticar o investimento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) em pesquisas denominadas por ele como “sem função prática”. Mas, é importante salientar que o desenvolvimento de um país reside na integralização dos conhecimentos.

Embora o PPI não faça menção detalhada às áreas de conhecimento, com informações sobre como deve ser o ensino dessas, há, porém, um discurso presente que torna desequilibrado o lugar das outras ciências, aqui, das línguas estrangeiras, já que em se tratando de um centro tecnológico e profissional, haveria uma tendência de minimização das áreas não exatas, o que poderia ser esclarecido e debatido no próprio PPI, num movimento contra-hegemônico de encontro à reprodução cultural.

Verifica-se, portanto, um possível silenciamento ou manutenção de discursos de inferiorização do ensino das línguas estrangeiras na Instituição, evidenciando a formação técnica, empírica, em contra-partida não se discute o desenvolvimento de outras competências essenciais na contemporaneidade, entre as quais as línguas, que têm papel fundamental para a construção de sentidos e a dialogicidade com as muitas comunidades linguísticas que se encontram.

Uma das palavras chave presente em todo o PPI do IFBA é o termo “cidadania”. Segundo o documento, o IFBA tem como missão e princípio:

Promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país. (PPI, 2013, p.27)

O ensino no IFBA deve ter por princípio a formação do sujeito histórico-crítico e a vinculação com a ciência e tecnologia destinada à

construção da cidadania e da democracia, mediante o enfrentamento a todas as formas de discriminação e preconceito, a defesa do meio ambiente e da vida e a criação e produção solidárias em uma perspectiva emancipadora. Deve buscar ainda a articulação com a pesquisa e a extensão, de forma integrada entre os diversos níveis e modalidades de ensino e áreas do conhecimento, promovendo oportunidades para uma educação continuada, da educação básica à pós-graduação. (PPI, 2013, p. 46)

Ao estudar o PPI, nota-se que o documento percebe o estudante como sujeito histórico-cultural, político e crítico e que tem funções sociais, desse modo, reconhece-se o papel social da escola na formação de indivíduos coletivos e atuantes.

Sobre a cidadania, Zanella (2008, p. 85) pondera que sua concepção é:

Resgatada pelos ideais liberais da Revolução Francesa no final do século XVIII, a ideia de cidadania vem sendo usada até hoje como referência ao direito à igualdade política e à participação. Em um contexto de democracia liberal (ou neo, como queiram), a ênfase está posta na forma de tomada de decisão, sendo a cidadania relacionada à noção de direitos políticos.

A cidadania está ancorada nos direitos e deveres que um sujeito tem no contexto social, ou seja, o indivíduo possui direitos que lhe são assegurados pela constituição e devem ser respeitados e concretizados igualmente, assim como tem deveres a serem cumpridos, tendo em vista o desenvolvimento e o bem comum coletivo.

O princípio de cidadania, essencialmente, que funciona concomitantemente individual e social, encontra na escola sua representatividade inicial, quando as crianças são introduzidas a um ambiente coletivo e diverso. Desse modo, é incongruente pensar cidadania sem conceber a função de sociabilidade de um centro educacional.

A cidadania é apontada nas diretrizes nacionais para o ensino básico, conforme é apontado pela LDB de 1996, na seção “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996, p. 7). Assim, o processo de educação no Brasil deve ocorrer tendo em vista a prática da cidadania.

Nesse sentido, pode-se depreender em ambos os documentos, a saber, PPI do IFBA e a LDB de 1996, que um ensino de modo geral e aqui, o ensino de línguas, deve primar pelos valores sociais que regem a cidadania, desse modo, os conteúdos

trabalhados em sala de aula precisariam ser desenvolvidos dentro desse prisma, permitindo que os estudantes forjem um caráter de equivalência humanística e social.

Apesar de estar evidente essa orientação educacional para a cidadania, parece haver uma dificuldade aparente em relacionar o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras com a noção de cidadania, ou termos como direitos e sociedade. Assim, na LDB de 1996, na disposição para o Ensino Médio, tratando do currículo em si, se apresenta especificamente “o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.” (LDB, 1996, p. 19), demonstrando, de certo modo, uma visão reducionista quando se entende que o mundo e os indivíduos se (re)fazem por meio da linguagem:

Partindo do princípio que o entendimento de cidadania que quero privilegiar é aquele que vê cidadania construída discursivamente, na interação com outros, para determinação do bem comum, vejo a sala de aula de língua estrangeira como um espaço onde essa visão pode ser encorajada ou desestimulada dependendo da visão de linguagem que transmitimos. O ensino de línguas estrangeiras pode assim ser encarado com uma finalidade educacional na medida em que favorecer a participação no processo discursivo. Assim, aprender sobre linguagem, seja ela estrangeira ou materna, possibilitaria aos indivíduos se constituírem enquanto cidadãos - interagindo com outros e dando assim existência à cidadania, que, na definição de Habermas, só acontece quando se dialoga sobre o que é o bem comum, ou seja, questões públicas. (GIMENEZ, 1999, p. 5).

O ensino, pois, centra-se numa esfera discursiva em que a partir da linguagem, os sujeitos (re)constroem e dão sentido aos enunciados que interatuam, situando as questões relativas a sociedade. O ensino de uma língua pode permitir, por meio da significação, manifestar discursos que muitas vezes cimentam processos de ideologias, desigualdades e legitimações.

Ainda sobre a associação entre ensino de línguas e a prática de cidadania, Gimenez (1999) assevera que o ensino destas pode ser vista como direito, devendo ser por isso garantido a todos sem distinção, contribuindo para o acesso aos bens instituídos pela sociedade. De igual forma, o ensino de línguas estrangeiras possibilitaria aos sujeitos contemporâneos atuarem na denominada “sociedade civil global”, em que as demandas locais dão espaço as exigências de uma era e de indivíduos pós-modernos como “migrações, uso de recursos ambientais, distribuição de riqueza (...) Cidadania

planetária requeria naturalmente o conhecimento de línguas estrangeiras.” (GIMENEZ, 1999, p. 6).

Cabe mencionar que dentro das noções de participação cidadã, o PPI ainda como um dos fundamentos da sua política de extensão traz questões sobre a responsabilidade com as necessidades locais e mundiais, por meio do desenvolvimento socioeconômico regional e local de forma sustentável, visando à consciência de conservação do meio ambiente.

Para formar estudantes orientados para a prática cidadã se faz necessário despertar a consciência do seu papel e da importância da sua atuação para o desenvolvimento social, para inclusive, a não manutenção das desigualdades. Para tanto, a análise aqui recorreu aos pressupostos de um dos mais importantes representantes das teorias críticas, isto é, Paulo Freire, atentando as questões do ensino para a liberdade e empoderamento do sujeito.

O PPI traz em seu corpo algumas referências a Paulo Freire, entre elas, a que talvez seja a mais significativa para o estudo aqui:

Encontramos em Paulo Freire referências consistentes para uma reflexão pedagógica extremamente atual para subsidiar esse PPI: a partir de uma concepção educativa própria, que cruza a teoria social, o compromisso moral e a participação política, ele nos incita a um exercício permanente para a construção da consciência crítica e reflexão pedagógica e nos alerta contra a despolíticação do pensamento educativo. (PPI, 2013, p. 39)

O pensamento de Paulo Freire sobre o ensino para a emancipação, que é uma das problemáticas da perspectiva crítica do currículo, foi basilar na construção do PPI.

Embora a noção de Freire sobre a educação para a liberdade seja muitas vezes posta como utopia, ela traz algumas importantes abordagens para a problemática curricular. Em primeira instância, tem-se que a educação para a prática da liberdade está apoiada na dialogicidade. O PPI é um documento do qual discursos emergem, por isso dialogar com o PPI é fundamental para perceber os caminhos aos quais ele direciona.

Para Freire (1987), a dialogicidade ancora-se na *palavra*, por extensão, na linguagem. Neste sentido, a *palavra* representa prática, transformação de mundo, e, portanto, o autor entende que a *palavra* não é exclusividade de alguns sujeitos, mas sim direito de todos. “Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira

sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.”. (FREIRE, 1987, p. 44).

A escola como um lugar de coletividade tem função de promover a dialogicidade entre os seus estudantes, o encontro entre os diferentes enunciados permite o encontro de mundos também diferentes, contribuindo para a construção de práticas democráticas.

Os estudantes constroem seus próprios sentidos sobre os discursos, dialogar então, contraria as práticas hegemônicas de silenciamento das diversidades e do diferente, assim como dos processos que criam paradigmas e os validam como verdadeiros e aceitáveis ou como falsos e rejeitáveis. A prática libertadora pela qual a educação deve existir trava um embate constante entre a consciência de empoderar-se democraticamente nas práticas cidadãs e entre a manutenção das desigualdades, pautada pela inércia do sujeito.

## **EIXO II – Diferença, Diversidade, Identidade e Cultura**

Uma das características do Instituto e que o torna ainda mais rico, é a diversidade de “mundos” dos seus sujeitos. Essa característica foi prevista durante a elaboração do PPI ao apresentar a diversidade brasileira:

A sociedade brasileira é diversa, complexa e desigual. Diversidade que se expressa não apenas através da diversidade cultural, mas que se manifesta nas desigualdades sociais, raciais e econômicas. Tais desigualdades perpassam o âmbito escolar, dessa forma a questão da diversidade não pode estar à margem do debate no campo educacional. (PPI, 2013, p. 43)

A diversidade no Brasil ao invés de ser encarada como um fato relevante, em muitos contextos é vista como um problema não somente atual, mas histórico, consolidado no arcabouço do estabelecimento de modelos e na rejeição daquilo que se diferenciava desse modelo. Esse é um dos pensamentos que está na base dos discursos e práticas de intolerância tão recorrentes na atualidade, responsáveis pelo flagelo e extermínio de muitos indivíduos.

Contraditoriamente, a característica da diversidade e deslocamentos que promovem o encontro de “mundos” diferentes, essa tendência homogeneizante é ainda fortemente encontrada nos diferentes contextos sociais, dentre eles a sala de aula.

Nas palavras de Medeiros (et al., 2013 apud BRAWERMAN-ALBINI, WERNER E MARTINEZ, 2013, p. 125)

Ao ignorarmos as diferenças culturais presentes no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, corremos o risco de julgar a cultura de outros países de forma inadequada, pois um hábito pode significar algo igual ou diferente para falantes e aprendizes.

Ainda seguindo a mesma linha de pensamento, Kramsch (1993 apud BRAWERMAN-ALLBIN, WENER, MARTÍNEZ, 2013, p. 125), explica que

Nesse contexto, a tarefa do professor é estimular o interesse dos alunos pela cultura e ajudar na formação da ideia de que a aula de língua estrangeira (LE) não é um momento exclusivo de ensino de linguagem, mas uma oportunidade de diferentes tipos de aprendizagens através de interações entre os participantes.

Dessa concepção, depreende-se que o ensino de línguas no Instituto deve ser uma prática de valorização e significação das diversidades culturais, sociais e individuais que começam nos contextos regionais e locais.

Assim sendo, o ensino de línguas é uma prática também de poder, no que tange à construção de sentidos sobre a cultura do outro, desse modo as visões sobre esse outro determinam as relações de poder e passa a estabelecer o lugar que esse sujeito, representante de uma cultura deve ocupar.

Exemplificando, recorre-se a Santos e Lopes (2012), segundo os quais o modelo ocidental de indivíduo idealizado foi responsável pela construção de representações sobre os outros povos, passando a olhar esses como exóticos e carentes. Por isso, a superioridade econômica e tecnológica e assim as relações de poder entre as nações e dentro delas, ocasionam a descriminalização e reducionismo de alguns grupos em detrimento de outros.

Ainda segundo os autores, a problematização desse fenômeno é respaldada pelos novos entendimentos sobre a democracia, em que exigiria a valorização e o reconhecimento da diferença.

Santos e Lopes (2012), respaldando-se em Forquin (1993), consideram a prática educativa como responsável pela transmissão e perpetuação dos conhecimentos humanos considerados como cultura. A escola por meio de uma ação política, não inocente e imbuída de discursos seleciona as experiências humanas que devem ser

estudadas; isso significa dizer que alguns elementos serão ocultados ideologicamente, como é o caso das contribuições históricas dos povos indígenas e africanos, contribuindo para a falta de representatividade desses povos e a não valorização desses para a humanidade.

A fim de reparar tal dano, foi criada a Lei 11.645/08 que estipula a inserção temática da História e Cultura Afro-Brasileira e indígena nas escolas, ela foi introduzida no PPI como uma responsabilidade dos professores de História e áreas afins em desenvolver planos de curso que contemplem essa temática. Contudo, o documento atenta para o fato de que a real concretização dessa lei é ampliada a toda a comunidade institucional, em forma de discussões, projetos, materiais didáticos, dentre outros.

O ensino de línguas estrangeiras representaria uma das possibilidades de prática de reparação, ressignificação e democratização das identidades e culturas marginalizadas, ou seja, pode-se dizer que a aula de línguas estrangeiras é um terreno fértil para essas ações.

Hall (2014) entende que as identidades são construídas interna e externamente no discurso e que dessa maneira, precisam ser analisadas como resultantes de ambientes históricos e organizacionais peculiares, dentro de certas práticas discursivas seguindo estratégias e interesses específicos.

Por isso, não se pode fixar as identidades ou tratá-las como independentes de processos sócio-históricos, culturais e contextuais, já que é por meio desses que elas se (re)constróem, portanto, refletir sobre as questões identitárias é problematizar também os valores promulgados pelo *status quo*.

Segundo Hall (2014, p.109), as identidades:

[...] emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna.

Na concepção de Hall (2014) a identidade está marcada por diferentes elementos perfilados no contato com o outro, com o diferente, e desse modo, o outro se torna fator essencial para o estabelecimento da identidade.

A escola, como espaço de convivência, permite que as diversidades se encontrem e estabeleçam diálogos entre si, que podem ser convergentes e legitimar discursos ou, divergentes gerando conflitos, na busca de subverter os discursos das supremacias.

Sob essa realidade, o IFBA tem enquanto Princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

- XI - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo;
- XII - reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas; (PPI, 2013, p. 103).

O PPI ainda salienta a importância de se construir currículos flexíveis para atender à diversidade dentro das salas de aula.

O ensino de línguas a partir do que é apreendido na leitura do PPI deve entender a escola como ambiente em que ocorre a formação de identidades, as quais se relacionam com as diferentes vivências dos sujeitos e, assim, reconhecer a diversidade e as especificidades cognitivas, pessoais, culturais que cada estudante possui, ou seja, as aulas de línguas estrangeiras deveriam ser um espaço que vai contra a prática monocultural e idealizada do saber. Embora não conste explicitamente, a perspectiva que emerge do discurso presente no PPI, pretende que o ensino dos conteúdos deva orientar-se a noções de interculturalidade e plurilinguismo, a fim de tornar a sala de aula de línguas um espaço de todos e não somente de alguns.

Segundo Silva (2009), respaldando-se no pensamento de Pinto (1999), trabalhar tais questões no espaço escolar através dos conteúdos ministrados é um desafio devido o peso ideológico que envolve essa problemática, a variedade de crenças enraizadas implícitas à sua compreensão.

### **EIXO III – Atividade discente, Prática docente e Interdisciplinaridade**

O currículo é entendido no PPI sob a perspectiva de Vasconcellos (2011), que apresenta esse elemento como um agrupamento de representações, conhecimentos, disciplinas, estruturas, bem como experiências promovidos pela escola com a finalidade de formar sujeitos de acordo com os objetivos institucionais. Por isso, “numa concepção

integradora e interdisciplinar e numa perspectiva do sujeito histórico-crítico.”. (PPI, 2013, p. 95), e assim, tem-se o currículo como a estruturação da articulação entre as diferentes áreas do saber.

De acordo com o presente no PPI, o currículo do IFBA visa que a formação acadêmica do alunado deve relacionar a formação básica e a formação técnica/tecnológica e tem como tripé o ensino, a pesquisa e a extensão. De igual modo, os currículos devem ser construídos considerando a realidade técnica de cada curso. Nesse sentido, para a instituição cada curso deve ter uma identidade curricular que permita o estudante desenvolver sua identidade profissional já dentro da instituição, compreendendo que cada curso possui suas especificidades embora façam parte de uma mesma esfera técnica.

Apesar de se tratar de um ensino médio integrado em que a teoria dialogue com a prática, através do apresentado no PPI, observa-se a busca de um ensino prático característico dos centros tecnológicos. Essa tendência corrobora para a manutenção das dicotomias entre as disciplinas ditas práticas (aplicadas) e aquelas “teóricas”, assim como a supremacia das disciplinas básicas em detrimento das técnicas, resultando em desigualdade na carga horária, escassez em investimentos, minimização de atuação docente e conseqüentemente, na sua não valorização, legitimados em forma de discursos, documentos e práticas.

Desse modo, é possível especular as lutas que os professores de disciplinas como espanhol e inglês, dentre outras precisariam travar para desconstruir as imagens discriminatórias a elas vinculadas, também para fazer-se ouvidos e conquistar um espaço maior numa instituição fortemente constituída pelo tecnicismo e empirismo.

Esse conflito é responsável pela dissociação e afastamento entre as disciplinas, tornando o processo de ensino individualizado, sem sentido e descontextualizado para os estudantes e em muitos casos também para o próprio docente.

O PPI apresenta uma estratégia para a superação desse impasse, recorrendo à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade. Segundo o PPI, na seção “II – Oportunidades diferenciadas de integralização curricular”:

Possibilidade de cursar disciplinas complementares que enriqueçam o currículo do aluno e possibilitem a interdisciplinaridade.  
Otimizar a estruturação curricular dos cursos para permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como a flexibilidade

no seu cumprimento garantindo a mobilidade entre os cursos dos diferentes campi. (PPI, 2013, p. 70)

Essa proposta, conforme Moraes e Küller (2016), é a saída encontrada por muitas instituições que possuem o ensino integrado. Para os autores a interdisciplinaridade é a forma de integralização mais frequente nos estudos da área, além disso, ela permite a ramificação das disciplinas. Conforme os estudiosos, a prática interdisciplinar mais comum vem sendo através de projetos.

O ensino interdisciplinar tem sido aspiração presente em diferentes diretrizes educacionais como as Orientações Curriculares Para o Ensino Médio, doravante OCNEM, que compreende a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a transversalidade como estratégias para um ensino integral, que auxilie na depreensão pelos estudantes das relações estabelecidas entre as disciplinas.

Em se tratando especificamente do ensino de línguas estrangeiras no Instituto, para que essa prática realmente alcance seus objetivos e oportunize um ensino significativo, é importante que as ações tanto de professores quanto dos estudantes sejam nessa direção, ou seja, mais que pregar um ensino interdisciplinar é preciso vivê-lo essencialmente dentro e fora de sala de aula. Sob essa ótica, o PPI traz informações interessantes que visam balizar as práticas dos estudantes e dos professores, assim como nas ações interdisciplinares.

O IFBA apresenta como um dos seus deveres a formação de sujeitos críticos fomentando seu engajamento no desenvolvimento de soluções para os problemas sociais, em especial, destaca o problema ambiental e para tanto, menciona a necessidade da: “Incorporação e adequação da temática ambiental à realidade de cada disciplina do currículo escolar como proposta educacional contextual e emancipatória.” (PPI, 2013, p. 89).

Esse pensamento é conforme as concepções tradicionais de currículo de Dewey (1959), para quem o currículo deve estar centrado na solução de problemas sociais, concebendo o contexto escolar como uma réplica da organização social, de modo que os estudantes se esbarrem em problemas também encontrados na sociedade.

De certo modo, as instituições tecnológicas naturalmente podem atuar como mantenedoras da concepção curricular de Dewey (1959) por fundamentar-se na prática

e no empirismo, a fim de produzir respostas à sociedade dos problemas que a circundam.

### **3.1.2 Análise do currículo de línguas do IFBA**

#### **3.1.2.1 Primeiras palavras sobre o currículo de línguas**

Para analisar o currículo de línguas do IFBA selecionou-se o currículo de língua inglesa do 2º ano e de língua espanhola do 4º ano, por equivalerem como o período de contato inicial dos estudantes com as línguas na escola.

Inicialmente, foi preciso conversar com a Coordenadora do Departamento de Línguas Estrangeiras e também com as docentes participantes dessa investigação, para compreender como ele foi construído. Durante esse período, as docentes explicaram que o currículo de línguas estrangeiras possui a mesma estrutura, havendo somente a flexibilização quanto ao léxico, que deve ser específico da área.

Esse dado é importante, pois considera a singularidade dos cursos, contribuindo, por exemplo, no trabalho com textos técnicos da área, permitindo a identificação dos estudantes, assim como viabilizar o processo de ensino e aprendizagem como um processo de sentido e vivência substancial.

#### **3.1.2.2 Analisando os Eixos**

### **EIXO I - Ensino técnico-profissionalizante e Cidadania**

O ensino de língua estrangeira na escola contemporânea vem sendo alvo de discussões com relação a problemáticas em torno da sua eficiência, insuficiência de carga horária, metodologia, dentre outras. Tratando de um Ensino Médio Integrado, as

dificuldades ainda são mais complexas, já que as disciplinas de línguas podem ser relegadas a condições ainda inferiores.

O currículo de línguas do Ensino Médio Integrado do IFBA se comparado com o Ensino Médio comum possui 1 ano a menos de ensino, a situação ainda se agrava quando se refere ao ensino de espanhol, que é apenas de um ano e na condição de disciplina optativa, apesar do disposto na antiga lei 11.161/2005 que assegurava a oferta obrigatória desse idioma no ensino médio.

Esse dado poderia ser visto de forma simplista, mas isso poderia evidenciar o espaço que é dado ao ensino de línguas na instituição. A preocupação com os conhecimentos desenvolvidos na escola e o espaço dado a eles é uma das análises da Sociologia Crítica do Currículo, que busca discutir as relações de poder entre as disciplinas, com relação à carga horária, ao prestígio de determinados campos do saber e aos interesses que envolvem essas relações de poder.

Moreira (1990) salienta que Young defende uma reflexão sociológica dos interesses, propósitos, fundamentos, estruturação e a hierarquização das áreas de conhecimentos tradicionais.

De forma mais profunda, apropriando-se na concepção Crítica do currículo de Apple (2006), que compreende as escolhas feitas no currículo como ideológicas e se associam a questões de poder e reprodução cultural, pode-se compreender que o discurso que emana é o de desvalorização do ensino de línguas estrangeiras em detrimento dos conhecimentos técnicos e empíricos no qual são compreendidos pela sociedade como superiores e absolutos.

Thompson (2009) explicita que as formas simbólicas, produzidas pela sociedade passam por processos de valorização, avaliação e conflito. Nesse sentido, ele diferencia dois tipos de valorização: o simbólico e o econômico. Assim, o primeiro denominado *valorização simbólica*, se refere ao processo pelo qual é dado um “valor simbólico” às formas simbólicas, feito pelos sujeitos que as constroem e as recebem, e, desse modo, os elementos são aprovados ou reprovados, considerados ou rejeitados.

O segundo é a *valorização econômica* que tem no seu cerne a atribuição de um dado “valor econômico” aos elementos simbólicos, “um valor pelo qual elas poderiam ser trocadas em um mercado.” (Thompson, 2009, p. 203). Esses processos estão intrinsecamente associados ao reducionismo designado aos saberes linguísticos e humanos, comumente não valorizados por não serem validados pelos princípios do

racionalismo contemporâneo, assim como o prestígio e rentabilidade adquiridos pelas ciências exatas no mundo pós-moderno.

A obra do sociólogo Daniel Bell, intitulada “El advenimiento de la sociedad post-industrial”, traz a concepção de conhecimento que arraiga a supervalorização pós-moderna das ciências exatas em detrimento das outras áreas, especificamente a área de línguas estrangeiras. Para Bell (2006), o conhecimento é definido como:

[...] un conjunto de exposiciones ordenadas de hechos e ideas, que presentan un juicio razonado o un resultado experimental, que se transmite a otros a través de algún medio de comunicación bajo una forma sistemática. (BELL, 2006, p. 206).

Segundo Sene (2012) essa perspectiva interpreta “conhecimento” como “conhecimento científico”, quando menciona “juízo ponderado” e “resultado experimental”, compreendendo o conhecimento como algo prático, racional e de caráter puramente empírico, desprezando outras formas de saber.

Contrariamente, Perrenoud (1999) entende que os conhecimentos são “representações da realidade que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação” (PERRENOUD, 1999, p. 7). Para o referido autor, o conhecimento escapa as limitações e previsibilidades das características positivistas, e, nesse sentido, o conhecimento relaciona-se com a contextualização em que esse é construído.

Por isso, construir conhecimento envolvendo o ensino de línguas está relacionado às práticas sociais, culturais e históricas em que estas se inserem, e as representações e significações formadas e os discursos (re)feitos; daí reside a riqueza de um ensino de línguas para além dos moldes impostos pelo cientificismo, como corrobora Sene (2012) ao afirmar que:

[...] conhecimento não é apenas a produção científica, gerada de acordo com os cânones acadêmicos, mas também o conhecimento tácito, senso comum, intuitivo e as experiências individuais e coletivas que movem as pessoas em seu dia-a-dia. (SENE, 2012, p. 3).

Assim, o conhecimento não pode restringir-se à perfeição, validação e aos padrões propostos pelo positivismo. A escola tem função de desconstruir essa

hegemonia e promover um diálogo aberto, consciente e evoluído sobre as diferentes formas do saber concernentes à vida em sociedade.

É importante que a escola contribua para a desconstrução de discursos ideológicos e permita a formação de uma perspectiva ampliada sobre a importância de todos os conhecimentos para o desenvolvimento da sociedade, enfatizando os fenômenos sociais e culturais da contemporaneidade, que requerem a articulação dos diferentes saberes.

Outra apreensão pode ser feita a partir da constituição do currículo de línguas do IFBA com relação à disparidade da oferta do ensino de espanhol e de inglês: a língua espanhola tem oferta optativa e somente em 1 ano, já a língua inglesa é ofertada de forma obrigatória em 2 anos. Tal fato mostra uma postura de cunho político e econômico aos quais essas línguas estão envolvidas reverberando nos lugares destinados ao seu ensino na instituição.

A língua inglesa tomou dimensões globais a partir do imperialismo britânico e americano e com o advento da informática, firmando esse idioma como uma língua estrangeira requerida nos currículos escolares nos países. Nesse sentido, Fogaça e Gimenez (2007) elucidam que nos anos 70 a escolha da língua estrangeira, inglês como majoritária nos currículos escolares se relacionava com o desenvolvimento industrial e econômico do Brasil.

Esse status ganhado pelo ensino de língua inglesa no país ganhou maior privilégio nas escolas integradas, focadas no tecnicismo, no que tange à presença de indústrias, recursos tecnológicos e materiais como livros e manuais técnicos em inglês. Essa ótica fundamenta a desigualdade entre os espaços destinados ao ensino de inglês e de espanhol na instituição.

Contudo, o ensino de uma língua estrangeira, ainda que em um contexto técnico tal o que caracteriza o IFBA, deve ir além de um ensino instrumental, que capacita o aluno para ler ou escrever em dado idioma, deve cooperar para a formação de um sujeito capaz de respeitar as diferenças e situar-se como um sujeito de um mundo plural e singular ao mesmo tempo.

Essa concepção de cidadania global está presente no currículo de língua espanhola, pois se busca desenvolver as habilidades de leitura, escrita, audição e oralidade dos alunos para preparar os estudantes a interagirem com as comunidades

dessas línguas, compreendendo que a LE é um meio de alcance à informação e inclusão a outras culturas e grupos sociais.

Nesse sentido, o currículo de espanhol explicita que o:

Estudo e aprendizagem da língua espanhola e suas manifestações culturais a partir de textos verbais e não verbais com vistas a desenvolver as habilidades pragmáticas, de leitura, audição, oralidade e escrita em nível básico. Compreensão da LE como instrumento de acesso à informação e integração com outras culturas e grupos sociais. (Programa de Disciplina de Língua Espanhola do IFBA, 2017, p. 1).

Desse modo, o currículo de espanhol objetiva que a aprendizagem desse idioma corrobore para outras dimensões que não as tradicionalmente associadas ao ensino de LE – ler, escrever, ouvir e falar. Assim, ensinar um idioma dentro do currículo de espanhol do IFBA seria fomentar a formação de cidadãos que poderão transitar nas diferentes comunidades linguísticas e serem capazes de atuarem nessas comunidades. Essa é uma visão que rompe as limitações do ensino de um idioma tecnicista, já que a língua não limitar-se-á a instrumentalização dos conhecimentos linguísticos.

Diferentemente, no currículo de língua inglesa o ensino dessa língua está associado à potencialidade comunicativa em LE, pois indica que o:

Trabalho com as quatro habilidades lingüísticas (ouvir, falar, ler e escrever) através do estudo de conceitos gramaticais, auxiliando o aluno quanto à comunicação básica em situações cotidianas que envolvam a língua inglesa. (Programa de Disciplina de Língua Inglesa do IFBA, 2017, p. 1).

Aqui a LE associa-se tão somente aos processos comunicativos da língua, porém entende-se que comunicar-se numa língua, não significa somente integrar e participar das comunidades de fala desse idioma. Compreende-se que existem outros processos ademais da comunicação em LE, é perceber, (des)construir discursos que estão por trás de enunciados, é compreender os processos históricos, sociais, culturais, locais e globais pelos quais os povos e a própria comunidade dessas línguas estão inseridos, bem como os conflitos e as especificidades que constituem esses povos e suas identidades.

As questões que permeiam as línguas são muito mais complexas que a memorização de regras e desenvolvimento exclusivo da competência linguística, pois elas empreendem relações de poder e forças coercitivas, como pondera Bakhtin (2004,

p. 114) quando entende “que os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior de um mesmo sistema”. Por isso, o conhecimento de uma língua significa o acesso ou exclusão a determinados meios e processos, de igual forma a participação das tomadas de decisões ou ser alheios a elas.

Ainda sobre isso, Reis (2015, p. 122), assinala que:

Dentro desse contexto entendemos que o ensino de uma língua estrangeira é extremamente importante para nossa sociedade, porque estamos convivendo com um mundo globalizado, cujas informações nos chegam mediante vários tipos de canais, nos chegam a todo instante, sem que muitas vezes percebamos (...) Se a palavra é um instrumento para mediar conflitos, se muitos conflitos pelos quais passamos hoje em dia têm origem em países onde a língua é diferente da nossa, como poderemos mediar e defender nossos interesses sem que tenhamos conhecimento dessa língua? Como poderemos ser cidadãos do mundo, se não formos capazes de nos comunicar com as pessoas do mundo? Como relacionarmos socialmente num mundo globalizado sem que façamos uso de outras línguas além da nossa?

Por isso, o ensino de uma língua estrangeira deve refletir esses aspectos relativos à vida em sociedade, ou melhor, à vida num mundo globalizado, plural e veloz, em que os sujeitos estão sempre de alguma forma interconectados.

## **EIXO II – Diferença, Diversidade, Identidade e Cultura**

Ao analisar o currículo de línguas do Instituto foi possível extrair discursos que emanam dele. O currículo de línguas revela um discurso que contempla as noções de diferença, diversidade, identidade e cultura, sendo apresentado de formas e direcionamentos diferentes no currículo de inglês e no de espanhol.

Na seção “Metodologia”, do currículo de inglês indica-se que a língua deve ser ensinada numa abordagem comunicativa intercultural, nesse sentido evoca-se um ensino e aprendizagem contra-hegemônica, ao conceber tais processos como encontro e diálogo cultural, compreendendo as diferenças e permitindo a sua manifestação.

Na perspectiva de Mendes (2012, p. 360) a concepção intercultural refere-se:

No ensino-aprendizagem de línguas, o sentido que atribuo ao termo intercultural é o de um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade

cultural que caracteriza todo processo de ensino-aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a busca da interação, da integração e da cooperação entre os indivíduos de diferentes referências culturais

Desse modo, ensinar uma língua de forma intercultural permite que as identidades, principalmente as minoritárias e ofuscadas, tenham vez e voz, sem precisar apagar os constituintes de sua identidade para encaixar-se nas características culturais hegemônicas.

Trabalhar interculturalmente possibilita que o estudante compreenda a importância e os valores da diversidade, marca essencial no mundo pós-moderno, contribuindo para a formação de um sujeito crítico e consciente do seu lugar e do lugar do outro nas sociedades globais, respeitando sua própria cultura e a do outro.

A comunicação intercultural está, portanto, vinculada à ideia de identidade e interação. O falante intercultural seria, pois, aquele que, consciente de suas identidades e culturas e das percepções que outras pessoas têm destas, é capaz de estabelecer relações entre a cultura da língua materna e a cultura da língua-alvo, ser um mediador entre as diferentes culturas, explicar as diferenças entre elas, compreendê-las e valorizá-las. (FIGUEIREDO, 2009, p. 43)

Assim, o ensino intercultural de uma língua permite o aluno mover-se em outra língua como mediador social e sujeito crítico, reflexivo dos discursos intolerantes e promulgadores da inferiorização e estereótipos, sendo culturalmente sensível e promovendo a (re)significação das culturas, que segundo Candau (2010) são históricas e dinâmicas.

Para tanto, o currículo precisaria abrir espaços para esse diálogo e para a formação de sujeitos interculturais em suas práticas cotidianas, um currículo que respeite as diferenças e valorize as significações das culturas.

Por outro lado, seria essencial, segundo Moreira e Câmara (2010), a importância de um processo de ensino e aprendizagem que vise conscientizar os estudantes da existência de preconceitos e entendam as relações de poder entre os grupos dominantes e os grupos subjugados e a manutenção dos esquemas de opressão e privilégio, assim como promover ao aluno que viabilize novos posicionamentos e atuações contra as diferentes formas de discriminação.

A partir do entendimento de Moreira e Câmara (2010), o currículo de inglês deveria explicitar em seus objetivos a busca do sujeito intercultural, somente apresentado na metodologia, a fim de que o processo de interculturalidade não se dê ou se limite a unicamente o meio de se ensinar uma LE, podendo resultar numa tentativa frustrada de promover a interculturalidade, mas que seja um objetivo explícito a formação de discentes críticos e indivíduos interculturais.

Dentre as habilidades que os estudantes devem desenvolver de acordo com o currículo de língua espanhola do IFBA, assinala-se:

- Reconhecer e respeitar as variedades linguísticas existentes em língua espanhola;
- Compreender o papel da língua espanhola e sua diversidade cultural;
- Reconhecer a diversidade cultural, a partir da reflexão sobre as semelhanças e diferenças culturais dos países de língua espanhola;
- Leitura e reflexão sobre a Lei 11.465/2008 que trata da obrigatoriedade do Ensino de História, geografia e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas. (Programa de Disciplina de Língua Inglesa do IFBA, 2016, p. 1).

Segundo o currículo de língua espanhola, essa disciplina deve estar comprometida com as questões de diversidade linguística e cultural. Souza (2009) indica que a questão da variação na língua espanhola, no contexto brasileiro relaciona-se com estereótipos como as noções de “Espanhol da Espanha” e o “Espanhol da América.”.

Trabalhar as variedades linguísticas do espanhol permitirá que os alunos compreendam sua importância, bem como perceber que as especificidades linguísticas envolvem diferentes fatores dentre eles históricos e sociais que conformam as suas identidades.

Nesse sentido, é possível identificar uma preocupação em desmitificar os discursos e posicionamentos das supremacias inerentes ao espanhol, pondo em xeque o *peninsularismo*<sup>7</sup> do idioma e deslocando o olhar dos discentes para os outros espanhóis que se encontram “na casa ao lado”.

---

<sup>7</sup> Relativo à valorização e hegemonia linguística e cultural do espanhol da Espanha e inferiorização de outras variedades e culturas hispanas.

Evidencia-se a busca por um ensino que valorize e respeite as diferentes identidades linguísticas e culturais das comunidades de fala da língua espanhola, desvencilhando-se de uma concepção homogênea e reducionista.

Outra ponderação que pode ser levantada a partir da associação do currículo de línguas do IFBA e a seleção inteligente e política curricular é a construção de uma postura de reafirmação identitária latinoamericana, na tentativa de integralização do Brasil com os países vizinhos, embora atualmente haja um retrocesso na política do país nessa tentativa com a revogação da lei de oferta obrigatória do espanhol.

A tentativa de promover uma política de integralização do Brasil com os países vizinhos se associa a questões políticas e econômicas que perpassam o fortalecimento do bloco econômico Mercado Comum do Sul o MERCOSUL.

Entretanto, para além das questões econômicas que envolvem o ensino da língua espanhola e as questões de diversidade linguística e cultural das comunidades hispanas, discutir e refletir sobre a diversidade a partir do ensino de espanhol, cria um ambiente para o reconhecimento da própria diversidade do Brasil.

Segundo Lira (2007), o Brasil é uma nação com grande diversidade cultural, resultado das contribuições de diferentes povos, indígenas, africanos, europeus e inúmeros povos imigrantes, porém a diversidade e a diferença nem sempre foram reconhecidas nos currículos escolares e, de forma contundente e historicamente veio sendo suplantada por discursos homogeneizadores e eurocêntricos que contribuíram para intensificar os processos de desigualdade e intolerância quanto às questões de etnia, gênero e identidade.

A escola, apesar de ser um espaço onde as diferenças sempre coexistiram, nem sempre reconheceu sua existência ou a considerou na sua complexidade. Durante muito tempo negou-se a existência das diferenças no processo pedagógico. As diferenças eram percebidas como 'desvio', tendo como referencial a dicotomia normalidade versus anormalidade, demarcando a existência de fronteiras entre aqueles que se encontravam dentro da média e os que estavam fora dela [...] é a ideia da normalidade como parâmetro. O que está em jogo é, na verdade, a apologia do normal. A anormalidade não passa, pois, do contraponto necessário para a construção do sentido da normalidade [...] é a produção de uma homogeneidade simplória e ideologicamente excludente (MARQUES, 2010 p. 252).

Essa reprodução enunciativa perpetuada nos currículos e nas práticas escolares foi e é essencial na fixação dos lugares para determinados grupos privilegiados e para os espaços aos quais os grupos inferiorizados estariam destinados a ocupar, criando a manutenção das divergências sociais.

Retoma-se aqui as contribuições de Thompson (2009) sobre ideologia e aspectos de transmissão cultural. Assim, para o autor há um processo de fixação das formas simbólicas transmitidas, aqui, as formas simbólicas culturais e identitárias hegemônicas foram ao longo da história sendo transmitidas como auto-suficientes e unicamente aceitáveis e, nesse sentido, a noção de diversidade e diferença foi sendo ofuscada.

O currículo ainda apresenta a necessidade da leitura e reflexão da Lei 11.465/2008 que se refere à obrigatoriedade do Ensino de História, Geografia e Cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas, um aspecto surpreendente e animador no contexto educacional atual. Essa Lei é uma medida de reparação das culturas e de seus aportes para a formação e desenvolvimento do povo brasileiro.

Apesar de historicamente o Brasil ter-se constituído como um país de grande diversidade cultural, esse, porém não é um fato celebrado. Para se ter um retrato dessa situação, Lira (2007) afirma que no país, aproximadamente 188 idiomas indígenas são falados no Brasil, mas os centros escolares raramente introduzem as línguas indígenas como disciplina nos currículos, além de pouco abordar as culturas indígenas no espaço escolar e na sociedade, limitando o ensino e aprendizagem desses elementos á escolas de áreas indígenas.

O autor também atenta para a questão dos afro-descendentes no país que tiveram as riquezas ancestrais de seu povo silenciadas e negadas por discursos de subalternidade racial.

Esses exemplos corroboram com a reflexão de Martinazzo, Schmidt e Burg. (2014 p. 8):

As diferenças culturais atravessam a História desde sua origem, porém algumas delas foram rejeitadas ou silenciadas por sua condição de pertencimento, ou seja, pelos padrões definidos como válidos e aceitáveis, em um contexto ideológico entendido como hegemônico, no qual é negada a alteridade tanto no espaço escolar quanto em contextos sociais mais amplos.

Conforme Sacristán (2000), o currículo é um documento seletivo de cultura, por isso, é um documento não neutro; nesse sentido, ao longo da história da educação os currículos construíram discursos que evidenciaram as culturas e as contribuições eurocêntricas, sempre valorizando as culturas hegemônicas e, assim, muitas culturas, especialmente as indígenas e africanas, foram sendo invisibilizadas, estereotipadas e marginalizadas.

Essa concepção suscitou uma série de problemas contemplados ainda hoje nas gerações contemporâneas dos povos invisibilizados, dentre os quais são apontados no estudo da professora e socióloga Rosana Rodrigues Heringer (2002) sobre o quadro das desigualdades raciais no Brasil.

O estudo de Heringer (2002) aponta que houve um aumento do acesso à escolarização entre o final da década de 1980 e o final da década de 1990, mas que as desigualdades raciais não diminuíram, pois a relação de negros entre os sujeitos com 12 anos ou mais de estudo, pessoas que concluíram o ensino médio e tem curso superior é de 2,8%, o que corresponde a quase quatro vezes menos do que os brancos, com percentual de 10,9%. Também a quantidade de negros sem instrução ou com menos de um ano de estudo em 1996 supera o dobro da proporção de brancos nesta faixa.

A autora respalda-se em Henriques (2001) que elucida que um jovem branco de 25 anos possui, relativamente, mais de 2,3 anos de estudo que um jovem negro de igual idade, tal desigualdade racial é a mesma sofrida pelos seus pais e avós. Ainda segundo o autor, a escolaridade média das raças tem a tendência de aumentar ao longo dos anos, contudo, a regularidade de discriminação racial, observado pela diferença de anos de estudo entre essas raças segue intacta entre as gerações.

Ora, isso implica dizer que há uma herança discriminatória que condiciona às gerações quanto ao acesso à educação, possibilidade de mobilidade social, bem como à ocupação de espaços sociais e profissionais que se estabeleceram fortemente pela legitimação de discursos ideológicos dos grupos dominantes presentes nas tessituras curriculares.

Para Lira (2007), ainda atualmente no século XXI as instituições escolares brasileiras não logram trabalhar com a justa respeitabilidade e complexidade a questão da diversidade cultural no país. Ainda acrescenta que:

Geralmente a sociedade brasileira vê com distância e preconceito grande parte do que está relacionado às culturas negras e indígenas, não sendo assegurado a nós, brasileiros, o direito lingüístico de aprender algum idioma indígena ou africano em nossas escolas. (LIRA, 2007, p. 26)

Por isso, corrobora-se com a perspectiva de Candau (2010) em que é necessário analisar os conhecimentos curriculares desde um prisma histórico-social. Nesse sentido, os estudantes terão a possibilidade de conhecer os processos pelos quais determinados conhecimentos foram identificados como ciência, e, por isso, incluídos nos currículos, e o porquê outros não foram validados como tais e conseqüentemente, excluídos das escolas. Essa reflexão contribuiria para a construção de sujeitos críticos e conscientes, assim como Candau (2010) elucida que se possa elaborar currículos que integrem conteúdos de diferentes contextos culturais que dialoguem com a perspectiva intercultural.

Em se tratando do IFBA, discutir as questões de diversidade se intensificam por esse constituir um espaço potencialmente diverso, pois estudantes, professores e funcionários de diferentes realidades socioculturais estão compartilhando e (re)construindo conhecimentos e vivências, por isso a inclusão da Lei 11.465/2008 parece ecoar as vozes dos docentes, numa primeira tentativa de ressignificar o que vem a ser um ensino consciente, complexo e comprometido com as demandas locais e globais da pós-modernidade.

Percebe-se que o currículo de línguas do IFBA preocupa-se de forma diferenciada (com o currículo de inglês e com o currículo de espanhol) das problemáticas de identidade, diferença, diversidade e cultura aspectos tão urgentes na sociedade contemporânea.

São apresentados meios e perspectivas diferentes para trabalhar a diversidade no ensino de línguas, os quais podem ter relação com as perspectivas diferentes dos professores de língua inglesa e de espanhol e os embates e processos relativos à construção de cada currículo aqui analisado.

Depreende-se do discurso curricular de línguas da Instituição que o ensino dessas deve ser responsável por tratar as questões de diversidade local e global, na busca por formar mais que profissionais aptos ao mercado de trabalho, mas sim cidadãos globais, sensíveis às diferenças e singularidades, abertos ao diálogo e ao

respeito com outro, entendendo os processos de legitimações e ideologias que constroem linhas divisórias territoriais.

Desse modo, percebe-se que a construção desse currículo toma como pressuposto a importância desse elemento na criação de espaços para a discussão dos processos citados antes, além de compreender que a partir do discurso curricular como prática educativa de embates e análises do cotidiano, pode-se construir novas maneiras de atuar na sociedade que se insurjam contra certas atitudes encontradas nas esferas da vida.

### **EIXO III – Atividade discente, Prática docente e Interdisciplinaridade**

De acordo com a análise feita sobre o currículo de línguas do IFBA é possível identificar o projeto de ensino de línguas no que tange ao que se espera dos estudantes e dos professores.

Segundo o currículo, o professor deve possibilitar que as quatro destrezas dos alunos sejam trabalhadas, a saber, de leitura, audição, oralidade e escrita em nível básico, compreendendo a língua como meio de comunicação e integração cultural. Proporcionando desse modo, um processo de ensino e aprendizagem de línguas integral, sem a supremacia de uma habilidade em detrimento de outra. Essa perspectiva relaciona-se com os objetivos descritos ao atentar para a utilização do idioma para os fins comunicativos que envolvem essas línguas.

Embora o currículo de inglês e de espanhol apresentem identidades singulares, há um elemento que essencialmente chama a atenção quanto ao processo de ensino e aprendizagem: a formação de sujeitos críticos.

No currículo de inglês um dos objetivos é “Despertar o desenvolvimento crítico do aluno a respeito dos aspectos sociais e culturais inerentes ao estudo de línguas.” (Programa de Disciplina de Língua Inglesa do IFBA, 2017, p. 1). Já no currículo de espanhol tem-se “interpretar textos em espanhol, identificando a ideia central, marcas ideológicas e políticas, reconhecendo opiniões ou fatos que os fundamentam”, e “posicionar-se criticamente diante dos conteúdos veiculados em diversos gêneros e tipos textuais.” (Programa de Disciplina de Língua Espanhola do IFBA, 2016, p. 1). Ambos os currículos parecem dialogar no que se refere à formação crítica dos seus estudantes.

A formação de um estudante crítico e consciente dos diferentes contextos pelos quais os textos e ou discursos são construídos parece ser imperativo para o ensino de línguas na Instituição. Isso implica dizer que há uma ampliação do escopo textual e material a ser trabalhado com os estudantes que não se limitariam ao estudo de textos técnicos.

Essa perspectiva vai de encontro ao processo que para Lopes *et al.* (2009) tende a existir nas escolas, baseado na aquisição de conteúdos, teorias e elementos associados a um imediatismo referente à aplicabilidade na vida do trabalho. Segundo a autora, uma formação fundamentada nesse imediatismo e nos conteúdos da escola para o trabalho, independente de reflexão, na prática da crítica, é considerada pela teoria crítica da sociedade o estabelecimento de uma cultura subserviente nos indivíduos através do que autora denomina como um processo de semiformação, contrária a formação integral, subjetiva e consciente dos estudantes.

Essa semiformação contribui para que os sujeitos se mantenham alheios às ideologias e intencionalidades presentes num discurso seja ele escrito ou oral. Nesse sentido, a formação crítica se revelaria como uma prática libertadora como defende Freire (1987). Por isso, pode-se dizer que é uma prática conflitante que conduz os sujeitos a encontrar, refletir e atuar sobre os vestígios dos fundamentos hegemônicos.

A concepção curricular aqui apresentada considera que há uma necessidade de novas habilidades requeridas ao novo sujeito e profissional, das quais se podem destacar a capacidade de resolver conflitos e inteligência emocional dentre outras.

De acordo com a proposta curricular analisada, o ensino de línguas ancora-se numa perspectiva mais flexível quanto à metodologia de ensino, práticas educativas, conforme o currículo de espanhol, assim como a avaliação, esse último presente somente no currículo de inglês.

Segundo o currículo de língua inglesa, a metodologia desenvolvida deve ser orientada à abordagem comunicativa intercultural e comunicativa integrada baseada em tarefas, já a proposta de língua espanhola recorre-se como objetivo enfatizar a abordagem aos temas transversais.

Observa-se que a abordagem apresentada pelo currículo de inglês enfoca as questões comunicativas autênticas, e, segundo Xavier (1999), para esse tipo de metodologia está implicado o processo e oportunidades de aprendizagem e não as questões puramente linguísticas. Assim, o contexto de aprendizagem da língua inglesa

deve-se dar através de tarefas o que é coerente à proposta objetivada expressa no currículo.

Já o que se apresenta no currículo de espanhol estima que os temas transversais sejam trabalhados. Essa abordagem facilitaria a prática dialógica com outras áreas do conhecimento, o que é de grande importância principalmente em se tratando do contexto tecnicista do IFBA.

Segundo Ferreira e Krüger (2009), a perspectiva transversal procura aumentar a responsabilidade dos docentes no que diz respeito à formação dos estudantes, já que a inclusão de temas atuais nos currículos representa viabilizar discussões e reflexões relevantes que objetivariam a formação para a cidadania.

Segundo Pereira (2012), a Educação Profissional e Tecnológica pode contribuir para a transformação social quando focaliza no indivíduo a formação de sua consciência crítica compreendendo seu papel como indivíduo social envolvido e responsável com seu espaço tempo-físico.

Ainda nessa perspectiva, reforça-se a ideia de integralidade disciplinar e a formação de um estudante que ultrapasse as formas tradicionais de ensino e aprendizagem ao mencionar como bases tecnológicas, a imersão linguística em situação de intercâmbio em país estrangeiro e/ou participação em eventos e a participação em visita técnica. Nesse sentido, Ferreira e Krüger (2009) elucidam que os temas transversais corroboram para práticas interdisciplinares, além de promoverem a problematização de assuntos relativos à sociedade, o que se revela na proposta analisada, como uma tentativa de não trabalhar com as línguas de forma isolada e descontextualizada.

Nesse sentido, há uma evidente busca por uma formação de um sujeito reflexivo e ativo através de práticas educativas que transcendam os moldes convencionais de ensino e aprendizagem, promovendo a partir de práticas inovadoras e articuladas, no que diz respeito ao ensino de línguas dentro de um contexto de ensino técnico profissionalizante.

O currículo de línguas aponta tendências críticas curriculares e recorra às problemáticas das teorias pós-críticas como a interculturalidade e a diversidade racial, também apresenta a preocupação em trabalhar temas transversais, todavia parece não haver um consenso com os conteúdos a serem desenvolvidos, conforme explicito na seção “Conteúdos programáticos”, há uma seleção de assuntos, em sua maioria

gramatical. Isso revela uma dificuldade em conceber, por exemplo, a questão da diversidade ou dos temas transversais como conteúdos disciplinares a serem desenvolvidos.

Essa dificuldade é fruto de uma herança pela qual a educação foi moldando e tipificando o que é conteúdo e o que não é centralizada na especialização disciplinar. Por isso, Lopes *et al.* (2009) considera que os temas vêm apresentando linearidade e padronização, reproduzindo a forma tradicional em que os conteúdos têm sido trabalhados, perspectiva encontrada também no entendimento de Horkheimer (1991, p. 56):

As proposições mais elevadas da teoria tradicional definem conceitos universais que devem abranger todos os fatos de um campo determinado, como, por exemplo, na Física, o conceito de um processo Físico, ou, na Biologia, o conceito de um processo orgânico. Entre esses conceitos existe uma hierarquia de gêneros e espécies que mantém subordens em todas as esferas em relações correspondentes. Os fatos são casos isolados, são exemplares ou incorporação de gêneros. Não existem diferenças cronológicas entre as unidades do sistema. A eletricidade não existe antes do campo elétrico nem o campo elétrico existe antes da eletricidade, tanto quanto o leão como tal não preexiste nem surge depois de leões particulares.

Desse modo, ao considerar temas “não disciplinares” como “assuntos extras”, por exemplo, temas transversais ou questões de identidade e diversidade corre-se o perigo de tratá-los desde uma perspectiva reducionista, trabalhando-os somente de forma esporádica e dissociada, minimizando a sua complexidade e limitando as potencialidades formativas, discursivas e reflexivas em vez de abordá-los de forma responsável e plena.

## 3.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

### 3.2.1 Diálogo inicial

As representações que os indivíduos constroem sobre determinados fenômenos se relacionam com os contextos socioculturais em que eles estão inseridos, ao

arcabouço historicamente forjado pela sociedade, as próprias ideias do sujeito. Desse modo, não se podem isolar as representações do emaranhado de fios que as tecem, compreendidas como a produção de sentido que se faz por meio de diferentes processos, nos quais o homem está submetido, em que ele se apresenta como *sujeitoator*.

Segundo Silva (2009), as representações são um grupo de conhecimentos sociais adquiridos pelo indivíduo ao longo de sua vida, mas (re)construído e posto em movimento através da prática no dia-a-dia. Por isso, a autora alerta para o fato de que não é possível, portanto, um pensamento de ignorância ou passividade quanto às representações que se cultiva.

Assim, as representações dos professores se corporificam em forma de (re)ações no seu cotidiano escolar, e vão emanar da sua fala e da sua escrita. Nesse sentido, a entrevista buscou reconhecer as representações das professoras do IFBA identificadas como PI – Professora de Inglês e PE – Professora de Espanhol sobre o currículo de línguas do Instituto, representações essas que revelam a sua relação e ação docente com o currículo, sempre entendendo o professor como *sujeitoator* dessas produções de sentido.

### **3.2.2 Analisando os Eixos**

#### **EIXO I – Ensino técnico-profissionalizante e Cidadania**

O ensino técnico-profissionalizante, conforme mencionado anteriormente, possui suas próprias características e demandas, pautadas em um ensino essencialmente positivista e prático. Desse modo, ensinar língua estrangeira atualmente é um desafio nas escolas públicas devido a uma série de fatores tais como, a carga horária destinada ao ensino de línguas, a quantidade de alunos na sala de aula, o entendimento do que vem a ser ensinar e aprender línguas e, igualmente, a importância do ensino de línguas, em muitos casos ainda vista como simplória.

As dificuldades descritas anteriormente foram exemplificadas por PE ao salientar experiências no início de sua vida profissional, durante a implementação da língua espanhola em uma escola, quando uma mãe a interpelou sobre o porquê se

ensinar espanhol, e não outros componentes entendidos por ela como importantes. Essa mentalidade tende a negligenciar ou subestimar o ensino línguas.

A professora mencionou que durante seu diálogo com a referida mãe ela perguntou o que essa considerava como importante, afirmando que tentou mostrar a relevância de se estudar mais de uma LE no Ensino Médio, tendo essa possibilidade em uma escola pública brasileira, que, ao contrário da Europa, em que os estudantes tinham acesso a vários idiomas no nível básico escolar.

Sendo assim, segundo PE no Brasil uma instituição pública ofertar três idiomas (inglês, francês e espanhol), era uma grande oportunidade e que a partir dessa aprendizagem ele (o aluno) poderia se desenvolver em outras áreas.

Portanto, dentro da realidade de Ensino Médio Integrado, ensinar línguas pode configurar um desafio ainda mais intenso, o que pode por um lado reduzir a significância do currículo e da prática docente ou, por outro lado, ser uma tentativa de superar esse desafio, criar novas possibilidades curriculares e ações docentes.

Esse desafio é apresentado por PI, quando diz:

Eu acho que nós temos no currículo uma relevância legal em relação à língua estrangeira. Eu acho que o que ainda acontece hoje e já deveria deixar de acontecer, que é o fato de como no Instituto ter a questão técnica na escola muito forte, geralmente as pessoas não valorizam ainda a questão da língua. Então o técnico é muito valorizado, o que reverbera em outras questões como, por exemplo, nas questões de reprovação na disciplina. Contudo, acredito que os estudantes a cada dia vêm percebendo a importância da língua, e isso está contemplado no currículo.

Na concepção de PI o currículo de línguas do Instituto traz uma importância especial da LE, o que contribui para que os alunos percebam a relevância da língua estrangeira, contudo o IFBA é caracterizado pelo forte caráter técnico. Segundo PI, esse fato se associa com a desvalorização do currículo e do ensino de línguas na escola, que transcende as problemáticas da sala de aula.

Essa situação polariza ainda mais as áreas do conhecimento, tende a isolar as áreas de ensino, principalmente aquelas que não se enquadram no perfil positivista, além de legitimar e criar supremacias dentro do ambiente escolar. Dessa forma, haveria uma contribuição para a discriminação do ensino de línguas em detrimento das outras áreas de conhecimento como as exatas.

Essa profunda secessão pode ainda potencializar uma ação contrária as tendências contemporâneas de ensino e aprendizagem que visam integralizar e permitir o diálogo entre os saberes permitindo a formação crítica e plena que vai além da capacidade de ser profissional, mas de ser um "humano" e profissional-humano, conscientes de sua atuação na sociedade, de ser capaz de resolver problemas e respeitar as diferenças.

O entendimento de PI se espelha no que apresenta PE ao referir-se ao ensino de espanhol no IFBA, acudindo ao trajeto histórico do ensino do referido idioma na Instituição.

Segundo PE, hoje o ensino de espanhol tem ganhado mais espaço no IFBA, com a ampliação da carga horária em cursos tecnológicos e a inserção do idioma nos currículos de Engenharia, superando impasses e a partir do respaldo do Ministério da Educação - MEC, percebeu-se a importância do aspecto multicultural no currículo.

Dessa forma o espanhol vem sendo solicitado nesses cursos, revelando um despertar para a importância do ensino de LE nos cursos tradicionalmente marcados pelo rigor científico e pelo racionalismo, o que parece ser um movimento contrário as iniciativas políticas brasileiras atuais.

Embora hoje o idioma venha ganhando espaço no Instituto, PE afirma que a inserção do espanhol no IFBA não foi um processo fácil e rápido, mas necessitou da Lei 11.161, que demandou tempo e diálogo insistente com instâncias superiores, sendo só ofertada no 4º ano, como optativa, contrariamente ao que se fez antes dessa determinação na Instituição: PE desenvolvia com seus alunos um projeto e por meio dele elaborou uma pesquisa entre o alunado do IFBA, a fim de investigar as experiências prévias desses estudantes com a língua e com as línguas de modo geral e o período de oferta da disciplina.

A ação de PE mostra-se como uma tentativa de abrir um espaço dialógico com aqueles que de fato seriam os mais interessados nesse processo (os alunos), pois essa iniciativa permitiu que a voz dos estudantes pudesse ser ouvida. Essa deveria ser uma dinâmica comum nas escolas.

Embora a iniciativa de PE tenha sido concluída e apresentada, ela não foi considerada, pois se determinou o ensino da língua no 4º ano. Ainda sobre isso, PE explana que:

Nós conseguimos que o Espanhol fosse ofertado no curso de Edificações como obrigatória e o entendimento deles foi maravilhoso, só que os outros cursos não aceitaram, 5 anos depois conseguimos que os outros cursos incluíssem o estudo da língua espanhola, com diálogos realizados em diferentes instâncias da instituição e depois de muita pressão e insistência. E aí eu pensei como construir esse currículo de espanhol dentro da instituição. O IFBA é marcado por um tecnicismo muito forte, eu ouvi muito questionamentos como: para quê o aluno do técnico estudar espanhol? Que ele deveria estudar inglês já que os manuais são em inglês. Por isso eu pensei a partir da minha pesquisa deveria contemplar as dificuldades, decepções e vivências que eles tiveram com a língua espanhola e com língua estrangeira de modo geral.

Por meio do discurso de PE, é possível perceber que há ainda uma bifurcação do ensino de línguas na Instituição visto por meio desse breve trajeto histórico do ensino de espanhol no IFBA. Tal bifurcação advém de um essencialismo ideológico, baseado na noção da hegemonia da língua anglo-saxônica.

PE assevera que o currículo de línguas do IFBA está orientado às contribuições do ensino de espanhol:

Uma proposta curricular que aborda aspectos positivos do ensino de espanhol, quanto o porquê estudar espanhol, qual a importância de se estudar espanhol, ouvir o aluno, saber as necessidades do aluno aprender.

Nesse sentido, tenta discutir essas questões contribuindo para que os estudantes consigam compreender a importância do ensino de espanhol para as suas vidas, mostrando-lhe as possibilidades pessoais e profissionais que eles podem ter ao aprender uma LE, em especial, o espanhol.

Ainda recorrendo à fala de PI sobre a importância do ensino de inglês dentro da proposta curricular, pode-se compreender que a professora entende o currículo de línguas como um espaço para criar e ratificar a valorização do ensino de línguas no Instituto. O mesmo se dá com a perspectiva de PE quando pensa no currículo como um ambiente de problematizações. Essa é a mesma visão de Arroyo (2013, p. 10) “nosso ofício de mestre se concretiza aí no espaço de sala de aula e no território do currículo onde inventamos resistência”. Dessa forma, o currículo atua como um movimento subversivo das imposições ideológicas.

Essa perspectiva prática e dinâmica se associa com o que PI concebe como currículo, sendo ele “o que está por trás da prática, o que delinea a prática”. Enquanto PE atenta para a abrangência desse elemento “currículo é algo tão abrangente. Currículo é vida. É como você vai organizar os conhecimentos”. Assim sendo, o currículo se relaciona intrinsecamente com a ação docente, como um corpo em movimento. Isso revela que há uma superação da visão reducionista e tradicional de currículo como um documento inerte.

Ainda sobre a concepção de currículo, PI acrescenta:

Eu acho que a grande questão do professor é ele saber contrastar o currículo com a necessidade, eu acredito que a grande questão é essa, pra o estudante não serve só o currículo, o teórico só não serve. Ele precisa da prática de fato e a prática acontece por meio da forma que o professor ver o currículo. Acho que desde que atenda aquilo que se pede, a forma como vai atender, penso que vai depender de cada professor mesmo.

A fala de PI é interessante porque mesmo ela não mencionando explicitamente, depreende-se que a prática do professor e a sua relação com o currículo dependerão da produção de sentido que ele terá do currículo. Por isso, a prática curricular está além do que está escrito. Assim, é possível observar que PI relaciona como uma tríade currículo, representação e prática docente.

Para PE, grande parte das pessoas e dos educadores pensa que a organização dos conteúdos se limita aos conhecimentos que os estudantes necessitam, contudo ela afirma que outros aspectos devem ser contemplados como “como você vai trabalhar, para qual público você vai trabalhar, porque e como você vai fazer isso e aí entra a questão do currículo oculto”. Ainda acrescenta que existem currículos totalmente conteudistas, preocupados e limitados a assuntos, o que não se associa com a constituição do currículo de espanhol da Instituição.

Segundo PE, o currículo vai além do que se trabalha em sala de aula, ela compreende que o currículo de línguas se associa a essa perspectiva, pois

Foi pensado um currículo sempre direcionado às necessidades dos estudantes, atendendo a problemáticas como: por que o estudante vai gostar de estudar? Para quê ele vai usar espanhol na sociedade? E com isso desenvolver o como ensinar o espanhol.

Nesse sentido, considera-se a formação do aluno tendo em vista sua atuação na sociedade e com isso, busca-se a formação integral desse como cidadão e profissional ao mesmo tempo, a partir do desenvolvimento crítico e reflexivo sobre o seu papel e direitos na sociedade.

Pode-se entender que a professora não considera o currículo fechado nele mesmo e isolado de fatores externos à sala de aula, mas sim um emaranhado de associações relacionadas com os saberes e as demandas do estudante de Ensino Médio Integrado, que se forma para ser cidadão e profissional.

PE ressalta a importância do currículo e do seu caráter político, não inocente e como através dele valores são disseminados:

E o conteúdo também no sentido de como ele está sendo abordado e inserido, está implícita a visão de mundo daquele indivíduo que elaborou o currículo; se o currículo vai transformar ou reproduzir, isso vai depender de como você vai trabalhar, como você pensa o mundo vai está ali no currículo. Quando você planeja o currículo você tem que pensar em tudo isso: pensar em questões políticas, sociais, pessoais, interpessoais, multiculturais. E o que eu percebo é que em muitos casos isso não acontece. Para planejar um currículo é preciso pensar também no que é que o aluno pensa que ele necessita.

O currículo é nesse sentido, um elemento ideológico, constituído de interesses, forças e experiências, essa perspectiva se insere na visão crítica de currículo defendida por estudiosos como Sacristán (2013) e Apple (2006) que percebem o poder do currículo para legitimar e (re)construir valores.

Por outro lado, a partir da fala da professora, evidencia-se a responsabilidade do docente, como mediador do processo de ensino. Diante dessa figura ideológica, ela atribui ao professor à importância de através do currículo contribuir com a manutenção de determinados posicionamentos ou permitir a mobilização de processos orientados à transformação.

As intensas mudanças advindas com o esgotamento dos paradigmas da modernidade vêm dando espaço a profundos processos de desenvolvimento e transformações na sociedade, dentro da política, cultura, economia e tecnologia.

Com a condição pós-moderna, inaugura-se também uma nova concepção de cidadania e de ser cidadão, ampliando deveres e direitos requeridos pelos sujeitos da contemporaneidade.

Siqueira (2017) traz a noção de “nova cidadania”, na qual segundo o historiador vem se firmando devido a várias problemáticas de disposição e inspirações globalizantes e pós-tradicionais, dentre as quais ele evidencia:

Novos desafios econômicos, sociopolíticos e tecnológicos, os problemas a eles associados e as indefinições que cercam as suas soluções; a insuficiência dos partidos e do Estado tradicional em lidar com estes problemas, e com situações complexas e diferenciadas que se modificam rapidamente exigindo mais participação dos atores sociais e sistemas mais democráticos; a preocupação do Estado com macroquestões (destaco aqui suas problemáticas de inserção no mundo globalizado), deixando de lado problemas mais específicos que precisam ser tratados em espaços de decisão mais próximos dos indivíduos (e sob este aspecto torna-se necessário considerar a afirmação de D.Bell de que *"o Estado-nação tornou-se pequeno demais para os grandes problemas, e grande demais para os pequenos problemas da vida"*); o pluralismo (de todos os tipos) que traz em sua essência o direito de ser diferente; e por fim, a emergência de um novo tempo-espaço tecnológico (o ciberespaço-tempo) que altera radicalmente nossas maneiras de ser, viver, e fazer política no mundo pós-moderno. (SIQUEIRA, 2017, n. p.).

Tais fatores contribuem para uma nova perspectiva do que vem a ser cidadania e do que é um cidadão contemporâneo, que sejam de acordo com essas ordens pós-modernas. Os cidadãos, antes entendidos somente como locais, são hoje *sujeitosatores* globais, a partir das intensas mobilizações dos indivíduos, das possibilidades de acesso a informações, produtos e conhecimentos dos diferentes espaços mundiais e da interdependência entre os seus indivíduos. Nesse sentido, o “novo cidadão” estaria envolvido com os processos também globais.

A partir de então, a escola como um espaço de socialização e promoção de valores coletivos, precisaria atentar para as novas exigências pós-modernas de sujeito, apesar das inúmeras esferas. Destaca-se aqui, a importância e a necessidade do ensino de línguas para a formação desse “novo cidadão”, pois ensinar e aprender línguas representaria a possibilidade da formação de um sujeito integral, participativo e consciente da sua condição para além do seu espaço físico. Outrossim, é a partir das línguas que o ser humano (re)constrói identidades e representações e para isso, ressalta-se a participação do outro, do diferente nesses processos.

Atentando a isso, PI esclarece que é papel do professor e, por conseguinte da escola, “plantar sementes na cabeça dos alunos” quanto à criação de uma consciência maior da necessidade de se aprender línguas ao explicitar que “o currículo de línguas

voltado para as quatro habilidades faz com que o aluno perceba a necessidade da língua estrangeira”, auxiliando-o diante das exigências contemporâneas.

A docente ainda afirma que um grupo de professores de língua inglesa, incluindo ela, elaborou o próprio livro de inglês da referida Instituição, denominado “Plant in seeds”, um material associado a um processo formativo de línguas baseado nas práticas sociais da utilização efetiva de idiomas.

Para PI, o currículo de língua inglesa, baseado nas quatro habilidades, não limita o estudante só a “ler, e aprender inglês para o ENEM, decorando gramática. O discente cria uma consciência maior da necessidade da língua na sociedade”. Nessa direção, depreende-se que para a professora o ensino através das quatro habilidades, ajudaria o aluno a se desenvolver de modo que ele possa atuar efetivamente nas comunidades de fala da língua em questão.

Apesar da real necessidade de um currículo de línguas amplo que atente para o uso de fato de idiomas, como menciona a professora com o ensino de inglês baseado nas quatro destrezas, é preciso enfatizar que entender prática de língua como prática social não pode ser limitada somente às questões metodológicas, como descritas por PI ao sinalizar somente o ensino de línguas via quatro habilidades, mas contempla outros elementos e reflexões como a noção de língua que o professor tem e o próprio entendimento de prática social devem ser considerados. Conforme elucidam Jordão e Fogaça (2007), a língua (discurso) “como uma prática social heterogênea, contextualizada e cultural” (Jordão e Fogaça, 2007, p. 92) pode contribuir para que os estudantes percebam sua função ativa na sociedade e reconheçam vivências de cidadania.

Por isso, a nova concepção de cidadão, no tempo pós-moderno, perpassa também pela aprendizagem de línguas, dentro de um novo perfil de ensino de idiomas associado às novas exigências cidadãos do mundo contemporâneo no que tange à capacidade de negociações, as quais se dão por intermédio da língua e auxiliar no desenvolvimento da empatia e na (re)construção de valores e concepção que também ocorrem através da língua.

Dentro desses novos paradigmas de cidadania, seria também função da escola, especificamente da escola pública, permitir e preparar que os estudantes acessem, se insiram e participem nos diferentes contextos sociais e globais e não ratificar

processos de exclusão que ainda podem ser encontrados em espaços escolares, como exemplifica PE ao relatar sua experiência a seguir.

A professora durante sua fala emocionada afirma que toma como fundamento os pressupostos de Paulo Freire quanto “a importância do currículo no sentido de você empoderar o aluno, mostrar a ele que ele pode e que consegue”, numa tentativa de mostrar ao estudante possibilidades de superação, observando a sua vivência estudantil:

Muitos professores diziam que fazer uma universidade pública como a UFBA era para pessoas ricas, que nós esquecêssemos isso porque não era para a gente. No entanto, quando eu saí da escola e fiz um cursinho particular e um professor de Geografia me disse que eu deveria tentar o vestibular na UFBA porque eu conseguiria, porém eu resisti, por isso eu só consegui me inscrever no vestibular da UFBA na terceira prorrogação, no último dia, porque ele insistiu que eu fizesse a inscrição. Ele me encorajou no sentido de me mostrar que eu escrevia bem, que eu era dedicada e que eu conseguiria a aprovação. Então eu me inscrevi e passei em 5º lugar em Letras. E quando eu vi o resultado eu não acreditei porque eu ainda não acreditava em mim, porque na minha infância e na minha adolescência o que eu ouvia é que eu não tinha condições de estudar numa universidade como a Federal. Nesse sentido, essa é a importância do professor saber o papel dele, que ele auxilia na construção ou destruição de sonhos quando ele está na sala de aula. E esse professor de Geografia construiu em minha vida uma outra *eu* e que... se eu não tivesse passado por ele eu talvez não estaria aqui com você.

Através do discurso da professora verifica-se que a escola, através daqueles professores, estava contribuindo para a legitimação de desigualdades, atuando conforme verificado em Althusser (1980), como um aparelho ideológico do Estado, servindo como propulsor de padrões hegemônicos através de discursos, culminando na polarização dos sujeitos e do acesso aos bens da sociedade.

Nas reflexões de Santos e D’Ávila (2010, p. 324), as escolas e os professores continuam seguindo arquétipos “conservadores, de submissão, tradicionais e tecnicistas”, sem, contudo, refletirem de forma profunda sobre a atuação pedagógica, sua ação e seus sentimentos. Dessa forma, ao pensar na nova cidadania, os sujeitos dentro dessas instituições reprodutoras do *status quo* estariam submetidos à reafirmação de ideologias que cerceariam suas possibilidades e direitos de participação e atuação nas aldeias locais e globais.

Para Santos e D'Ávila (2010), a sociedade atual cada vez mais precisa de um professor que seja moderador nos processos formativos da cidadania dos discentes, orientados a superação das desigualdades sociais. Assim, a escola e o professor são figuras fundamentais na promoção de movimentos contrários aos processos excludentes, na busca de despolarizar os privilégios e privilegiados a partir da (des) construção de discursos, como o visto no exemplo do professor de Geografia antes citado, propiciando compreender os processos e os interesses que os conformam, potencializar as possibilidades de participação e atuação dos estudantes e incentivar o empoderamento desses.

## **EIXO II – Diferença, Diversidade, Identidade e Cultura**

A diferença e a diversidade sempre estiveram presentes na humanidade, desde os tempos mais remotos. Contudo, segundo Santos (2008), somente no final do século XX e mais enfaticamente nos últimos anos, vem sendo contempladas como temáticas de discussão. A partir desse entendimento, a sociedade contemporânea se vê marcada pela heterogeneidade e pelas relações de poder que perpassam o contato com o “outro”.

Essa heterogeneidade associa-se com a questão das diferentes identidades que coexistem, já que segundo Hall (2014), as identidades são históricas e culturais e por isso elas só se constituem através do outro, além disso, desenvolvem-se ideias de conceituações e padronizações que tentarão demarcar espaços ocupados por determinadas identidades.

Bonetto, Neves e Neira (2017) recorrendo a Skliar (2003), afirmam que o discurso normalizador do outro, pelo qual há uma figura idealizada e central e outra anulada e periférica, torna a distribuição de poder desigual a fim de exercer controle ao opositor. Nessa perspectiva, as relações de poder se (re)constroem por meio do discurso, através da linguagem.

Um dos espaços mais importantes que envolvem esses discursos é o ambiente escolar e mais precisamente, através do seu currículo, conforme entende Bonetto, Neira e Neiva (2017) quando elucidam que o currículo como prática discursiva, configura-se como um elemento de normalização estabelecendo a identidade do sujeito, e assim fixar e legitimar padrões e silenciar as diferenças.

Para Silva (2009), há um afastamento quanto a essas questões, pois, é uma problemática envolta de “negações, receios, representações, reticências, resistências, cultura dominante e relação de dominação” (Silva, 2009, p. 90). Assim, gera-se um sentimento de constrangimento em tratar a diferença racial, por exemplo, que se encontra em vários espaços, dentre os quais, a escola.

Desse modo, questões referentes à diferença, diversidade, cultura e identidade ainda são incipientes na prática docente e em currículos, em muitos casos esses aspectos são vistos por meio de leitura ou breve discussões carecendo de profundidade, complexidade e seriedade que problemáticas como essas necessitam.

Entretanto, PI afirma que “é importante trabalhar as questões culturais”, e que o currículo de línguas apresenta a importância de se trabalhar questões culturais em sala de aula, mas que não se menciona de fato o multiculturalismo, isso demonstra haver certa incoerência com a visão e práticas docentes que não contemplam a amplitude dos temas culturais, de identidade, diversidade e diferença que quando desenvolvidos nos centros educativos tendem a reduzir a sua complexidade.

Isso é verificado na fala de PI “por meio dos textos que você escolhe pra trabalhar e por meio dos assuntos que você leva pra sala de aula você discorre sobre tudo isso.”. Sendo assim, PI relativiza o aparecimento dessas questões no currículo ao mencionar que “a questão nem é currículo eu acho que a questão é a aula”. Em outro momento, ela reconhece a defasagem da proposta curricular no que tange as questões culturais:

Acho que não damos muito foco no currículo de fato às questões culturais mais específicas, como é o caso das defesas das minorias, não mencionamos isso no currículo, o que trazemos são as questões culturais em geral, mas não damos muita ênfase a isso.

O reconhecimento acima revela que essas são questões ainda tratadas timidamente no currículo de inglês na Instituição, cuja concepção de problemáticas culturais ainda é trabalhar com exemplificações a partir da língua, e não compreendendo língua e cultura como um corpo único.

É necessário que essas questões sejam trabalhadas em sala de aula não de forma aleatória, mas se façam cada vez mais presentes e significativas nas instituições escolares, além disso, acredita-se que é preciso que essas questões também se

constituam nos currículos, e não sejam trabalhadas esporadicamente, pois é preciso compreender a importância de abrir espaços para (des)construções de valores dentro do próprio currículo, porque ele constitui-se como prática discursiva.

PE considera que “a questão cultural é importantíssima, precisamos trabalhar com o multiculturalismo”, mas antes chama atenção para o fato de parecer haver certa incompreensão sobre o que vem a ser o multiculturalismo.

Ela também acrescenta que trabalhar identidade e multiculturalismo é hoje de suma importância diante das “evidências de falta de respeito com a diversidade e o diferente”. Ela acredita que o ser humano precisa ter noção de que o que de fato ele faz no mundo é conviver e para saber conviver é essencial respeitar às diferenças.

Conforme PE, esses aspectos, assim como o respeito à diversidade e identidade, constituem o currículo de espanhol, e também são levantados por ela nos aspectos conceituais e metodológicos, recorrendo a um ensino que promova as variedades linguísticas e culturais, a fim de dissolver raciocínios estereotipados sobre a língua e culturas, conforme ela apresenta em uma de suas experiências, ao perceber em uma aula o posicionamento preconceituoso de alguns estudantes com relação aos paraguaios, quando ela estava trabalhando os adjetivos pátrios e alguns discentes mencionaram o termo “falsificados”.

De acordo com PE, nesse momento, ela iniciou uma discussão sobre os estereótipos:

Eu parei a aula e comecei a questionar o porquê eles achavam isso, que isso era um estereótipo e a partir daí eu comecei a abordar e fazê-los entender que nós também sentimos isso na pele, como as mulheres brasileiras sentem isso fora do Brasil e se eles gostariam que isso ocorresse com suas respectivas mães, irmãs e eles começaram a refletir, e perceberam que do mesmo modo que eles faziam com os paraguaios, outras pessoas também faziam isso conosco.

Isso mostra que as aulas de línguas representam um espaço propício para que representações e supremacias que assentam atitudes de intolerância, radicalismos e violência manifestem-se e possam ser conscientemente trabalhadas e desconstruídas. Portanto, aprender é por assim dizer, conforme Macedo de Sá (2013), uma experiência cultural.

Para PE o multiculturalismo está subjacente a prática do sujeito e deve ser desenvolvido em sala de aula, contudo ela assegura que:

Devemos trabalhá-lo em nós primeiramente, por que ele está intrínseco a sua práxis docente, o seu discurso, como você fala, age, como você organiza a sua prática pedagógica, tudo isso está embutido, isso é questão ideológica.

Com base na perspectiva de PE, é possível afirmar que o seu “eu docente” não pode estar dissociado do seu “eu pessoal”, em outras palavras a sua prática profissional orienta-se também pelas representações e pelos discursos que o indivíduo permite que tenham vida dentro de si e que ele mesmo constrói.

Essa concepção é defendida por Santos e d’Ávila (2010) ao atentarem para o fato de que as dimensões – pessoal e profissional – são as dimensões que esculpe e caracteriza a natureza de “ser professor”. Em vista disso, convém depreender o “inter e intrajogo dessas dimensões vividas pelo professor, sem dicotomizá-las” (SANTOS E D’ÁVILA, 2010, p.325). Por isso, a figura do professor está associada a noções de poder, haja vista sua importância para a manutenção e a desconstrução de representações e hegemonias durante a sua prática docente, essa última entendida como prática política. Desse modo, reitera-se a ideia de ensino e aprendizagem como processos de (des/re)construção de conhecimentos, valores e ações que envolvem os alunos e também os professores.

Sobre isso, PE acrescenta que o professor deve ser consciente de sua posição e do seu poder em sala de aula, assim como de sua importância durante o desenvolvimento do alunado, ela ressalta que ainda hoje recorda discursos de professores, alguns positivos e outros não, segundo a qual ecoa em sua mente e em seu interior.

Portanto, o professor contemporâneo necessita estar cada vez mais envolvido com as questões curriculares, o que contradiz a realidade evidenciada por Leite (2005), de nem sempre o docente ser incentivado a se relacionar com a constituição curricular, assim como nem mesmo os professores vêm buscando requerer esse papel, restringindo-se em muitos casos a fazer certas críticas.

Silva e Macêdo (2010) esclarecem que o padrão educacional do Brasil historicamente está circunscrito nos moldes alicerçados nos conceitos dos

colonizadores portugueses, estabelecendo como ideário o modelo europeu ao mesmo tempo em que obrigavam os indígenas e negros a silenciarem e negarem suas culturas, sob a concepção de culturas e povos inferiores, submetia-os ao processo de aculturação através da assimilação da cultura branca.

De acordo com as autoras, tal modelo influencia o processo de formação docente e contribuiu para supervalorização de dispositivos culturais da população branca em detrimento dos de outros grupos étnicos.

Essa lógica se consolidou em espaços da sociedade como a escola, que se tornou um importante ambiente de reprodução dessas ideologias. Baseados nisso, os currículos se constituíram como monoculturais e eurocêntricos, desprezando os aportes intelectuais, culturais e históricos construídos por outros povos.

Nessa lógica, o currículo passa a ser formado por elementos pré e ideologicamente selecionados para evidenciar os padrões privilegiados, culminando na geração e no fortalecimento das desigualdades.

As dimensões culturais e identitárias ganharam espaço nas discussões curriculares somente com as Teorias Pós-Críticas, numa tentativa de postular currículos alternativos aos modelos caracterizados pela unilateralidade e homogeneidade. Essa parece ser a tentativa presente na fala de PE:

No currículo de espanhol não constava aspectos relacionados à Lei 11.465 sobre as contribuições dos povos negros e indígenas para a constituição do povo brasileiro e nós inserimos. Eu fiz parte dos diálogos regionais para a confecção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa, Geografia e História nos currículos e nós abrangemos aqui e conseguimos inserir em Língua Estrangeira, tanto que em Espanhol e em Inglês trabalhamos a questão da africanidade, a questão multicultural, a questão do plurilinguismo e os temas transversais, esses nós fomos inserindo-os aos poucos. Nós já tivemos e ainda temos gestores do nosso Departamento com perspectivas de mundo diferenciadas e que sempre ouve atentamente nossas inquietações.

A partir do discurso de PE parece haver um movimento de ressignificar o currículo de línguas da Instituição na procura de evidenciar os grupos minoritários e historicamente invisibilizados, promovendo um discurso que considere as diferenças e a diversidade, reconhecendo o direito a ser diferente e de que isso seja respeitado e cultivado dentro do espaço escolar.

Esse movimento se insere nas propostas curriculares que, segundo Leite (2005), visam reconhecer a diversidade e o multiculturalismo como especificidades das sociedades, modelos de “compreensão cultural”, “alfabetização cultural”, “competência cultural”, “bilinguismo cultural” e “emancipação cultural” (LEITE, 2005, p. 131). Através desses currículos que pleiteiam uma “educação culturalmente ressignificada”, seria possível contribuir para a dilatação de oportunidades e discussão e permitir que os grupos étnicos inferiorizados se identificassem e se reconhecessem como pertencentes de um espaço sócio-historicamente negados, ao fomentar um ideário de aluno, de indivíduo.

### **EIXO III – Atividade discente, Prática docente e Interdisciplinaridade**

O processo de ensino e aprendizagem configura-se, como afirma Macedo de Sá (2013), numa experiência cultural, e como tal, só ocorre a partir da interação com o outro. Esse processo, complexo em si, compreende a subjetividade, as representações e os discursos orais e praticados dos sujeitos que estão envolvidos. Nesse sentido, pode-se dizer que é um processo que tem vida própria, imprevisível e não pode ser controlado por grades.

Sobre isso, Ferrazo (2005) traz uma importante contribuição ao sustentar que qualquer aspiração em tentar regular o pensamento e manipular os caminhos do processo de ensino e aprendizagem é a todo instante transgredido devido à cinesia das “redes cotidianas de *saberesfazeres*”<sup>8</sup>, que produzem danças e deslizamentos de significados impossíveis de serem previstos ou controlados” (FERRAÇO, 2005, p. 17). Desse modo, essa imprevisibilidade é marcada pelo jogo que se estabelece entre as práticas docentes e discentes, que desse modo afetam e se vêm afetadas consequentemente, pela figura curricular.

A importância e a imprevisibilidade das ações docentes e discentes foram enfaticamente percorridas durante o discurso de PI e PE. Assim, ao analisar as narrativas, cabe destacar que PI acredita que a espontaneidade do processo de ensino e

---

<sup>8</sup> Escrita proposta por Nilda Alves e explanado por Maldonado e Souza (2016) “saberesfazeres construídos no interior das redes de convivência são experiências do mundo, são movimentos e fluxos que transbordam de aprendizado cotidiano, mistos de vivência e cultura” (MALDONADO E SOUZA, 2016, p. 308).

aprendizagem reside principalmente nas necessidades dos alunos. Desse modo, o currículo oficial seria ressignificado com a prática docente e, por isso, o currículo toma vida à medida que “a prática acontece por meio da forma que o professor ver o currículo” e, assim, PE ressalta que “a prática docente se relaciona com a visão de currículo do professor”, ou seja, as práticas curriculares são movidas pela produção de sentido dada ao currículo.

Ambas as professoras consideram que há dimensões superiores como os PCN e até instâncias internas das escolas que estipulam diretrizes de propostas curriculares, contudo a postura do professor diante dessas determinações será essencial na condução do processo educativo.

PI entende que o currículo de línguas “é o que norteia, é o que está por traz da prática” e assim, currículo é movimento. Ela exemplifica o fato de que comumente as escolas de modo geral, em especial as públicas, tendem a orientar-se estritamente pelos PCN. Nesse sentido, assinala que esses evidenciam um trabalho com as línguas baseado na leitura, porém a professora afirma que ela compreende um ensino linguístico que favorece o desenvolvimento das quatro habilidades. Por isso, um grupo de professores da Instituição, que também defende esse modo de ensino, construiu um novo desenho curricular de línguas, o qual contempla o desenvolvimento das quatro habilidades, “na tentativa de fazer com que esse currículo seja ligado à prática docente” e através desse currículo elaborou-se o livro didático do 2º ano focado na realidade do aluno do IFBA.

Para PI “a prática pedagógica reflete de certa forma o currículo, no caso o currículo de línguas, mas delinea de forma diferente”, ela explica que como tal, no tocante ao currículo de inglês do IFBA, há uma relação de acréscimo com as orientações do PCN que propõem fundamentalmente a leitura como pilar do ensino e da aprendizagem de línguas. Para PI tanto, o currículo quanto à prática docente vem colaborando para uma ampliação desse escopo ao trabalhar o desenvolvimento das quatro habilidades.

Essa busca por um redimensionamento curricular ratifica a noção de currículo como prática sociocultural, que vai sendo (re)construído a medida que os sujeitos, dentro do contexto específico vão fazendo os seus próprios caminhos.

Se por um lado, o discurso de PI traz o seu exemplo para assegurar seu posicionamento, por outro PE advoga a responsabilidade dos docentes frente ao

currículo, pois para ela o professor tem papel essencial na construção do currículo e isso não deve ser relegado. Além disso, afirma que é preciso uma postura crítica e reflexiva diante do currículo, de forma a compreender a ideia que se tem de currículo e permitir que ele seja questionado e não automaticamente seguido, visto que a relação entre a práxis docente e a percepção de currículo gera processos de (trans)formação e não subserviência a um *status quo* e as ideologias.

Para PE o currículo, “reflete a visão de mundo, ideologias, o tipo de cidadão que se quer, um aluno engajado, crítico com as questões do mundo”. Dessa maneira, PE atenta para a constituição do currículo de línguas, compreendendo a importância de considerar aspectos tais como a significação, pois o sentido e ideologias das coisas estarão dentro do discurso, na sua fala e na sua atuação. Daí a importância de uma prática crítica:

Uma postura transformadora, como dizia Paulo Freire, ter uma prática para a liberdade e assim educar para a liberdade, emancipar e não para que as crianças sejam prisioneiras de um *status quo*.

Desse modo, por meio da fala da professora se faz necessário uma educação e uma prática docente marcada por ações de rupturas de processos subservientes, compreendendo que cada indivíduo ao mesmo tempo em que é sujeito é também ator nesses e desses processos.

A fala das professoras, em especial no que se refere à exemplificação de PI, revela os embates inevitáveis e essenciais no processo de ensino e aprendizagem, redimensionando o papel do professor na sociedade e colocando em xeque o tecnicismo (instrumentalização), tradicionalmente designado ao professor, que o enquadra segundo Santos e D’Ávila (2010), na condição de simples receptores de formulações conteudistas e, por conseguinte, resultando na desvalorização desse profissional.

Em outras palavras, ao criar possibilidades alternativas para as especificidades do contexto em que ele está e dos *sujeitos* envolvidos, a atuação política do professor é evidenciada, contribuindo para a criação de condições de equidade dentro das diversidades e permitindo que novos e mais plenos processos formativos se façam.

A criação de alternativas de proposta curricular construída pelos professores, como o ocorrido por PI e pelo grupo de professores descrito anteriormente, é uma

ação cidadã e política e, revela a necessidade de uma reformulação da função e atuação docente quanto à autonomia desses profissionais e de um diálogo mais aberto entre esses sujeitos que estão dia-a-dia lidando com a realidade em sala de aula com aqueles que atuam em instâncias políticas responsáveis pelas diretrizes educacionais no país.

PE destaca a importância da participação dos docentes na elaboração das diretrizes institucionais, conforme ocorrido com a elaboração do PPI do IFBA. Ela assinala que fez parte do I Congresso do CEFET/BA e ajudou na elaboração do PPI do Instituto.

A professora considera importante esse diálogo com todos os que fazem parte do IFBA e que esse Congresso deveria voltar a acontecer. Além disso, ela também destaca a relevância de haver um diálogo entre o PPI e o currículo, ao explicitar que o PPI se articula com o currículo de línguas do IFBA no que tange ao tipo de aluno que se quer formar, um cidadão crítico, “atuante que reflita seu papel na sociedade e a partir desse cidadão fazer um link com o tipo de perfil de técnico que se deseja”. De igual modo, a docente ressalta a valia de alinhar o currículo de línguas e do PPI no que se refere às problemáticas, como a diversidade e sustentabilidade.

Em se tratando especificamente da construção do currículo de línguas do IFBA, PE acredita que há uma interface, pois, essa elaboração ocorre de acordo com a sua perspectiva, ou seja, está implícita a forma de pensar, de atuar e de ver o mundo de quem o elabora bem como do professor. Assim, ela elucida que a construção da proposta curricular de espanhol se deu pela coletividade, embora “houvesse diferentes interesses, convergências e divergências, com diferentes visões”, mas através de discussões e análises chegou-se a um desenho comum.

Para a professora, o currículo de línguas lhe confere um sentido de pertencimento, pois ele orienta a sua prática docente, do mesmo modo que a sua prática está subjacente ali, pois “quando você escolhe determinados conteúdos ao invés de outros ali está uma orientação”. Nesse aspecto, o currículo de línguas é uma (des/re)construção sociocultural, na dimensão individual e, ao mesmo tempo, social de determinados *sujeitosatores*, num dado momento.

Por isso, diz-se de um currículo mutável e ressignificado num espaço-tempo, é talvez por esse motivo que a figura curricular se torne desafiadora, pois ela é situacional e não fixa. Segundo PE, “não termina nele, ele é um ponto de partida, que

nós devemos refletir, como faço na minha prática docente, (re)construir e (re)elaborar”, assim o currículo, tal como pondera Sacristán (2013), se liga à construção de significados e, portanto, é um dispositivo da subjetividade humana sempre reinventado a partir da interpretação desse indivíduo.

Outro aspecto levantado pelas professoras foi a necessidade de se repensar um currículo de línguas e um paradigma escolar que pudessem privilegiar uma prática docente e discente mais efetivas, constituindo o processo de ensino e aprendizagem mais significativo.

PI compreende o currículo de línguas como “incipiente, não se dá ao currículo de línguas o real valor que esse tem para a sociedade, pra o aluno usar de fato o que ele vai precisar”. Nesse sentido, o currículo de línguas do IFBA ainda precisa ser aprimorado no que diz respeito à afirmação da importância do ensino e aprendizagem de um idioma.

A professora traduz uma das principais problemáticas que envolve o ensino de línguas na sociedade brasileira, sobre o processo de subalternidade destinado a essa área, que seria a dificuldade de uma maior compreensão da sociedade quanto a real importância do ensino de idiomas para esse aluno. Assim sendo, o currículo de línguas da Instituição é um espaço ainda minimizado e afetado pelas produções de sentido comumente designados ao campo da LE.

De acordo com a docente, seria necessário um currículo e um contexto de ensino que levassem em consideração o nível do estudante na língua estrangeira e dessa forma, trabalhá-lo de maneira específica:

Para mim hoje é muito pouco, a gente precisa fazer essa divisão, se a gente quer que o aluno tenha acesso ao inglês de fato vai funcionar melhor. Por que hoje as turmas são misturadas, então você está dando aula e se você está trabalhando do início, do básico, o aluno que já tem fluência fica desmotivado, se você avança um pouquinho e fala muito em inglês na sala de aula (o foco da gente é o falar inglês de fato) aí o aluno que está na fase inicial já fica impactado, quanto às aulas serem ministradas somente em inglês, então isso atrapalha.

Por meio da fala de PI depreende-se que o ensino de línguas no IFBA ainda está organizado como acontece em grande parte das instituições escolares, baseado no período escolar, sem considerar as características linguísticas de seus alunos.

Percebe-se de acordo com o discurso de PI que há uma preocupação por uma iniciativa orientada ao desenvolvimento integral dos estudantes na língua, não limitando-se a leitura, como previsto pelos PCN, embora tal iniciativa não esteja concretizada no currículo.

Desse modo, a docente parece defender um ensino e aprendizagem a partir de um contexto próprio para haver, conseqüentemente, uma prática discente significativa dos e para os estudantes. A constituição das salas dependeria do domínio linguístico dos estudantes e não do seu período escolar, pois segundo PI a sala de aula possui diferentes níveis de línguas sem o seu devido tratamento didático.

Essa perspectiva possibilitaria um avanço substancial no ensino e aprendizagem de línguas no IFBA, cujo currículo e estruturação respeitasse as necessidades e especificidades dos seus estudantes, permitindo a participação e o desenvolvimento desses de modo mais efetivos e conscientes, sem burlar ou infringir as particularidades linguísticas dos discentes.

Esse ensino e aprendizagem significativos ocorrem, segundo Moreira (2012) ancorado nos estudos de David Ausubel, considerando as experiências prévias dos estudantes e permitindo a interação entre o conhecimento prévio e o novo, num processo de (re)significação dessas vivências.

A iniciativa proposta por PI poderia significar o início de um processo de ensino e aprendizagem mais respeitoso, fundamentando-se nas realidades heterogêneas dos seus indivíduos, criando um espaço dialógico com os estudantes. Além disso, favoreceria uma postura ativa, crítica e significativa dos estudantes, sendo esses conscientes também do seu processo de construção do saber.

Para PI e PE os professores de línguas vêm buscando criar espaços alternativos para o desenvolvimento linguístico dos seus estudantes que considerem o ensino e aprendizagem de línguas de modo mais integral, a exemplo do Centro de idiomas, que apesar de ainda não contemplar o Ensino Médio é uma importante ampliação para o ensino de línguas dentro de uma escola pública. PE esclarece que:

No ensino formal nós temos o currículo voltado para as necessidades do aluno, trabalhando os princípios básicos ou comuns da língua e os termos técnicos do curso que ele vai precisar. Já a extensão é devido o fato de que o IFBA hoje está em processo de internacionalização. Nós já fizemos em 2012 um intercâmbio para Argentina, levamos cerca de 40 alunos e algum tempo depois uma aluna ganhou uma

bolsa para estudar 1 mês lá. Hoje nós estamos com intercâmbios na área de inglês, então nós estamos revezando. Eu não quero que seja assim alternadamente, mas que haja oportunidade para as duas línguas estrangeiras fazerem sempre intercâmbio. Naquela época foi intercâmbio cultural e linguístico, hoje o Instituto quer versar mais um intercâmbio acadêmico e para isso precisamos fazer link com os cursos técnicos ou superiores.

Entende-se que o currículo de línguas se orienta pelas necessidades dos seus alunos, estruturado nas questões básicas da língua e nas questões técnicas que permeiam o curso. Ou seja, é necessário um currículo de línguas sensível a atuação desse aluno como um cidadão, assim como um profissional que tenha os conhecimentos técnicos em LE.

Outro aspecto importante extraído do discurso da professora é que o objetivo da Instituição é internacionalizar-se e segundo PE, esse processo se dá com a participação dos discentes de mestrado e doutorado nos centros educacionais de outros países.

Esse processo, segundo Moreira (2009), se deu a partir do século XXI, o qual vem requerendo a participação dos estudantes nas pautas internacionais e, assim, é necessária a construção do conhecimento a partir de um diálogo intercultural e diversificado, atendendo a lógica de que “todos os estudantes viverão em um mundo globalizado, como profissionais e cidadãos” (LEASK, 2015, n. p.). Desse modo, a participação desses estudantes corresponderia às exigências de um mundo globalizado, fortemente marcado pela interlocução transnacional.

Moreira (2009) alerta quanto ao processo de internacionalização curricular no que se refere à postura dos estudantes do Terceiro Mundo, ao acessarem as produções acadêmicas de outros países. Neste sentido, considera que seria essencial que eles primassem pela sua autonomia e senso crítico a fim de evitar homogeneizações e padronizações às especificidades locais segundo as produções de instituições hegemônicas.

PE explicita que o objetivo do Centro de Idiomas a princípio, é fazer com que os estudantes do Ensino Superior possam estudar LE “para fazer um intercâmbio ou participar de mestrado e doutorado em um país que tenham essas línguas”. Por isso, o conhecimento de uma língua permitiria o acesso às produções internacionais na essência cultural e linguística sem a intermediação das traduções, em que os

estudantes pudessem compreender e atuar nesses outros contextos sociais utilizando seus conhecimentos na língua estrangeira.

A compreensão e a ação desses alunos nesses contextos, a partir da língua estrangeira ajudariam na resolução de conflitos como traduções equivocadas, que de algum modo induzem a noção e apropriações incorretas do produto intelectual, garantir o pertencimento desse sujeito dentro dos contextos intelectuais dominantes e compreender os pressupostos sociais, culturais e ideológicos subjacentes as construções intelectuais das instituições hegemônicas.

Para PE e PI, o Centro de Idiomas e o currículo de línguas atual, considerado por elas como inovador para o contexto de Ensino Médio da educação pública, são avanços integrantes da identidade docente que um grupo de professores do IFBA possui, qual seja, a identidade dos que acreditam no ensino de LE para além do desenvolvimento da leitura. Para PI, se não fosse essa identidade docente, não haveria, por exemplo, hoje, estudantes falando inglês na sala de aula:

Identidade docente é você fazer a sua prática em sala de aula, é você ser você, não é você seguir as regras necessariamente porque as regras existem, mas é você fazer do jeito que você acredita. Teve um ano que eu passei o período todo frustrada por que eu tinha que trabalhar com um determinado material, foi o pior ano que eu dei aula, por que eu tinha que trabalhar com esse material e eu não acreditava nele, então foi muito ruim e frustrante, foi um ano horrível para trabalhar. Eu ia para sala e as aulas não eram interessantes por que não eram minha verdade. Então, acredito que esse conceito da identidade docente é exatamente você dar aula com a sua verdade.

PI entende identidade docente como a verdade do sujeito ao exercer a sua profissão, assim essa se vê atravessada não somente pela sua condição de profissional, mas também pela sua condição humana, e isso se liga as representações que esse indivíduo possui. Tal fato não aconteceu, conforme relatado pela professora, quando ela se anulava no processo de ensino ao ter que trabalhar com um material que não atendia a sua perspectiva de ensino o que gerou um sentimento de frustração.

Essa identidade, conforme Marcelo (2009), não é fixa e estável, pois ela se desenvolve ao longo da vida, num processo de (re)interpretações e (re)significações, sobre a atuação e os papéis do professor, por isso ela é relacional e contextual.

Reiterando a perspectiva de PI, PE afirma que a identidade docente é, de acordo com a visão de mundo do indivíduo, “como você se situa perante as questões atuais da sociedade”, sendo essa identidade docente basilar e evidente na sua práxis docente na sala de aula. Para ela, a atuação do professor dentro da instituição reflete a sua forma de pensar.

PE defende uma participação mais atuante do professor de línguas, “lutar pelo ensino das línguas, pelo seu espaço”, ela exemplifica o caso da reformulação da Base Nacional Comum, associa-se a revogação da Lei 11.161, contribuindo para o retrocesso quanto à oferta do espanhol na educação básica do País.

Esse engajamento deve ser desenvolvido pelo professor de línguas, já que como elucida Celani (2008), o professor de línguas estrangeiras possui características próprias e, nesse sentido, necessidades e desafios inerentes a sua área.

Ensinar línguas é uma ação marcada por valores, ideologias, representações e significações que se fazem a partir do diálogo com o outro, por isso Celani (2008) salienta que o professor deve ser um profissional crítico e reflexivo, a fim de garantir que os valores da outra cultura sejam compreendidos desde um prisma crítico, objetivando a formação do cidadão.

Essa noção da importância da atuação docente deve fazer parte da identidade do profissional, entendendo a prática não restrita ao espaço escolar, como se convencionou, mas transcendente as paredes da sala de aula e alcança os espaços de embates dentro das comunidades, nas instâncias políticas e nos direcionamentos que atingem direta e indiretamente o seu campo de atuação.

Durante o discurso das professoras ressalta-se a existência de outro aspecto desafiador dentro do currículo de línguas: a interdisciplinaridade, as professoras entendam a importância de um trabalho interdisciplinar, embora admitam as dificuldades em realizá-lo. Assim, PI esclarece que a interdisciplinaridade dentro do currículo de inglês é um elemento “difícil porque nós damos aula para vários cursos diferentes, não tem como fazer um material específico para cada curso”.

Evidentemente que trabalhar a interdisciplinaridade não é algo simples, principalmente num contexto tão dinâmico como Ensino Médio Integrado. Quiçá, essa dificuldade presente na fala da professora se relacione com a problemática do que se concebe como interdisciplinaridade, já que PI identifica a construção de materiais

específicos para cada área como barreira para um currículo e um ensino interdisciplinar.

Segundo ela, o currículo de línguas não discrimina a interdisciplinaridade, contudo busca-se desenvolver atividades nessa direção através da utilização de textos de determinadas áreas e na elaboração de alguns trabalhos. É possível observar certa relativização no que se refere à inserção da interdisciplinaridade dentro do currículo.

PE menciona que ela tenta trabalhar com outras disciplinas em iniciativas como visitas técnicas em conjunto, abordagem dos conteúdos das outras áreas dentro das aulas de espanhol, além do emprego nas aulas de espanhol de textos dos outros componentes curriculares.

Para a docente, trabalhar interdisciplinarmente não é uma tarefa fácil, “pois passa pela aceitação dos colegas. Acredito que estamos engatinhando nessa questão porque depende muito da visão de mundo do professor”. Essa dificuldade é justamente problematizada pela própria interdisciplinaridade, como aponta Haas (2014), segundo a autora, a ação interdisciplinar promove práticas que se constituem na coletividade e no cotidiano.

Um currículo baseado na interdisciplinaridade é um dispositivo que promoveria a construção do conhecimento coletivamente e, apoiado nas experiências dos seus sujeitos. Nesse sentido, contribuiria para a criação de intersecções entre o saber cânone, tradicional e o acervo histórico-cultural de cada indivíduo, possibilitando maior desenvolvimento e sociabilidade entre os envolvidos.

### 3.3 DISCUSSÃO DOS DADOS

Nessa seção se desenvolve a análise a partir da Triangulação dos dados, vislumbrando a integração de perspectivas sobre o fenômeno, o que segundo Silva (2016), salienta divergências, contraposições e convergências, permitindo uma imagem mais ampliada e rebuscada da realidade estudada.

Desse modo, a Triangulação viabiliza que essa realidade possa ser analisada através de diferentes visões, resultando na construção de outros caminhos e outras problemáticas, num movimento dialético de (re)interpretação sobre o fenômeno, o que traz novas descobertas que antes não emergiram.

Assim, apresenta-se a análise do encontro dos dados extraídos do PPI, do Currículo de línguas do IFBA e do discurso das professoras.

Inicialmente, observa-se que o PPI não apresenta especificações ou detalhes sobre as áreas de ensino, contudo há encaminhamentos orientados as áreas de natureza empírica, premissas do racionalismo técnico. Nesse sentido, seria importante que o documento respaldasse o lugar do ensino das línguas na Instituição, a fim de evitar o silenciamento dessas. Tal silenciamento é evidenciado no próprio currículo de línguas ao se comparar o currículo do Ensino Médio Básico comum, em que os idiomas são estudados em 3 anos, no IFBA o inglês é ofertado em 2 anos e o espanhol em 1 ano, de forma optativa, o que é ainda mais agravante.

Essa situação também está presente nas inquietações encontradas nas narrativas tanto de PE quanto de PI, que levantam a supervalorização do tecnicismo dentro da Instituição, o que para essa última professora está vinculada à desvalorização do currículo e do ensino de línguas dentro do IFBA.

Além disso, outra apreensão pode ser feita ao relacionar os discursos das professoras com o tempo de ensino destinado ao inglês e ao espanhol no IFBA na proposta curricular. A diferença entre a carga horária e a natureza da oferta entre as línguas mostra a visão hegemônica da língua inglesa, contribuindo para o reducionismo e depreciação da língua espanhola.

Apesar das docentes apontarem o super enaltecimento das ciências exatas, uma das formas simbólicas da sociedade, como denomina Thompson (2009), e da desigualdade entre o ensino de inglês e de espanhol no IFBA, as professoras também identificam que há um movimento contrário e compreendem o currículo de línguas como um fator de fortalecimento e reconhecimento da LE para os alunos, na fala de PI:

Eu acho que nós temos no currículo uma relevância legal em relação à língua estrangeira... acredito que os estudantes a cada dia vêm percebendo a importância da língua, e isso está contemplado no currículo.

Essa mesma visão se encontra na fala de PE ao elucidar que o currículo de línguas é:

Uma proposta curricular que aborda os aspectos positivos do ensino de espanhol, quanto o porquê estudar espanhol, qual a importância de se estudar espanhol, ouvi o aluno, saber as necessidades do aluno aprender.

Assim, o currículo de línguas da Instituição, por um lado, está submetido às ideologias como compreende Apple (2006) e, por outro lado, é um dispositivo que vem tentando ir de encontro a essas ideologias, apresentando a importância do ensino e aprendizagem de línguas dentro de um contexto tecnicista para a formação “humana” e profissional. Nesse sentido, para Arroyo (2013) o currículo é o território “mais politizado, inovado e ressignificado” (Arroyo, 2013, p. 13). Conforme as descobertas dessa pesquisa, o currículo de línguas é entendido pelas professoras e vêm se configurando como um campo de embates, de (des/re)construções e afirmações.

PE também aponta o ganho de espaço da língua espanhola em cursos como o de Engenharia, marcados pelo conhecimento positivista e o aumento de carga horária no nível técnico. Esse fato demonstra que a relevância do ensino de LE encontrada no currículo de línguas e no discurso das professoras não coincide com o disposto no PPI, já que há um discurso enfático de outras áreas do conhecimento sem que se mencione o lugar das línguas na escola. Desse modo, o currículo representaria esse espaço para discutir o lugar das línguas no IFBA.

Na narrativa de PI abaixo, ela compreende que com um currículo baseado nas quatro habilidades “o discente cria uma consciência maior da necessidade da língua na sociedade”. Essa é a mesma proposta presente no currículo de língua inglesa:

Trabalho com as quatro habilidades lingüísticas (ouvir, falar, ler e escrever) através do estudo de conceitos gramaticais, auxiliando o aluno quanto à comunicação básica em situações cotidianas que envolvam a língua inglesa. (Programa de Disciplina de Língua Inglesa do IFBA, 2017, p. 1).

Nesse sentido, trabalhar línguas tanto para PI quanto para o currículo de inglês se relacionaria com os processos comunicativos que envolveriam as situações cotidianas de uso da língua. Embora, saiba-se que aprender uma língua estrangeira para participação efetiva na sociedade não se fecha aos processos comunicativos, mas abarca também noções de ressignificação e na (re/des)construção de discursos e compreensão dos processos pelos quais eles se constituíram.

O currículo de espanhol também atenta para o desenvolvimento das quatro habilidades, tratando a língua como meio de adentrar e integrar outras comunidades e grupos sociais e culturais:

Estudo e aprendizagem da língua espanhola e suas manifestações culturais a partir de textos verbais e não verbais com vistas a desenvolver as habilidades pragmáticas, de leitura, audição, oralidade e escrita em nível básico. Compreensão da LE como instrumento de acesso à informação e integração com outras culturas e grupos sociais. (Programa de Disciplina de Língua Espanhola do IFBA, 2017, p. 1).

O currículo de espanhol concentra seu objetivo em uma das necessidades do cidadão contemporâneo, que é simultaneamente local e global, no que tange a sua participação em diferentes contextos socioculturais. Desse modo, trabalhar línguas implicaria trabalhar questões de valores sociais e culturais na formação do estudante como cidadão, o que para PE se traduz na “importância do currículo no sentido, de você empoderar o aluno, mostrar a ele que ele pode e que consegue”. Ou seja, para a professora, o currículo deve promover formas de engajamento do estudante, apresentando-lhe as possibilidades.

A cidadania também é uma perspectiva que rege o PPI da Instituição, quanto ao perfil de estudante do IFBA que se quer formar, ao explicitar que ela objetiva “Promover a formação do cidadão histórico-crítico”. Assim, há um diálogo entre o discurso presente no PPI, no currículo de línguas e o discurso das professoras, englobando a formação cidadã a partir de vários ângulos.

Seria importante que no PPI essa formação cidadã, a partir da língua estrangeira, viesse reafirmada, a fim de proporcionar uma maior reflexão da Instituição quanto às contribuições do ensino das línguas estrangeiras para a formação do cidadão contemporâneo, pois como assevera Gimenez (1999), a cidadania se estabelece discursivamente e as aulas de LE favoreceriam a atuação dos sujeitos nesse processo dialógico.

Outro importante aspecto encontrado durante as análises é a presença das contribuições dos estudos de Paulo Freire sobre formação crítica e reflexiva e empoderamento que são feitas no PPI:

Encontramos em Paulo Freire referências consistentes para uma reflexão pedagógica extremamente atual para subsidiar esse PPI: a partir de uma concepção educativa própria, que cruza a teoria social, o compromisso moral e a participação política, ele nos incita a um exercício permanente para a construção da consciência crítica e reflexão pedagógica e nos alerta contra a despolitização do pensamento educativo. (PPI, 2013, p. 39)

De acordo com o PPI, o processo de educação é um processo político e, portanto, deve considerar a formação de sujeitos crítico e reflexivos, para como defende PE, “ter uma prática para a liberdade e assim educar para a liberdade, emancipar e não para que as crianças sejam prisioneiras de um *status quo*”. Nesse sentido, o currículo encontra-se no cerne desse processo, pois Pimentel (2012) esclarece que a formação e o currículo representam caminhos e maneiras de caminhar e são inseparáveis.

Desse modo, o desenvolvimento dos estudantes e a constituição de um processo educativo orientado à formação crítica e reflexiva perpassam pela relação entre o currículo e a formação, evidenciando o currículo como discurso e esse (discurso/língua) como prática social.

No que se refere às problemáticas envolvendo as noções de diversidade, diferença, identidade e cultura, são questões que coincidem no PPI, no currículo e na fala das professoras para construir dentro da escola um espaço de discussão.

Enquanto PI afirma que “é importante trabalhar as questões culturais”, PE menciona que “precisamos trabalhar com o multiculturalismo ... devemos trabalhá-lo em nós primeiramente”. Essa preocupação corrobora com o discurso do PPI, que reconhece a diversidade e a desigualdade da sociedade brasileira e, dessa forma, aponta que no IFBA a formação do sujeito deve se relacionar com os princípios de cidadania e democracia através do confronto a discriminação e ao preconceito.

Essa formação de combate as posturas intolerantes às diversidades encontra-se também no currículo de línguas, que propõe um ensino de inglês dentro de uma abordagem intercultural. Segundo Santos e Lopes (2012), essa perspectiva possibilita para além da valorização das outras culturas ao entrarem em contato elas, a interação entre si, permitindo à crítica e a autocrítica, e assim, favoreceria o diálogo e uma perspectiva mais aprofundada sobre o outro e sobre si.

O currículo de línguas orientado à interculturalidade, e, dessa forma, para a diversidade cultural, representa a abertura de espaço para a desconstrução de discursos hegemônicos que historicamente conformaram tanto os currículos quanto a educação, formando e ratificando polarizações na sociedade. Segundo Lira (2007), esse currículo seria essencial para a inclusão dos indivíduos aos aportes culturais e intelectuais. É então, um currículo a favor da diversidade.

Conforme observado, o currículo de inglês preocupa-se em trabalhar com as questões culturais por meio da interculturalidade, assim como no discurso de PI, o que segundo ela pode se dá a partir dos textos e não se trataria necessariamente do currículo “a questão nem é currículo eu acho que a questão é a aula”. A narrativa da professora revela uma dificuldade aparente em perceber o currículo como um espaço para viver e discutir a diversidade e as questões culturais, recorrendo a essas problemáticas a partir das demandas textuais.

Essa representação de currículo consiste numa barreira para o avanço na concepção de currículo como um campo de promoção da diversidade cultural, o que vêm sendo alertado por Lira (2007), quando explicita que com o avanço de novas investigações culturais e sobre a diversidade é necessário que a escola contemple tais questões nos debates nas mais variadas dimensões da instituição, além disso, o autor considera que certos assuntos extracurriculares precisam fazer parte dos currículos tradicionais.

Ainda segundo PI sobre o currículo de inglês, ela explica que “não damos muito foco no currículo de fato às questões culturais mais particulares, como é o caso das defesas das minorias, não mencionamos isso no currículo”. Ou seja, infere-se que as questões culturais ainda são vistas tomando como referência as problemáticas mais gerais de cultura e diversidade, sem adentrar de fato nas tensões culturais mais específicas, que normalmente ou não são trabalhadas ou são relegadas a discussões superficiais e reducionistas.

A ausência dessas questões nas propostas curriculares é uma tendência que segue a lógica apresentada por Arroyo (2013) quanto à tentativa de manter apartados os traços culturais e valorativos que estão no interior das construções do conhecimento e das ciências.

Essas questões mais específicas referentes aos grupos minoritários estão presentes no PPI sobre a premissa de “reconhecimento das identidades de gênero e

étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo”; do mesmo modo que o “reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas”. Tais reconhecimentos fazem parte do respaldo legal sobre a contribuição dos povos negros e indígenas na formação do povo brasileiro através da Lei 11.465/2008.

Essa orientação converge com o descrito no currículo de espanhol que prevê a “Leitura e reflexão sobre a Lei 11.465/2008”, o que segundo PE “em espanhol e em inglês trabalhamos a questão da africanidade”. Desse encontro depreende-se a busca da Instituição concretizada pelo direcionamento do PPI, do currículo e da prática docente em construir um espaço em que os grupos inferiorizados possam ter suas vozes ouvidas, possam se ver pertencentes, partícipes e representados no processo de construção do saber, fato que lhe foi negligenciado na história brasileira.

Outra importante depreensão que pode ser feita é que a partir dessas iniciativas o currículo de línguas e a própria Instituição posicionam-se numa ação de ressignificação do processo de constituição do saber, historicamente baseada na homogeneidade curricular e educacional, pautados segundo Silva e Macêdo (2010), nos moldes da cultura branca que construíram representações negativas do acervo histórico-cultural de grupos étnicos. Essa proposta dialoga com a percepção de Arroyo (2013) sobre um novo momento de (re)interligar conhecimento e cultura no ambiente escolar e curricular.

No que tange a visão de currículo, observa-se que a perspectiva presente no PPI, que reconhece o currículo como um dispositivo constituído de representações, valores de acordo com as aspirações formativas da instituição dialoga com a noção de currículo de PE, que considera o currículo como uma figura que “reflete a visão de mundo, ideologias, o tipo de cidadão que se quer”, enquanto PI ressalta que o currículo “é o que norteia, é o que está por traz da prática”. Nesse sentido, infere-se que há uma superação da visão tradicional de currículo como prescrição e um elemento inocente, o que se relaciona com o que descreve Moreira e Silva (1995) sobre o caráter ideológico, político e não desinteressado do currículo, demarcando-o como um espaço de relações de poder, transmitindo visões e formando identidades particulares e coletivas.

Nesse sentido, através do PPI busca-se formar sujeitos críticos e reflexivos, o que também é contemplado na proposta curricular de línguas do IFBA quando se refere a “Despertar o desenvolvimento crítico do aluno a respeito dos aspectos sociais e culturais inerentes ao estudo de línguas”. (Programa de Disciplina de Língua Inglesa do IFBA, 2017, p. 1). No currículo de espanhol busca-se o ensino que permita “interpretar textos em espanhol, identificando a ideia central, marcas ideológicas e políticas” e “posicionar-se criticamente diante dos conteúdos veiculados em diversos gêneros e tipos textuais” (Programa de Disciplina de Língua Espanhola do IFBA, 2016, p. 1). Ou seja, evidencia-se como objetivo a formação de indivíduos engajados socialmente, conscientes dos processos de construções das produções intelectuais.

Para PE, essa é uma preocupação que deve ser considerada no processo de ensino e aprendizagem, e, portanto, deve haver uma relação de identificação dessa formação crítica dos estudantes-profissionais no PPI e no currículo. Desse modo, o ensino não se fecharia a formação técnica do aluno, mas na formação integral do “humano” e “profissional” que vai se constituindo.

É importante salientar que essa formação, segundo o PPI, deve se dar abrangendo três dimensões: ensino, pesquisa e extensão. Embora não se faça menção nesse documento algo relativo a iniciativas específicas desse tripé, tanto PE quanto PI apresentam um empreendimento que contribui para o desenvolvimento dessas dimensões, que é o Centro de Idiomas. Segundo PE, esse Centro visa auxiliar no anseio da Instituição de internacionalizar-se, através de ações como intercâmbio e da participação em atividades internacionais em nível de mestrado e doutorado.

No entanto, é possível questionar o fato de a escola almejar a sua projeção em contextos internacionais, mas destina-se ao ensino de línguas um espaço tão reduzido, como pode ser constatado, por exemplo, na quantidade mínima de carga horária destinada ao ensino de línguas na Instituição. Dificuldade também sentida por PI ao afirmar que o currículo de línguas como “incipiente, não se dá ao currículo de línguas o real valor que esse tem para a sociedade, pra o aluno usar de fato o que ele vai precisar”. Contrariamente, o currículo de línguas objetiva que seus estudantes possam participar das comunidades de fala das línguas, o que segundo PE e PI é um currículo inovador para um Ensino Médio de escola pública e se orienta para atender as necessidades do alunado.

Desse modo, infere-se que a proposta curricular da Instituição vem se constituindo como um espaço para reafirmar o lugar das línguas no IFBA, convergindo com a concepção de Arroyo (2013) sobre currículo como território de tensões, em outras palavras um território de resistências e de ressignificação da cultura do ensino de línguas.

No tocante a interdisciplinaridade, de modo geral, parece haver certa divergência entre as narrativas: enquanto o PPI salienta a importância da integração entre as disciplinas, a interdisciplinaridade não é apresentada como unanimidade no currículo de línguas. Somente o currículo de espanhol faz certa indução a essa interação disciplinar através da proposta de trabalhar temas transversais.

Segundo PI e PE, há desenvolvimento de trabalhos na perspectiva interdisciplinar, contudo essa é sentida por PI como “difícil” devido à quantidade de cursos que se dá aula, já para PE a dificuldade reside na “aceitação dos colegas”. O que representaria certo desafio em desenvolver um ensino orientado a um diálogo entre as disciplinas, baseado na lógica de especialização disciplinar, promovendo polarizações.

A perspectiva interdisciplinar seria uma proposta importante a ser desenvolvida na instituição, já que segundo Terradas (2011), a interdisciplinaridade contribui para a resolução de situações do dia-a-dia, o que seria principalmente para o IFBA essencial por seu caráter teórico-prático. Desse modo, a interdisciplinaridade permitiria a integração entre as disciplinas, auxiliando os estudantes na resolução de problemas, conforme objetivo proposto no PPI, criando contextos similares da vida profissional e da vida em sociedade.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui desenvolvido buscou compreender o ensino de línguas no IFBA a partir da análise da constituição do currículo de línguas e das representações das professoras sobre esse objeto, desde o prisma das teorias curriculares, buscando trazer contribuições para os debates curriculares e para a formação de professores, em especial, de línguas.

O desenvolvimento da investigação revela que pesquisar currículo de línguas num contexto de Ensino Médio Integrado no País é uma questão desafiadora, que não se esgota em uma única investigação, mas necessita de uma constante (re)visitação, outros olhares apurados e novas perspectivas de análise sobre os fenômenos que circundam a questão curricular.

Desse modo, a partir dessa noção de continuidade, entende-se que este não é o um ciclo finalizado, mas sim o alcance do objetivo proposto e nesse sentido, traz-se aqui algumas constatações e considerações observadas ao longo dessa jornada investigativa.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar como o ensino de línguas é entendido no IFBA, tendo em vista a organização do currículo de línguas (inglês e espanhol) e as representações das professoras dessas línguas sobre o currículo. Como objetivos específicos: I. analisar como o currículo de línguas (inglês e espanhol) do IFBA se apresenta à luz das teorias de currículo, a saber Teorias Tradicionais, Críticas e Pós-críticas e suas relações com as orientações contemporâneas para o ensino e aprendizagem de línguas; II. identificar as representações das professoras de línguas (inglês e espanhol) do Instituto sobre o currículo do IFBA e III. examinar como as recomendações do currículo de línguas do IFBA se articulam com a perspectiva das professoras sobre esse currículo e com o disposto no Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

Para alcançar esses objetivos, fez-se uma investigação por meio da abordagem qualitativa, com fundamento interpretativista e orientada à perspectiva exploratória, pois a temática da pesquisa ainda é pouco discutida no que se refere ao currículo de línguas, e não ao currículo de disciplina individualmente, fato que caracteriza uma pesquisa exploratória. Além disso, esse tipo de pesquisa visa permitir um olhar mais

próximo de uma determinada realidade, contribuindo para (re)construção de valores e visões (GIL, 2008) sobre o fenômeno estudado.

Cabe destacar que os dados ora apresentados advêm de um contexto e elementos específicos, conformando a identidade dessa pesquisa e, por isso, é importante que os pesquisadores contemporâneos percebam a relevância de situar o caráter contextual dos estudos, porque a combinação dessas características constitui as pesquisas como únicas e situacionais, não generalizáveis ou absolutas, mas sim vistas como um fenômeno contextual, que ocorre em momento, sujeitos e âmbito específicos. Dessa forma, a perspectiva exploratória foi a escolha que melhor pareceu contemplar essa noção, porque busca trazer descobertas através do seu contexto e dos seus sujeitos, numa dinâmica de (trans)formação de visão do investigador segundo a ótica dos agentes envolvidos.

A análise do currículo de línguas (currículo escrito) permitiu constatar que ele é um elemento discursivo que (re)constrói, ratifica e potencializa ideais e valores, quando puderam ser encontradas proposições que orientam formas de ser, pensar e agir, ou seja, pode-se dizer que o currículo é uma figura formadora e (trans)formador de e por *sujeitos* contextual, histórico e culturalmente situados.

Desse modo, o diálogo entre os teóricos que embasaram essa investigação, possibilitou a ampliação do termo *currículo*, para além de um detalhamento conteudista, e trouxe a convicção de que o currículo é enunciativo e formativo, o qual sustenta-se nas concepções do seu construtor. Por isso, é impossível discutir e viver currículo sem pensar nas ideologias que o subjaz e nas aspirações que o conformam (APPLE, 2006, SACRISTÁN, 2013).

Em vista disso, faz-se necessário que os professores, aqueles que lidam diariamente com esse elemento, assim como os alunos, compreendam a importância dele, quanto à sua função de poder, controle, reafirmação e silenciamento. Desse modo, fica evidente a importância de maiores discussões sobre as formas de produção de currículo, em se tratando do contexto dessa pesquisa, do currículo de línguas dentro da própria Instituição de ensino, visando compreender os enunciados que, para que e porque o constituem.

Assim, não é possível dissociar o currículo e, conseqüentemente, o lugar das línguas do IFBA do momento histórico em que o País vive, com as reformas educacionais vigentes que trouxeram um processo de desigualdade entre as línguas,

com a soberania da língua inglesa e o retrocesso no espaço, até então ganhado pela língua espanhola nos currículos escolares. Esses fatos demonstram que ainda hoje o tratamento dado à língua espanhola desde a sua implementação no Instituto, é diferente ao dado à inglesa, conforme aponta o caráter optativo do espanhol e a quantidade de anos em que ele é estudado. Nesse aspecto, revela-se a presença da hegemonia da língua inglesa histórica e culturalmente pactuada na sociedade.

Do mesmo modo, que o currículo de línguas do IFBA possui uma redução temporal se comparado ao Ensino Médio comum, o que faz entender que há uma ratificação da minimização do ensino dessas línguas no Instituto em detrimento das áreas de perfil mais técnico, dentro do contexto de Ensino Médio Integrado aos cursos técnicos. Por isso, fica marcada a ideia de que o currículo traz noções de valorização simbólica (THOMPSON, 2009) da sociedade e que com isso desencadeia processos desiguais dos elementos, aqui no estudo, o currículo de línguas do IFBA.

Tal ofuscamento das línguas estrangeiras é também percebido no PPI, onde, em contrapartida, há uma supervalorização das ciências exatas e esse fato reflete-se no currículo conforme evidenciado nas narrativas das professoras e atesta a importância da escolha dessa investigação em permitir a associação entre esses elementos.

Esse estudo proporciona dizer, por um lado, o quanto ainda os indivíduos consideram o saber dentro da visão positivista, o conhecimento como científico, dentro dos moldes do empirismo característicos do perfil de ciência moderna com o qual a sociedade contemporânea ainda se identifica.

Por outro lado, de acordo com a análise curricular foi possível certificar-se que o currículo de línguas objetiva que o ensino de línguas contribua para formar alunos para a cidadania contemporânea, atendendo as exigências socioculturais da sociedade em que vivem, não negligenciando a importância imperativa do ensino de idiomas para a dinâmica atual, embora o currículo de inglês enfatize somente o aspecto comunicativo do ensino, o que demonstra certa incipiência na compreensão real das necessidades e potencialidades advindas do ensino e aprendizagem de línguas.

A cidadania também é percebida no PPI, contudo, de forma generalizada, sem alguma referência à participação das línguas nisso. Traz-se à tona a necessidade de que o PPI possa convergir com o disposto no currículo de línguas, quanto a evidenciar o significado do ensino e aprendizagem de línguas para a promoção dessa cidadania contemporânea, denominada global.

Trazendo novamente a figura curricular, percebe-se que há um movimento de reposicionamento dentro desse currículo na tentativa de revelar a importância do ensino de línguas dentro Instituto, o que parece ser de grande valia, haja a vista o distanciamento e desvalorização que podem existir devido à supervalorização das ciências exatas no centro tecnológico.

Outro aspecto relevante é que se apresenta no currículo de línguas uma orientação para a formação de indivíduos sensíveis às questões culturais, tais como apontadas no currículo de inglês quanto à perspectiva intercultural e no currículo de espanhol quanto ao reconhecimento da diversidade cultural, além da reflexão da Lei 11.465. Essa preocupação com as questões de identidade, diferença, diversidade e cultura também é ressaltada no PPI e nas falas das professoras. Desse modo, convergem na concepção do espaço escolar como um ambiente para a discussão e (des/re)construções.

A partir disso, subtende-se que o currículo de línguas põe em xeque os padrões hegemônicos que constituíram o conhecimento da humanidade, possibilitando que outros grupos excluídos do currículo tenham lugar, bem como que as contribuições desses inferiorizados sejam contempladas oficialmente e não como um simples achado.

Nesse sentido, pode-se dizer que mesmo que de forma inicial e ainda sutil, há intrínseca uma postura de ressignificação curricular, na busca pela criação de um currículo para a diversidade, ou melhor, para o respeito à diversidade, a ser diferente e ser contemplado nas diretrizes curriculares.

Isso dialoga com a orientação do currículo para a formação de sujeitos conscientes e críticos, o que faz pensar que o ensino de línguas pode corroborar para um Ensino Médio Técnico que promova transformação social.

De igual forma, torna perceptível que o currículo pode contribuir com legitimações e ratificar as representações que se têm de algo, e, desse modo, instituir orientações que promulguem ações dentro dessa lógica.

Do mesmo modo, que o currículo se sustenta nos alicerces ideológicos de quem o elaborou, a partir de um contexto específico, ele também está submetido às produções de sentido do seu interlocutor, conforme pode ser percebido nessa investigação ao analisar as representações das professoras sobre o currículo de línguas a partir de sua fala.

A noção de representação como produção de sentido foi discutida sob as conceituações de Spink e Gimenes (1994) no que tange às significações que os *sujeitosatores* dão a determinado elemento. Essas significações são essenciais porque é através delas que o currículo é movimentado e assim, as produções de sentido do currículo estarão intimamente ligadas aos enunciados e as práticas dos professores, conforme encontrado na pesquisa.

Nesse sentido, de modo geral, a partir da análise das entrevistas, assevera-se a representação curricular das professoras, que compreendem o currículo de línguas como espaço de (re)existência na busca de dirimir as desigualdades que o próprio currículo institui a partir de suas seleções não despretensiosas.

Destarte, o currículo de línguas por meio das narrativas das professoras, evidencia o seu papel subversivo, quando as professoras apontam a relevância do ensino de línguas constar no currículo, o que possibilitaria que esse pudesse ser mais bem entendido dentro do IFBA, um ambiente marcado pelo tecnicismo.

À vista disso, salienta-se a importância do engajamento das professoras para a criação de uma ideia própria de currículo, o que vem expresso quando PI indica a necessidade de trazer para o currículo as questões das minorias, o que, contrariamente, ao alegar que tratar cultura não é uma questão especificamente curricular, mas sim a prática em sala, revelando uma dificuldade recorrente em tratar essas questões com o protagonismo que lhe é devido e não como pano de fundo, já PE afirma que o currículo está constituído por problemáticas sobre o respeito à diversidade e identidade.

Conclui-se que nas representações de professores o currículo pode se constituir uma alternativa às formas de currículo homogêneas, padronizadas e hegemônicas quando se problematiza tais questões. Desse modo, as produções de sentido vivificam o currículo e colocam-no num dinamismo reflexivo, que conduzem a caminhos diferentes para a prática docente.

Embora seja evidente a associação entre currículo e prática docente, a partir da análise feita, coloca-se o desafio que ainda existe em mudar paradigmas educacionais, por parte de instâncias superiores, essencialmente conservadoras, fato comprovado na organização das aulas de línguas ainda por período e não pelas especificidades dos seus alunos apesar de, como salienta PI, ser necessário um ensino de línguas que

contemple as necessidades dos alunos, organizando-os em níveis de domínio dessas línguas.

Isso reflete o quanto ainda os professores são negligenciados nos assuntos educacionais do País, que em grande parte são relegados a posição de ouvintes passivos das decisões que envolvem a educação, sem abrir espaço para que eles sejam ouvidos e considerados nessas decisões. Nesse sentido, questiona-se como pensar em educação sem pensar e ouvir o educador?

As professoras também apontam uma dificuldade que pode ser percebida no currículo: o desafio de se trabalhar interdisciplinarmente. Esse elemento poderia ser fundamental no diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, minimizando a segregação das disciplinas dentro do IFBA, pois a interdisciplinaridade permite o a comunicação entre os conhecimentos dentro de uma proposta colaborativa. Essa mesma representação das professoras encontra-se na constituição curricular, sem que haja menção à interdisciplinaridade, o que diverge com a proposta do PPI.

Esse aspecto também é percebido no currículo a partir dessa pesquisa, quando somente o currículo de espanhol traz “os temas transversais” em sua constituição e nas elucidações de PI e PE quando afirmam que fazem trabalhos dentro dessa perspectiva. Assim sendo, a interdisciplinaridade, “a partir de trabalhos” e “visitas técnicas” são alternativas de práticas docentes nesse prisma, mas não se vêem especificadas no currículo em si.

Desse modo, seria relevante que primeiramente seja repensada a noção de interdisciplinaridade e sejam adotadas políticas de currículo e de trabalho engajados com a solução de problemas cotidianos que mobilizem os diferentes conhecimentos num contexto interdisciplinar, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais reflexivo e significativo.

Isto posto, seria possível a superação da visão ainda individualizada e compartimentada do saber, no desenvolvimento de um sujeito integrado, consciente e responsável na sua prática.

Diante do que foi investigado até o momento, observa-se que o ensino de línguas a partir do currículo de línguas proposto, vem se configurando num processo de ressignificação, como um espaço de (re)existência, afim de que outras vozes se façam presentes nos discursos que o constituem, firmando-se como um lugar de direito a reparações e identificações dos conhecimentos e de grupos minoritários.

Obviamente, é um movimento ainda muito inicial e que deve lidar com as demandas e as hegemonias enraizadas socioculturalmente, mas traz uma significativa aspiração de romper com os paradigmas vigentes, criando pontos de convergência, reconhecendo a complexidade e diversidade da sociedade contemporânea brasileira.

O currículo de línguas do IFBA vem construindo seu próprio percurso no que tange à valorização do ensino de línguas dentro da Instituição, promovendo uma maior consciência dos estudantes e, desse modo, tem-se uma política de currículo orientada à promoção de novos valores sobre a cultura de ensino de línguas no Brasil e no contexto de Ensino Médio Integrado.

Por fim, ressalta-se a necessidade de outras investigações, que segundo outras perspectivas, ampliem e suscitem novas questões para além das problemáticas levantadas nessa investigação. Destaca-se a importância de estudos sobre os documentos orientadores, como o PPI, o currículo, especificamente currículo de línguas, do mesmo modo que sejam contempladas as representações dos professores, compreendendo como essas relações se tecem e como se constituem. Além disso, acredita-se que seja essencial, embora não tenham sido consideradas nessa investigação, as práticas dos professores, como currículo em ação e as representações dos docentes sobre esse currículo, a fim de encontrar outros fenômenos que constroem o processo de ensino e aprendizagem, aspectos relevantes a serem analisados em estudos futuros.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- AMORIM, A. **Políticas Públicas em Educação, Tecnologia e Gestão do trabalho docente**. Salvador: EDUNEB, 2012.
- ANDRADE, F. E. G. de. **Desafios do ensino de inglês no Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico**: que caminhos podemos trilhar? In: V ECLAE, 2011, Natal. Anais do V Encontro das Ciências da Linguagem Aplicada ao Ensino: ECLAE: 12 a 15 de outubro de 2011.
- ANDRADE, F. E. G de.; ALCÂNTARA, L. R. Da relação entre as concepções e diretrizes para o ensino técnico profissionalizante e o ensino de inglês nessa realidade. IN: OUVENEY-KING, J. R.; FILHO, J.M.S da C. (Org.) **Reflexões didáticas sobre o ensino de lingual estrangeira na atualidade**. João Pessoa: Editora IFPB, 2015. 2015. v.1.
- ANDRÉ, M. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**; tradução FIGUEIRA, Vinicius. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, C. M. A. **O ensino de espanhol no Brasil**: história de um processo em construção. IN: XI Seminário de pesquisa em Ciências Humanas – SEPECH, 2016, Paraná. SEPECH. Paraná, UEL, 2016. v. 2, nº 4, setembro de 2016, p. 240 – 253.
- ARAÚJO, V. P. C. (Org.) et al. **Escola, currículo e cultura**. Ambiente Virtual de Aprendizado – UNIP. São Paulo, 2013.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método Sociológico na Ciência da Linguagem. Tradução de Michael Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed., São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARBOSA, S.W.X.. **A significação do projeto político pedagógico**: um olhar avaliativo. Revista Espaço do Currículo (Online), v.4, p. 227-239, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAPTISTA, L. M. T. R. Traçando caminhos: letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, Cristino Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. (Orgs.)

**Explorando o ensino.** Espanhol: ensino médio. Brasília: Secretaria da Educação Básica, MEC, 2010, v. 16, p. 119 – 136.

BARROS, M. E. B. de. Formação de professores/as e os desafios para a (re)invenção da escola. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo.** São Paulo: Cortez, 2005.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997, p. 205-230.

BELL, D. **El advenimiento de la sociedad post-industrial:** un intento de prognosis social. 6ª ed. Madrid: Alianza Editorial, 2006.

BENICÁ, E. M. et al. . **Currículo Integrado: uma análise a partir dos projetos dos cursos integrados ofertados pelo Instituto Federal de Santa Catarina:** In: XII Congresso nacional de Educação, 2015, Curitiba. IX Congresso Nacional de Educação. EDUCERE, 2015, p. 40460-40475.

BOBBITT, J. F. **O currículo.** Lisboa: Didática, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação:** Uma introdução à Teoria e aos Métodos. Porto - Portugal: Porto Editora, 1994.

BONETTO, P. X. R.; NEVES, M. R.; NEIRA, M. G. **O tratamento destinado às diferenças nos currículos desenvolvimentista, psicomotor e crítico da Educação Física.** PRÁXIS EDUCATIVA, v. 12, p. 448 – 463, 2017.

BOURDIEU, P. **A escola conservadora:** as desigualdades frente à escola e à cultura. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.10, p.3- 15, 1989. Disponível em: <<https://social.stoa.usp.br/articles/0039/0104/BOURDIEUPAescolaconservadoraasdesigualdadesfrenteaescolaeacultura.pdf>> Acesso em 22 jun. 2017.

BRANDALISE, M. Â. T. **Currículo e práticas pedagógicas.** Ponta Grossa: UEPG, 2007. v. 1. Série escola.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.154, de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)> Acesso em 18 de dez. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)> Acesso em 15 de out. de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de ensino de 1º grau e 2º graus. **Princípios para elaboração de currículo.** Brasília. 1979.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas Tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

BRAWERMAN-ALBINI, A.; WERNER, M. P.; MARTINEZ, C. **A importância do ensino de cultura na formação de professores de línguas.** Revista SOLETRAS, v.1, p. 124-137, 2013.

BRAZ, E. de S. **Línguas e identidades em contexto de fronteira Brasil/Venezuela.** Evódia de Souza Braz. -- Campinas, SP: [s.n.], 2010.

BUENO, A. M. **O Estado Novo e sua relação com os imigrantes: a língua como defesa dos valores nacionais.** Estudos Semióticos (USP), v. 4, p. 1-10, 2008.

BUSNARDI, B.; CASSEMIRO, M.S. (2010). **O impacto da globalização no ensino de língua estrangeira: conflito entre homogeneização e a heterogeneização cultural.** São José do Rio Preto. Unesp.

CAMPOS, A. R. **Família e Escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro.** Vertentes (UFSJ), v. 19, p. 61-71, 2011.

CAMPOS, C. J. G. **Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde.** Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília – DF, v. 57, n.5, p. 611-614, 2004.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica: In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CARLOS, J. G. **Interdisciplinaridade no ensino médio: desafios e potencialidades**. Brasília, 2007, 172 p. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências). Instituto de Física, Instituto de Química, Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

CASSIANI, S. de B.; CALIRI, M.H.L.; PELÁ, N.T.R. A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, v. 4, n.3, p.75-88, dezembro 1996.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.

CHAGURI, J. P. Configurando a História: Os Sentidos e a Política do Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil. In: Revista e-Curriculum (PUCSP), v. 8, p. 1-28, 2012.

COOPER, Robert L., **La planificación lingüística y el cambio social**. Cambridge: University Press, 1997.

CORREA, D. A. Práticas lingüísticas e ensino de língua: variáveis políticas. In: CORREA, D. A. (Org.). **Política Linguística e ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

DEMO, P. **Introdução à Metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DEWEY, J. **Dewey on education: selections**. New York: Teachers College Press, 1959.

ESCOTT, C. M.; MORAES, M. A. C. . **História da Educação Profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas 'História, Sociedade e Educação no Brasil', 2012, João Pessoa. Anais Eletrônicos: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas 'História, Sociedade e Educação no Brasil' – História da Educação Brasileira: Experiências e Peculiaridades. João Pessoa: UFPB, 2012.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor. Portugal: Porto Editora**, 1999.

EYNG, A. M. **Currículo escolar**. 2 ed. Curitiba: Ibpx, 2010.

FARIA FILHO, L. M. de et al. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira**. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), São Paulo, v. 30, n.1, p. 139-159, 2004.

FARTES, V.; MOREIRA, V. C. **Cem Anos de Educação Profissional no Brasil: História e Memória do Instituto Federal da Bahia (1909 – 2009)**. Disponível em: <<http://portal.ifba.edu.br/menu-institucional/memorial/arquivos-memorial/cem-anos-de-educacao-compressed.pdf>> Acesso em 20 de set de 2017.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**, 15ª edição, São Paulo: Papirus, 2008.

FERRAÇO, C. E. (Org.) **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. **Currículo, cotidiano e conversações**. In: Revista e-Curriculum (PUCSP), v. 8, n. 2, p. 1-15, 2012.

FERREIRA, D. V. Cenário atual do ensino de espanhol no IFBA: constatações e desafios. In: JÚNIOR, A. F. da S. (ORG) **Ensino de Espanhol nos Institutos Federais: cenário nacional e experiências didáticas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2017.

FERREIRA, M. S.; KRÜGER, V. **Temas transversais no ensino de ciências em uma análise cultural**. In: 1º Congresso Paranaense de Educação em Química - CPEQUI, 2009, Londrina. 1º Congresso Paranaense de Educação em Química – CPEQUI. Londrina, 2009, p. 1 – 12.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Relatos de experiências de aprendizagem de línguas em regime de imersão: o ponto de vista dos participantes do programa de intercâmbio CAPEP/FIPSE** In: VII Seminário de Línguas Estrangeiras, 2009, Goiânia. VII Seminário de Línguas Estrangeiras – Programação e Resumos. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2009, v. 1, p. 41 – 53.

FOGAÇA, F. C.; GIMENEZ, T. N. **O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 7, p. 161-182, 2007.

FOGAÇA, F. C.; JORDÃO, C. **Ensino de Inglês, Letramento Crítico e Cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido**. Línguas & Letras (UNIOESTE), v. 8, p. 79-105, 2007.

FORTES, C. C. **Interdisciplinaridade: Origem, conceito e valor**. Revista Acadêmica Senac Online, v. 06, p. 01-11, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2002.

GASPAR, M. I.; ROLDÃO, M. C. **Elementos do desenvolvimento curricular**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

GATTI, B. A. **Pesquisa em Educação: Um tema em debate.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 80, p. 106-111, fev. 2005.

GESSER, V. **A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade.** Contrapontos (UNIVAL). Itajaí, SC, v. n. 4, p. 69-81, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GIMENEZ, T. **O ensino de língua estrangeira e a formação do público.** Boletim. Centro de Letras e Ciências Humanas (UEL), Londrina, v. 37, p. 33-44, 1999.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Record, 2005.

GOMES, V. C. Uma visão das políticas linguísticas sobre o ensino da língua estrangeira no Brasil. **Revista Philologus**, vol. 58, p. 860 - 870, 2014.

GONÇALVES, S. A. Por um planejamento linguístico local. **Revista Investigações**, v. 2, nº 2- jul de 2009.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**, 14ª edição, Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Trad.: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Círculo do Livro, 1997, p. 11.

GROSSELLI, G.; MEZZARROBA, O. **A participação política e suas implicações para a construção de uma cidadania plena e de uma cultura política democrática.** In: XX Congresso Nacional do CONPEDI, 2011, Belo Horizonte. Democracia e reordenação do pensamento jurídico: compatibilidade entre autonomia e a intervenção estatal, Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011.

GUILHOTO, L. de F. M. **O uso da internet como ferramenta para a oferta diferenciada de serviços a clientes corporativos: um estudo exploratório no setor de telecomunicações.** Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

GUIMARÃES, R. M.; BARÇANTE, M. **A língua estrangeira no currículo da Educação Profissional e sua relação com o mercado de trabalho.** In: IV Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2014, Belo Horizonte, p. 01 - 15.

HAAS, C. M. Projetos pedagógicos interdisciplinares: práticas experimentadas. In: ROSITO-BERKENBROCK, M. M.; HAAS, C. M. (Orgs.) **Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade: políticas e práticas de formação de professores.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

HALL, S. Quem precisa da identidade?. In: SILVA, T. T. da. (Org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 15ª ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2014.

HEEMANN, C. **Inglês Instrumental (ESP): o uso de Estratégias de Leituras em um curso online.** Signo (UNISC. Online), v. 34, p. 137 – 156, 2009.

HERINGER, R. R. **Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas.** Cadernos de Saúde Pública (FIOCRUZ), Rio de Janeiro, v. 18, p. 57-65, 2002.

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. Trad. de Edgardo A. Malagodi e Ronaldo P. Cunha. In: HORKHEIMER, M. ADORNO, T. W. **Textos escolhidos.** 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Faixa de fronteira.** Disponível em: <[www.ibge.gov.br/homegeociencias/geografia/fronteira.shtm](http://www.ibge.gov.br/homegeociencias/geografia/fronteira.shtm)> Acesso em 19 de ago. de 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA - IFBA. **Projeto Pedagógico Institucional do IFBA.** 2013. Disponível em: <<http://portal.ifba.edu.br/proen/PPIIFBA.pdf>>. Acesso em 20 set. de 2017.

JAEHN, L. **O pensamento curricular e a relação entre poder e conhecimento: controle e regulação social.** Espaço do currículo (Online), v.4, n.2, pp.114-124, 2012.

JESUS, R. de C. D. P. de. Das silenciosas catacumbas à polifonia da ágora: o multiculturalismo na educação. In: MACEDO, R. S.; SILVA, G. M.; TORRES, M. M. (Orgs.) **Currículo e Docência: tensões contemporâneas, interfaces pós-formais.** Salvador: Editora da UNEB, 2003.

JOSEMIN, G. C. **Entendimento Interpretativo em Pesquisa Qualitativa sobre Sistemas de Informação;** In: EnANPAD 2011, 2011, Rio de Janeiro. EnANPAD 2011, 2011.

LEASK, B. **A internacionalização do currículo e a aprendizagem de todos os estudantes.** Tradução: Sérgio Azevedo Pereira. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/a-internacionalizacao-do-curriculo-e-a-aprendizagem-de-todos-os-estudantes>> Acesso em 10 de jan. 2018.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-35, 1999.

LEITE, C. O currículo e o exercício profissional docente face aos desafios sociais desta transição de século. In: FERRAÇO, C. E. (Org.) **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo.** São Paulo: Cortez Editora, 2005.

LEMONS, F. R. M. **Um Projeto de Pesquisa sobre Educação Física Escolar e Currículo.** In: IV Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: as lutas no contexto da motricidade. São Carlos: SPQMH, 2009. p. 386-398.

LIMA, L. C. A “escola” como categoria na pesquisa em educação. Educação Unisinos, p. 82-88. 2008.

LIRA, W. M. O multiculturalismo e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Rios Eletrônica (FASETTE), v. 1, p. 25-37, 2007.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, L. P. da M. *et al.* (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. (Linguagem, 19).

LOPES, N. C. *et al.*. **Uma análise crítica da proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de Ciências: ideologia, cultura e poder**. In: VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências – ENPEC, 2009, Florianópolis. VII Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Física, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUNA ACOSTA, E. A.; LÓPEZ MONTEZUMA, G. A. El currículo: Concepciones, enfoques y diseños. **Revista Unimar**. Colômbia. N.58, p.65 – 76, Out. 2011.

MACEDO, R. S. **Currículo: Campo, conceito e pesquisa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACEDO DE SÁ, S. M. **A emergência da etnoaprendizagem no campo antropeeducacional: uma investigação etnológica sobre a aprendizagem como experiência sociocultural**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA, 2013.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. *et al.* (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MALDONADO, M. M. C.; SOUZA, E. **Saberes fazeres do cotidiano: o currículo na/da escola do campo ribeirinha**. Revista Espaço do Currículo, v. 9, p. 303-317, 2016.

MALTA, S. C. L. **Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança**. Espaço do Currículo (Online). V. 6, p. 340 – 354, mai./ago. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/3732/9757>> Acesso em 25 jun. 2017.

MARCELO, C. **A identidade docente: constantes e desafios** (C. Antunes, trad.). Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109 -131, ago./dez, 2009.

MARQUES, L. P. Os discursos gerados nas relações com as diferenças: desafio para a formação em educação. In: DALBEN, A. *et al.*(Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARTINAZZO, C. J.; SCHMIDT, A.; BURG, C. I. **Identidade e diversidade cultural no currículo escolar**. Revista Contexto & Educação, v. 92, p. 04-20, 2014.

MASTRELLA, M. R. **Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras: tendências e desafios**. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, Brasília, v. 9, n. 1, p. 102-117, 2010. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9575/1/ARTIGO\\_PosModernidadeEnsino.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9575/1/ARTIGO_PosModernidadeEnsino.pdf)>. Acesso em: 01 ago. 2017.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. (eds). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: Contestações e Proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 355-378.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MONTE MÓR, W. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos.?. In: NICOLAIDES, C. *et al.* (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MORAES, F. de; KÜLLER, J. A. **Currículos integrados no ensino médio e na educação profissional: desafios, experiências e propostas**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2016.

MORAIS, R. S.'A. **A história da disciplina Língua Espanhola expressa nas leis e na cultura escolar do colégio “Maria Constança” em Campo Grande – MT (1953 – 1961)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande - MS, 2007.

MOREIRA, A. F. B. **Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições**. Em Aberto, Brasília, ano 9, n. 46, p. 73-83, 1990.

\_\_\_\_\_. **Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), v. 39, p. 367 - 381, 2009.

MOREIRA, A. F. B.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994, [2002].

\_\_\_\_\_. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T.(Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, M. A. **Al final, que es aprendizaje significativo?** *Qurriculum* (La Laguna), v. 25, p. 29-56, 2012.

MORENO FERNÁNDEZ, F. El español em Brasil. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2005.

MOTA, F. P. **Contato linguístico na fronteira Brasil/Venezuela: análise de produções textuais de hispanos aprendizes de PLE**; 2014; Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Roraima.

MOTTA, A. P. P.; AQUINO, R. A. B. de. **A escola de Frankfurt: fundação da teoria crítica à indústria cultural**. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=5e04a15b7c5a842c>>. Acesso em: 07 jul. 2017.

MOTTA, D. F. da. **Método relacional como nova abordagem para a construção de tesouros**. Dissertação (Mestrado em ciência da informação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1987.

MOULIN, N. **Conceito de currículo**. *Curriculum*. Rio de Janeiro, v.13, n.4, p.5-16, out./dez. 1974.

MOUSINHO, S. H. A.; SPÍNDOLA, M. C. P. **A construção dos valores no ambiente escolar: um estudo de caso**. *EAD em Foco*, v. 1, p. 137 – 158, 2010.

MULIK, K. B. O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história. In: **Crátilo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, Patos de Minas, v. 5, nº 1, p. 14-22, março de 2012.

NEIRA, M. G. **Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física**. *Interface. Comunicação, Saúde e Educação*, p. 1-18, 2010.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. *Revista Educação e Sociedade – Educ. Soc.*, vol. 25, n. 89, p. 1127 – 1144, Set/Dez. 2004.

OLIVEIRA, G. M. de. **O lugar das línguas**. A América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. *Synergies Brésil* nº spécial 1, 2010, p. 21-30. Disponível em: <<http://gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/gilvan.pdf>> Acesso em 25 de out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Políticas Linguísticas Como Políticas Públicas.** In: Guadalupe Teresinha Bertussi, Nildo Domingos Ouriques (Coordenadores). (Orgs.). Anuário Educativo Brasileiro: Visão Retrospectiva. São Paulo: Cortez, 2011, v., p. 313-333.

OLIVEIRA, I. B. de. Criação curricular, auto formação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo.** São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, M. F. **Metodologia Científica: um manual para a realização de pesquisas em administração.** 2011. Disponível em: <[https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual\\_de\\_metodologia\\_cientifica\\_\\_Prof\\_Max\\_well.pdf](https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica__Prof_Max_well.pdf)> Acesso em 11 de nov. de 2017.

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. p.53- 84

PEREIRA, L. A. C. Desafios da educação profissional e tecnológica para o desenvolvimento e a inovação. In: MENEZES, A. M. F.; CAMPOS, M. de. F. H.; RIBEIRO, N. M. (Org.). **Inovação numa perspectiva multidisciplinar.** Salvador: EDUNEB, 2012.

PEREIRA, T. C. de A. S. **O ensino de línguas estrangeiras como um fator de inclusão social:** o desafio da francofonia no Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PICANÇO, D. C. L. **História, Memória e Ensino de Espanhol (1942-1990).** Curitiba: UFPR, 2003.

PIMENTEL, Á. Currículo e formação sob as ascendências do sul. In: MACEDO, R. S. *et. al.* (Orgs.) **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas.** Salvador: EDUFBA, 2012.

PINTO, J. P. Hegemonias, contradições e desafios em discursos sobre língua no Brasil. In: CORREA, D. A. (Org.). **Política Linguística e ensino de língua.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa Exploratória: Procedimento Metodológico para o Estudo de Fatores Humanos no Campo da Saúde Pública. **Revista de Saúde Pública/ Journal of Public Health,** São Paulo, v. 29, n. 4, p. 318-325, 1995.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: NICOLAIDES, C. *et al.* (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

\_\_\_\_\_. Política Linguística: do que é que se trata, afinal?. In: CORREA, D. A. (Org.) **Política Linguística e ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

REIS, I. S. As ideologias e o ensino de língua estrangeira nas escolas de ensino fundamental e médio em nosso país. **RELPE – Revista Leitura em Pedagogia e Educação**, v. 01, p. 121-136, 2015.

RIOS, J. P.; AYRES, M. R. . **Variação linguística nas aulas de inglês e espanhol como língua estrangeira**. In: XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação – SEPesq Centro Universitário Ritter dos Reis, 2015.

ROCHA, C. H. Ensino de língua inglesa na contemporaneidade: diálogos entre prática translíngua e a teoria Bakhtiniana. In: HILSDORF, C. R.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (Orgs.) **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente**: desafios em tempos de globalização e internacionalização. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, v. 11.

ROCHA, S. **O Poder da Linguagem na Era Vargas**: O abasileiramento do imigrante. In: Celsul - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 2004, Florianópolis. Celsul. Florianópolis: UFSC, 2004. v. 6. p. 190-196.

RODRIGUES, N. C.. **O Currículo da Disciplina de Língua Portuguesa Pós-PCN**: Um Estudo de Caso. Em: II Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2012, Uberlândia. Caderno de Resumos. Uberlândia: EDUFU, 2012. v. 2. p. 63-83.

SABAINI, S. M. G.; BELLINI, L. M. **Porque estudar currículo e teorias de currículo**: (proposta de estudo para reunião pedagógica). S. d. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/261-2.pdf?PHPSESSID=2009050608420196>>. Acesso em: 11 de nov. 2017.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**, 3ª Ed., Porto Alegre: ArtMed, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTOS, A. R. de J. **Currículo e Educação: conceito e questões no contexto educacional.** 2008. Disponível em: <[http://lagarto.ufs.br/uploads/content\\_attach/path/11339/curriculo\\_e\\_educacao\\_0.pdf](http://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11339/curriculo_e_educacao_0.pdf)>.

SANTOS, B. L.; MACHADO, L. C. **O currículo: teoria, história e prática docente.** In: Coped-nm, 2011, MONTES CLAROS.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna.** Revista Estudos Avançados, v.2, p. 46-71, 1988.

SANTOS, L. L. de C. P.; LOPES, J. de S. M. Globalização, Multiculturalismo e Currículo. In: Moreira, A. F. B. (Org.). **Currículo: Questões atuais.** 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SANTOS, M. F. **Interculturalidade no Ensino de Línguas: uma análise do Projeto Pedagógico Institucional - PPI do IFBA.** Revista PINDORAMA, v. V, p. 78-100, n. 2014.

SANTOS, M. M. dos; D'ÁVILA, C. E agora professor? Professor para onde? O autoconhecimento e o redimensionamento da identidade profissional como vias para a ressignificação da prática educativa. In: LEIRO, A. C. R.; SOUZA, E. C. de. (Orgs.) **Educação Básica e trabalho docente: políticas e práticas de formação.** Salvador: EDUFBA, 2010.

SAUER, T. R.; SILVA, M. C. D. P. A Educação Física e o Currículo Integrado do IFBA: contribuições do Projeto Pedagógico Institucional. Anais XVIII CONBRACE, V CONICE, 2013, v. p. 1 – 15, 2013.

SAVEDRA, M. M. G.; Lagares, X. **Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil.** Gragoatá (UFF), v. 32, p. 12-35, 2012.

SAVIANI, N. **Origem do currículo: História do currículo e tradição escolar.** 2005. Disponível em: <[http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publication\\_sSeries/151117CurriculoEM.pdf](http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publication_sSeries/151117CurriculoEM.pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2017.

SENE, J. E. A sociedade do conhecimento e as reformas educacionais. **Revista Geotemas**, v. 2, p. 129-143, 2012.

SERRÓN, S. **Introducción al estudio de la planificación lingüística internacional.** UPE-LIPMAR, 1993.

SILVA, F. M. **Dos PCN LE às OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras.** Pesquisas em Discurso Pedagógico (Online), v. 16, p. 1-18, 2015.

SILVA, G. R. da.; SOARES, A. Línguas estrangeiras no Brasil: um histórico ao longo dos anos. **Revista Trajetória Multicursos**, v. 3, nº 2, p. 82 – 86, dezembro de 2012.

SILVA, H. G. **Formação continuada:** a escola de ensino fundamental como espaço e tempo de produção de saberes e aprendizagens compartilhadas. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina, Piauí – PI, 2016.

SILVA, M. A. da. História do Currículo e Currículo como Construção Histórico-cultural. Trabalho Comp. Em: VI Congresso luso-brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. **Anais**. Uberlândia: EDUFU, 2006. v. 1. p. 4820-4828.

SILVA, M. N. R. da S; MACÊDO, D. de J. S. Educação das relações étnico-raciais, currículo, diversidade cultural e formação de professores. Em: XV Semana Acadêmica de Ensino, Pesquisa e Extensão – Universidade e suas práticas no Contexto Regional: construindo diálogos, 2010, Bahia. **Anais**. Bahia, 2010, v. 1, nº 1 – 10.

SILVA, R. C. da. **Construção de sentidos e produção de discursos:** a linguagem e subjetividade dos textos midiáticos. BOCC. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, v. 15, p. 06, 2010.

SILVA, R. M. de N. B e. **Negro e Ensino Médio:** Representações de professores acerca de Relações Raciais no Currículo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém – PA, 2009.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. 15ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SIQUEIRA, H. S. G. **Nova cidadania:** um conceito pós-moderno. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/novacidadania.html>> Acesso em 20 de dez. de 2017.

SOUZA, S. A. **A Evolução do Ensino Técnico e Tecnológico no Brasil:** um diálogo com o mundo contemporâneo. Anais IV SENEPT 2014, v. IV, p. 01 – 17, 2015.

SOUZA, F. M de. **Espanhol-língua estrangeira para brasileiros. Políticas de difusão e formação de professores no Estado de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista - UNESP, Marília - SP, 2009.

SPINK, M. J. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano [online].** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/w9q43/pdf/spink-9788579820465.pdf>> Acesso em 01 de nov de 2017.

SPINK, M. J.; GIMENES, M. G. **Práticas Discursivas e Produção de Sentido:** Apontamentos metodológicos para a análise de discursos sobre a Saúde e Doença. Saúde e Sociedade (USP). São Paulo, 1994, v. 3, n.2, p. 149-171.

STEIDEL, R.; VICENTINE, C. **Educação, Política, Cidadania, Gestão: a construção de novos olhares sabores e saberes.** In: EDUCERE, Congresso Nacional da área de Educação, IV, 2004, Curitiba – PR. Anais do II Congresso Nacional da área de Educação. Curitiba: Ethos da PUCPR, 2004, p. 1 – 10.

TASSARA, E. T. O.. **Ética, conhecimento e poder.** Leituras políticas de questões de método. Diálogos Possíveis (FSBA), v. 12, p. 10-26, 2013.

TERÁN, Albanella Thaiz León. **A presença da disciplina Língua Estrangeira Moderna Espanhol no currículo escolar no Brasil: um estudo em escolas públicas da 15ª GERED-SC.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau - SC, 2012.

TERRADAS, R. D. **A importância da Interdisciplinaridade na Educação Matemática.** Revista FAED – UNEMAT, Revista da Faculdade de Educação, p. 95-114, 2011.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Porto Alegre: Globo, 1977.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** 8ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VASCONCELLOS, C. S. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo.** 3 ed. São Paulo: Libertad, 2011.

VEIGA, I. P.de A. Projeto político – pedagógico: novas trilhas para a escola. In: FONSECA, M. (Org.) **As dimensões do projeto político-pedagógico.** São Paulo: Papirus, 2001.

VIDOTTI, J. J. V.; DORNELAS, R. **O ensino de língua estrangeira no Brasil – Período de 1808 – 1930.** In: HELB – História do ensino de línguas no Brasil, v. 1, nº 1, janeiro de 2007. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/94-o-ensino-de-linguas-estrangeiras-no-brasil-periodo-de-1808-1930>> Acesso em: 10 ago. de 2017.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T da. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** 15ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

XAVIER, R. P. **A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (Inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental.** 1999. 564f Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, SP, 1999.

ZANELLA, A. V. Escolarização formal e cidadania: possíveis relações, relações possíveis? In: SILVEIRA, A. F., et al., (Org.) **Cidadania e participação social.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. 230 p. Disponível em:

<<https://static.scielo.org/scielobooks/hn3q6/pdf/silveira-9788599662885.pdf>>  
Acesso em 15 de dez. de 2017.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil:** dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.

## APÊNDICE A - ENTREVISTA DE PERFIL DOCENTE



### UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA INSTITUTO DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

Prezado (a) Professor (a),

Este questionário é um instrumento para a geração de dados/informações referentes à caracterização docente a serem empregados na pesquisa de Mestrado em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (PPGLINC), intitulada “O currículo de línguas do IFBA: tessituras sobre a sua estrutura e representações”. A pesquisa em questão visa compreender o ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio do IFBA a partir da análise do currículo dessa instituição bem como das representações dos docentes sobre esse objeto. Os dados obtidos por este instrumento serão resguardados em total sigilo uma vez que não constará a identificação dos sujeitos e serão utilizados apenas para a finalidade do estudo mencionado.

#### **PERFIL DOCENTE**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo:  Masculino  Feminino

#### **Formação Acadêmica**

Curso de Graduação: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Pós-Graduação:

Nível	Curso	Instituição	Ano
( ) Especialização			
( ) Mestrado			
( ) Doutorado			

#### **Experiências profissionais:**

a) **Relate brevemente algumas experiências profissionais anteriores ao IFBA:**

---



---



---



---



---

---

---

---

---

**b) Há quanto tempo trabalha no IFBA?** \_\_\_\_\_

**c) Ensina em quais segmentos/cursos?** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**d) Promove cursos de extensão ou pesquisa dentro ou fora da Instituição? Qual (is)?**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**e) Participa do grupo de gestão da Instituição? Em que setor?**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APÊNDICE B - ENTREVISTA DE REPRESENTAÇÕES



### UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA INSTITUTO DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

Prezado (a) Professor (a),

Essa entrevista é um instrumento elaborado com a finalidade de levantar e identificar dados para verificar quais são as representações sobre o currículo de línguas do IFBA, e, assim, tem-se o propósito gerar dados para a realização da pesquisa de Mestrado em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (PPGLINC), intitulada “O currículo de línguas do IFBA: tessituras sobre a sua estrutura e representações”. A pesquisa em questão visa compreender o ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio da instituição supracitada, considerando para tanto a análise do currículo do IFBA bem como as representações dos docentes sobre esse objeto. Os dados obtidos por este instrumento serão resguardados em total sigilo uma vez que não constará a identificação dos sujeitos e serão utilizados apenas para a finalidade do estudo mencionado.

#### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

- 1) O que você entende por *currículo*?
- 2) Qual a importância do currículo para a escola e para a sociedade?
- 3) Qual a importância do currículo para os sujeitos *professor e estudante*?
- 4) Quais aspectos devem ser abordados em uma proposta de currículo de línguas/curricular para o ensino de línguas na escola básica?
- 5) O que você compreende por *teorias curriculares*?
- 6) Como se relacionam *currículo e prática pedagógica*?
- 7) Selecione, entre os elementos a seguir, aqueles que considera fundamentais para a constituição e composição de um *currículo*:

COLUNA A		COLUNA B		COLUNA C
	ideologia		emancipação e libertação	poder/empoderamento
	Metodologia		aspectos de ensino	aspectos da aprendizagem
	questões de identidade,		Planejamento	significação e discurso
	Avaliação		classe social	didática
	Cultura		Conscientização	subjetividade
	Representação		reprodução cultural e social	multiculturalismo

8) Explícite experiências pessoais e ou docentes marcantes na sua formação e na sua prática docente com o *currículo*?

9) Como você compreende o currículo de línguas do IFBA?

10) Situe a relevância da aprendizagem das línguas no IFBA Qual o lugar das línguas no IFBA?

11) Quais os aspectos de ordem conceitual e metodológico são relevantes no currículo de línguas do IFBA?

12) Quais elementos são contemplados no currículo de línguas do IFBA?

COLUNA A		COLUNA B		COLUNA C
	ideologia		emancipação e libertação	poder/empoderamento
	Metodologia		aspectos de ensino	aspectos da aprendizagem
	questões de identidade, alteridade e diferença		Planejamento	significação e discurso
	Avaliação		classe social	didática
	Cultura		Conscientização	subjetividade

Representação	reprodução cultural e social	multiculturalismo
---------------	------------------------------	-------------------

- 13) Você trata quais aspectos anteriores na sua prática? Como?
- 14) Como você associa o currículo de línguas da instituição e sua prática docente?
- 15) Que aspectos deveriam ser tratados no currículo de línguas, mas não constam nele?
- 16) De que modo você pensa que o currículo de línguas contribui para a formação do *sujeitoator* consciente do lugar das línguas na pós-modernidade?
- 17) Como você percebe a relevância da língua estrangeira no currículo de línguas do IFBA?
- 18) Como a interdisciplinaridade se apresenta no currículo de línguas?
- 19) Você costuma ler, discutir ou já teve alguma situação específica com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFBA?
- 20) De que forma o PPI se articula com o currículo de línguas do IFBA?
- 21) Relate alguma situação em que se evidenciou o currículo de línguas do IFBA, como exemplo modificações, reformas dentre outras relativas ao currículo.
- 22) Como se relacionam o ensino de línguas a partir do currículo e as propostas de extensão da instituição?
- 23) O que você compreende por identidade docente? E como essa identidade contribui para o ensino de línguas no IFBA?
- 24) De que modo o currículo de línguas do IFBA orienta a sua prática docente?
- 25) Quais os sentidos você atribui ao currículo de línguas à sua prática?
- 26) Descreva o currículo de línguas da instituição a partir de palavras-chaves e ordene-as. (5 palavras)

## ANEXO A – CURRÍCULO DE LÍNGUAS DO IFBA: LÍNGUA INGLESA

## 2º ANO

		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA <i>Campus</i> de Salvador. Diretoria de Ensino – DE Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras – DALE			
<b>PROGRAMA DE DISCIPLINA – 2017</b>					
<b>NOME DA DISCIPLINA</b>					
Língua Inglesa					
<b>CARGA HORÁRIA</b>		<b>NOME DO CURSO</b>		<b>ANO</b>	
60h		Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio		2º	
<b>EMENTA</b>					
Trabalho com as quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) através do estudo de conceitos gramaticais, auxiliando o aluno quanto à comunicação básica em situações cotidianas que envolvam a língua inglesa.					
<b>OBJETIVOS</b>					
<b>Objetivo Geral:</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Capacitar o aluno, dentro de suas possibilidades de comunicação, na transmissão e recepção de mensagens em língua inglesa, contribuindo para o desenvolvimento de sua consciência crítica sobre os aspectos sociais e culturais inerentes ao estudo de línguas.</li> </ul>					
<b>Objetivos Específicos:</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compreender situações conversacionais e comunicar ideias utilizando a língua inglesa como instrumento no nível básico.</li> <li>✓ Escrever textos básicos utilizando a língua inglesa como instrumento para essa comunicação.</li> <li>✓ Aplicar, de forma correta, aspectos gramaticais trabalhados em sala.</li> <li>✓ Reconhecer através da linguagem auditiva, situações reais padronizadas de socialização e sobrevivência em língua inglesa em nível básico.</li> <li>✓ Ler e interpretar textos sobre assuntos variados.</li> <li>✓ Despertar o desenvolvimento crítico do aluno a respeito dos aspectos sociais e culturais inerentes ao estudo de línguas.</li> </ul>					
<b>METODOLOGIA</b>					
Exposição participada dos conteúdos, tendo como eixo fundamental o trabalho com a abordagem comunicativa intercultural para o ensino de língua inglesa e a comunicação integrada baseada em tarefas (TBLL).					
<b>AVALIAÇÃO</b>					
A avaliação será realizada de maneira processual a partir de variados instrumentos tais como apresentações orais, testes auditivos, instrumentos objetivos e subjetivos formais de avaliação (teste e prova), auto avaliação por parte dos estudantes, seminários, dentre outros.					

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**
**1ª Unidade:**

- ✓ *The Imperative Form.*
- ✓ *The Modal Verb Can, for ability.*
- ✓ *The Modal Verb Should, for advice.*

**2ª Unidade**

- ✓ *The Simple Present Tense.*
- ✓ *The Present Continuous Tense.*
- ✓ *The Simple Present x Present Continuous Tenses.*

**3ª Unidade**

- ✓ *The Future with Will x Be Going to.*
- ✓ *There to be (present).*

**4ª Unidade**

- ✓ *The Simple Past Tense.*
- ✓ *The Past Continuous Tense.*

**BIBLIOGRAFIA / FONTES DE PESQUISA**

ALCÂNTARA, L. R., OLIVEIRA, M. C. V. P., SILVA, M. D. C. **Planting seeds: a communicative course for students of English at IFBA – Campus de Salvador.** Não publicado. 2017.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

CELANI, M. A. A. **Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil.** In: SIGNORINI, Inês e CAVALCANTI, Marilda (Org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching Language: From Grammar to Gramaring.** Thomson & Heinle Newbury House Teacher Development. 2003

MENDES, E. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2004.

MURPHY, R. **Essential Grammar in Use.** 2ª Ed. Cambridge: CUP. 1997.



PROFESSORES

Salvador, 05 de julho de 2017.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_

## ANEXO B – CURRÍCULO DE LÍNGUAS DO IFBA: LÍNGUA ESPANHOLA 4º ANO



### 1. Dados de Identificação:

Cursos: Técnicos Integrados ao Médio

Disciplina: Espanhol

C.H.: 60 horas

Módulo: 4º ano Integrado

Docentes:

### 2. Ementa da Disciplina:

Estudo e aprendizagem da língua espanhola e suas manifestações culturais a partir de textos verbais e não verbais com vistas a desenvolver as habilidades pragmáticas, de leitura, audição, oralidade e escrita em nível básico. Compreensão da LE como instrumento de acesso à informação e integração com outras culturas e grupos sociais.

### 3. Habilidades:

- Reconhecer e respeitar as variedades linguísticas existentes em língua espanhola;
- Compreender aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos do idioma dentro de um contexto de uso;
- Compreender o papel da língua espanhola e sua diversidade cultural.
- Conhecer o vocabulário básico e o técnico-específico dos cursos técnicos integrados.
- Interpretar textos em espanhol, identificando a ideia central, marcas ideológicas e políticas, reconhecendo opiniões ou fatos que os fundamentam.
- Posicionar-se criticamente diante dos conteúdos veiculados em diversos gêneros e tipos textuais.
- Produzir textos escritos e orais em espanhol, através de diálogos, exercícios, jogos, dramatizações e pesquisa.
- Reconhecer a diversidade cultural, a partir da reflexão sobre as semelhanças e diferenças culturais dos países de língua espanhola.
- Reconhecer a importância da gramática textual, aplicando-a nas mais diversas situações de uso da língua;
- Utilizar adequadamente o vocabulário e estruturas do espanhol em situações diversas.
- Leitura e reflexão sobre a Lei 11.465/2008 que trata da obrigatoriedade do Ensino de História, geografia e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas.
- Enfatizar a abordagem aos temas transversais, através de textos y diálogos em língua estrangeira.

**4. Bases Tecnológicas:**

- Consulta a dicionários monolíngues e bilíngues, gramáticas, manuais e antologias.
- Estrutura da língua estrangeira espanhol no que tange aos aspectos pragmáticos, fonológicos, fonéticos, morfológicos, sintáticos e prosódicos.
- Adquirir diferentes meios de comunicação e informação.
- Imersão linguística em situação de intercâmbio em país estrangeiro e/ou participação em eventos.
- Técnicas e etapas para compreensão e interpretação de textos diversos.
- Visitas técnicas.

**5. Conteúdos:**

- Aspectos fonológicos y fonéticos de la Lengua Española.
- Mapas
- Espanhol en el mundo.
- Expresiones de tempo (días, meses, estaciones).
- Registro formal e informal.
- Artículos y contracciones.
- Reglas de eufonia.
- Verbos regulares.
- Verbos irregulares.
- Verbos auxiliares.
- Numerales Cardinales.
- Numerales ordinales.
- La hora.
- Costumbres, hábitos y las diversas culturas que comprenden los pueblos hispanos.
- Expresiones idiomáticas.
- Heterosemánticos, heterotónicos y heterogénicos.
- Nombres y adjetivos.
- Preposiciones.
- Conjunciones.
- Gentilicios o adjetivos pátrios.
- Posesivos.
- Demostrativos.
- Indefinidos.
- Perífrasis verbales.
- Textos ficcionales y no-ficcionales.
- Vídeos y documentales.

**6. Referências Básicas e Complementares:**

## Referências Básicas:

1. **Dicionário Larousse Espanhol-Português, Português-Espanhol Avançado.** Coord. José A. Galvez. São Paulo: Larousse do Brasil/Martins Fontes, 2006. 380 p.
2. **Gramática de Espanhol para brasileiros.** São Paulo: Saraiva, 2000.
3. OSMAN, Soraia et alli. **Enlaces: Español para jóvenes brasileños.** São Paulo, Brasil: Macmillan, 2013. Volumes 1,2,3.