UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

PRISCILA OLIVEIRA SILVA

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA OBRIGATORIEDADE CURRICULAR AOS DESAFIOS DA QUALIDADE DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

Vitória da Conquista - BA
Março / 2020

PRISCILA OLIVEIRA SILVA

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA OBRIGATORIEDADE CURRICULAR AOS DESAFIOS QUALIDADE DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Processos de Subjetivação.

Orientadora: Profª. Drª. Daniele Farias Freire Raic.

Vitória da Conquista - BA

Março / 2020

372.6521 Silva, Priscila Oliveira.
S582e O ensino da língua inglesa na educação básica: da obrigatoriedade curricular aos desafios da qualidade de aprendizagem no contexto escolar. / Priscila Oliveira Silva. – Vitória da Conquista-BA: UESB, 2020.
86 fl.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Sob a orientação da Prof. D. Sc. Daniele Farias Freire Raic.

1. Inglês – Estudo e ensino – Educação básica. 2. Ensino de inglês – Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Obrigatoriedade. 3. Inglês – Ensino médio – Qualidade. I. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), C*ampus* de Vitória da Conquista. II. Raic, Daniele Farias Freire. III. Título.

CDD(21): 372.6521

Catalogação na Fonte:
Cláudia Aparecida de Souza – CRB 1014-5ª Região
Bibliotecária – UESB – Campus de Itapetinga-BA

Índice Sistemático para desdobramentos por Assunto:

1. Inglês : Estudo e ensino
2. Ensino de inglês : Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
3. Rede Municipal de Ensino : Inglês : Qualidade
4. Ensino de inglês : Obrigatoriedade

PRISCILA OLIVEIRA SILVA

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA OBRIGATORIEDADE CURRICULAR AOS DESAFIOS DA QUALIDADE DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Daniele Farias Freire Raic
(Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB)
Orientadora

_____

Profa. Dra. Denise Aparecida Brito Barreto
(Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB)
Titular – Membro Interno

_____

Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá
(Universidade Federal da Bahia - UFBA)
Titular – Membro Externo

Dedico este trabalho a todos os professores de inglês atuantes nas escolas públicas brasileiras... Sempre sonhei em poder contribuir positivamente para a formação dos meus alunos, fazer “a diferença” na vida deles e, consequentemente, nas escolas por onde passei; às vezes o sonho parece tão “distante” perante às dificuldades que já enfrentei e enfrento diuturnamente. Dedico este trabalho a vocês, que como eu, não poupam esforços para fazer o melhor e sobrevivem na profissão, mesmo diante de todos os problemas e da desvalorização que enfrentam diariamente.

Dedico este trabalho também a todos os alunos que já tive e terei, os quais são fonte de inspiração para tornar-me uma profissional melhor. A vocês, o meu respeito e gratidão, e em especial, aos professores e alunos que contribuíram na realização dessa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu criador, acima de todas as coisas;

Aos meus pais, Valnei e Edna, meu porto seguro, meus primeiros mestres, pelos cuidados, incentivos e ensinamentos que me tornaram quem sou, pelo amor incondicional e apoio dispensados a mim e pelo amor e cuidados com a minha filha sempre e principalmente nos momentos que precisei deixá-la para trabalhar e para escrever;

Ao meu marido Armando Luiz, por estar ao meu lado diariamente, pelo amor, companheirismo, paciência e parceria;

À minha filha, Isabel, melhor parte de mim, amor da minha vida, por dar mais sentido a minha busca por conhecimento, pelo suporte emocional, mesmo sem ainda ter consciência disso, pelos abraços que me trazem paz, olhares e sorrisos que iluminam os meus caminhos e pelos beijos que tanto me fortalecem e motivam a não desistir;

À minha orientadora, Profº Drª Daniele Farias Freire Raic, pelo acompanhamento do trabalho, pelas valiosas orientações e correções, pela paciência, por ouvir os meus desabafos e me apoiar e ser, além de professora, uma amiga em vários momentos que eu me senti sem chão e precisei de um apoio, um ombro e/ou de uma palavra de incentivo. Você não faz ideia do quanto foi importante nessa caminhada!

Aos colegas de Mestrado, companheiros de orientação e companheiras de estrada durante o curso, pelo apoio, pelos textos, pelas palavras de motivação e pelos momentos de "terapia de grupo" a caminho de Vitória da Conquista e até nas conversas de *whatsapp*;

Aos amigos que estiveram presentes de alguma maneira durante a minha caminhada como mestranda e que com palavras, gestos e/ou abraços me apoiaram.

Aos professores de inglês da rede municipal de Itapetinga e aos meus alunos do ensino médio turno matutino (2019) do Colégio Estadual Alfredo Dutra, que doaram um pouco do seu tempo para contribuir com esse estudo;

Aos professores de inglês que tive ao longo da vida por serem responsáveis por boa parte do conhecimento adquirido e da motivação para ensinar;

A Secretaria Municipal de Educação por ter firmado o convênio com o PPGEd - UESB tornando esse sonho possível;

A diretoria do Colégio Estadual Alfredo Dutra, representada pela pessoa de Rosimar Freitas Oliveira, pelo suporte que me foi dado diante da negativa da SEC para o pedido de liberação para estudos, pela compreensão, pelos cuidados e atenção comigo.

A banca examinadora, constituída pelas professoras Drª Denise Aparecida Brito Barreto e Drª Maria Roseli Gomes Brito de Sá, pelo tempo disponibilizado para a leitura e avaliação a esse estudo e pelas valiosas contribuições dadas a ele.

E, em especial, a minha amiga revisora Selma Novais.

A todos vocês, o meu Muito Obrigada!

“A gratidão nos faz seres melhores,
faz seres verdadeiramente humanos e divinos.
A gratidão!” (Yanayat, 2017)

RESUMO

Este trabalho tem o intuito de cartografar as ressonâncias dos discursos produzidos e agenciados pelos atores e autores curriculantes diante da obrigatoriedade do ensino do inglês no currículo da educação básica e das contingências para a efetivação do ensino (e da aprendizagem) de qualidade no contexto escolar. Inspirado numa abordagem qualitativa, este estudo contou com a colaboração dos professores de inglês da rede municipal de Itapetinga-BA e dos alunos de escola estadual da Bahia, na etapa do ensino médio, localizada no mesmo município. Utiliza-se do método cartográfico e tem como dispositivos de produção de informações as narrativas escritas produzidas pelos estudantes, as entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes, e grupos focais realizados tanto com os professores, quanto com os alunos. Apoia-se na abordagem foucaultiana para discutir a produção de discursos de autores e autores curriculantes sobre a obrigatoriedade do ensino de inglês e as contingências para a efetivação de uma aprendizagem de qualidade. Os discursos sugerem que a obrigatoriedade pode se tornar um fator motivacional para professores e alunos, ao mesmo tempo que se apresenta como um grande desafio à qualidade do processo de ensino e aprendizagem, diante das contingências encontradas no contexto escolar. Esses discursos parecem produzir agenciamentos maquínicos de enunciação face à melhoria do ensino e da aprendizagem de inglês.

Palavras-chave: Ensino de Inglês; Currículo; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Ensino Médio. Discurso.

ABSTRACT

This work aims to map the resonances of the discourses produced and brokered by the actors and authors curriculants in view of the mandatory teaching of English in the curriculum of basic education and contingencies for the realization of teaching (and quality learning) in the school context. Inspired by a qualitative approach, this study had the collaboration of English teachers from the municipal network of Itapetinga-BA and students from a state school in Bahia, in the high school stage, located in the same municipality. The cartographic method is used and has as information production devices the written narratives produced by the students, the semi-structured interviews conducted with the teachers, and focus groups conducted both with the teachers, as well as with the students. It is based on the Foucaultian approach to discuss the production of discourses by curricular authors and authors on the mandatory teaching of English and contingencies for the realization of quality learning. The discourses suggest that mandatoryness can become a motivational factor for teachers and students, while presenting itself as a great challenge to the quality of the teaching and learning process, given the contingencies found in the context School. These discourses seem to produce machinic enunciation agencies in the face of improved Teaching and Learning of English.

Keywords: Teaching English; Curriculum; Common National Curriculum Base (BNCC); High school. Speech.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Cronograma para a Homologação do Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB / Etapa do Ensino Médio 43

Tabela 01 - Matriz Curricular Proposta para o Novo Ensino Médio 45

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ACBEU	Associação Cultural Brasil Estados Unidos
Anped	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NTE	Núcleo Territorial de Educação
OH	Ohio (estado)
OPIE	*Ohio Program of Intensive English*
OU	*Ohio University*
PALLE	Projeto Aprimoramento em Língua e Literatura Estrangeiras
PALLI	Projeto Aprimoramento em Língua e Literatura Inglesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDPI	Programa de Desenvolvimento Profissional para professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PSTDP	*Public School Teacher Development Program*
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEC	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SME	Secretaria Municipal de Educação

TOEFL	*Test of English as a Foreign Language*
UE	Unidade(s) Escolar(es)
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UPT	Universidade para Todos

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 15

1.1 Dos encontros 15

1.2 Escalando a montanha 21

1.3 Outras capturas 22

1.4 Me ajudam a olhar 25

2. O CAMINHO... OS MODOS DE CAMINHAR 27

2.1 Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é outro, é os outros... o *lócus* de pesquisa e os colaboradores 29

2.2 Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva: os dispositivos de pesquisa.... 30

3. CURRÍCULO, BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E FORMAÇÕES DISCURSIVAS 34

3.1 A BNCC: aspectos legais e tensões epistemológicas 37

3.2 A tensão se expande... A BNCC é currículo? 39

3.3 A proposta curricular da Bahia 41

3.4 Formações discursivas... e a produção de subjetividades 46

3.5 O discurso 47

3.6 O currículo como discurso 51

4. A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....53

4.1 O que vem dizendo as leis de educação sobre o ensino do inglês nas escolas? 54

4.2 o que dizem sobre o ensino médio? 56

4.3 O que dizem os atores e autores curriculantes sobre a obrigatoriedade do ensino do inglês? 57

5. O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS CONTINGÊNCIAS DAS PRÁTICAS ESCOLARES 62

5.1 O objetivo do ensino de inglês na escola 63

5.2 O “lugar” do inglês no currículo e na escola 64

5.3 O que dizem os atores e autores curriculantes sobre as contingências?..... 65

6. DAS EXPECTATIVAS DO ENSINO DO INGLÊS NA PRÁTICA ESCOLAR: OLHARES..... 74

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 77

REFERÊNCIAS 80
APÊNDICES 86

1. INTRODUÇÃO

> "Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: – Pai, me ensina a olhar!"
>
> Eduardo Galeano

O desconhecido e imenso mar está a nos esperar do outro lado das dunas altas e, para conhecê-lo, precisamos trilhar um longo caminho. A caminhada é longa, cheia de surpresas, potente de encontros... mas, somente assim, poderemos ver o mar e nele mergulhar.

O desejo em mergulhar na pesquisa sobre o ensino da língua inglesa na escola se encontra com o início da minha adolescência, quando já demonstrava afinidade com a disciplina, a ponto de a posteriori, ter me tornado professora de inglês na educação básica. Hoje, atravessada pelas discussões acadêmicas, percebo que a minha vida escolar e pessoal sempre estiveram entrelaçadas.

1.1 Dos encontros...

Ahh, os encontros e o poder que eles trazem consigo... Digo com Deleuze que um bom encontro acontece quando dois corpos se compõem de tal forma que a partir de sua relação há um aumento de potência, e, por consequência, um aumento da capacidade de existir. Quando se escuta uma canção de que se gosta, todo o corpo compõe-se com a sonoridade da canção e, então, se tem a potência aumentada. Quando as relações se arranjam de forma a constituir um bom encontro, as partes envolvidas formam algo a mais que as engloba, expandindo sua potência. (DELEUZE, 1980).

Encontrar-me comigo mesma sempre foi uma busca durante toda a vida pois, muitas vezes, me vi vazia de mim. Segundo Deleuze e Guattari (1996), um "encontro" é como um platô, um entrecruzamento de linhas, de fluxos; fluxos que, ao se encontrarem, modificam seu movimento e sua estrutura. Para Orlandi, o encontro é

> como o cruzamento dessas linhas que nos ajuda a apreciar o que pode um corpo em sua composição problemática com outros corpos. Pelas cinéticas linhas longitudinais, um corpo revela o que pode em 'movimento e repouso' e em 'velocidade e lentidão'. Pelas linhas dinâmicas latitudinais, por sua vez, um corpo revela as modulações do

> seu poder de afetar e ser afetado em seus encontros com outros corpos, com o que varia sua 'potência de agir', o que permite avaliar o quão 'bom' ou 'ruim' foi determinado encontro. (ORLANDI, 2018, p. 201).

E, para escrever este trabalho, mais uma vez, voltei ao meu interior para poder (re)encontrar-me e, então, perceber-me tramada com todas as linhas que de fato me movem, me afetam e acabam gerando a potência do agir. E nessa cartografia da vida fui percebendo os diversos problemas, perguntas e algumas respostas.

Desde "sempre" gostei de inglês. Músicas em inglês faziam parte do meu cotidiano durante a minha infância e adolescência e a paixão pelo idioma foi aumentando cada vez mais, ampliando a potência do meu devir-bilíngue... com o tempo fui tomada pela vontade de me aprofundar na aprendizagem da língua, vontade esta que foi ficando cada dia mais intensa dentro de mim. Hoje, sinto-me tranquila em relação à escolha que fiz, realizada por estar fazendo o que gosto, algo que me dá prazer e me oportuniza construir/compartilhar conhecimentos que estão sendo adquiridos ao longo de toda uma vida de dedicação, esforço, renúncias e buscas constantes.

Nas minhas vivências escolares, por conta de, à época, fazer curso de inglês e sempre ter gostado de estudar o idioma, muitas vezes aconteceu de eu ter mais conhecimento sobre um determinado conteúdo da língua que o próprio professor na sala de aula da escola básica. Eu estranhava aquilo... Como poderia um professor de inglês não saber o inglês? As aulas, por sua vez, tornavam-se/mantinham-se desinteressantes não só pelas técnicas de ensino utilizadas pelos docentes, mas, também, pela falta de interesse da maior parte dos alunos, meus colegas, que não alimentavam expectativas de saírem do país (ou por não terem condições financeiras ou por falta de vontade mesmo), como se suas "raízes" fossem permanecer fixas no Brasil. Talvez aquela indiferença fosse por, naquele momento, não vislumbrarem nenhuma necessidade do inglês. Resistiam tanto a aprendizagem do idioma quanto às tentativas dos professores de ensinar, aparentemente por não verem sentido na aprendizagem da língua, ou mesmo por não contarem com aulas intencionalmente planejadas na direção de uma aprendizagem significativa, o que poderia motivá-los.

Na condição de aluna, já percebia que o ensino de inglês na escola era insatisfatório e pouco contribuía com a aprendizagem dos alunos. A meu ver, isso estava associado à falta de formação acadêmica específica dos professores uma vez que até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 ainda não existia a exigência da graduação específica para atuar na docência desse componente curricular. Em sua maioria, os professores de inglês aprenderam o idioma em cursinhos, ou eram autodidatas, ou mesmo aprenderam a

língua em imersão, morando no exterior ou indo a turismo. É fato que em toda a minha trajetória escolar nos ensinos fundamental e médio, eu nunca tive um/uma professor/professora licenciado/a em língua inglesa. Muitos, inclusive, graduaram-se posteriormente em Letras Modernas e/ou inglês apenas pela exigência da licenciatura após a referida LDB.

Quando passei no vestibular em Letras com inglês, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), aproveitei para desenvolver ainda mais os meus conhecimentos e, mesmo após ter feito prova de nivelamento e ter sido dispensada de algumas disciplinas específicas de língua inglesa, optei por cursá-las, como ouvinte, buscando a possibilidade de aprender um pouco mais. Essa decisão me ajudou a ver que mesmo diante de conteúdos em que eu me sentia segura e tinha clareza, sempre era possível um novo aprendizado perante um novo olhar e um outro mestre.

Nos últimos anos do meu curso de graduação trabalhei como voluntária e, depois, bolsista, no Projeto de Aprimoramento em Língua e Literatura Estrangeiras (PALLE)[1], que tinha como um dos objetivos oferecer cursos de línguas estrangeiras com baixo custo para toda a comunidade e, com isso, oferecer aos graduandos experiências efetivas de docência do idioma. Foi um grande aprendizado não só no que diz respeito a "dar" aulas, mas, também, na aprendizagem e aperfeiçoamento na confecção de materiais de trabalho e até em organização de eventos, pois sempre estávamos promovendo algum seminário a fim de difundir na comunidade acadêmica as nossas produções.

No PALLE e no Programa Universidade Para Todos (UPT), tive as minhas primeiras experiências como docente de inglês, mas, especificamente na UPT, tive uma das minhas experiências docentes mais marcantes, pois encontrei alunos sedentos por aprender o idioma, uma vez que visavam a aprovação em vestibulares e concursos. O trabalho que fazíamos com eles era diferenciado, pois era direcionado à busca da compreensão, da análise e da interpretação de textos em inglês, numa abordagem instrumental. Neste contexto, os alunos demonstravam mais interesse em aprender, uma vez que esse idioma, assim como o espanhol e o francês, é um dos exigidos no vestibular para acesso à instituição pretendida por eles, no caso, a Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Ali as minhas expectativas se reanimaram, embora não fossem perdurar por muito tempo.

[1] O programa PALLE que, na sua fundação, chamava-se Programa Aprimoramento em Língua e Literatura Inglesa (PALLI) por trabalhar apenas com língua inglesa, a essa época havia sido ampliado e oferecia cursos também de Espanhol e Francês, licenciaturas oferecidas pela universidade, por isso a mudança na sigla.

Em 2007 ingressei como professora numa escola estadual que ofertava ensinos fundamental[2] e médio, no município de Itapetinga – BA, local onde nasci. Pude sentir, então, sob a perspectiva docente, o que já percebia enquanto aluna no que se refere à indiferença à aprendizagem da língua inglesa. Na condição de professora, a qual mantenho até os dias atuais, o impacto parece ter sido ainda maior, uma vez que eu não conseguia perceber (e talvez ainda não perceba!) êxito no meu trabalho docente, experimentando frequentemente a sensação de que todo o meu esforço e planejamento eram/são em vão.

Quando comecei a ministrar aulas também na rede municipal, em 2009, pude vivenciar uma realidade diferente, trabalhando na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), que não alterou minhas expectativas com o ensino da língua. A sensação de impotência permanecia, por mais que eu me esforçasse. Por serem jovens e adultos trabalhadores e terem ficado bastante tempo longe da escola, aqueles alunos apresentavam bastante dificuldades na compreensão dos conteúdos apresentados na disciplina. As pessoas responsáveis por coordenar a EJA na Secretaria Municipal de Educação - e na escola - demonstravam não se importar tanto com aprendizado do idioma pelos alunos, principalmente, por não se tratar de uma disciplina obrigatória. Aquela postura provavelmente deve-se à falta de conhecimento delas em relação a real importância da disciplina e a sua crescente exigência no mundo do trabalho. Eu sentia a força da hierarquização explícita das disciplinas português e matemática, até hoje consideradas mais importantes na escola, o que é afirmado pelos exames externos que são aplicados aos alunos, como a Prova Brasil[3], por exemplo. Essa desvalorização do inglês fazia com que eu me sentisse "desnecessária", sobretudo quando os próprios alunos reforçavam em seus discursos o que estava sendo agenciado na própria comunidade escolar, de que "inglês não reprova". Fui orientada, à época, a trabalhar nas turmas de EJA apenas vocabulário e alguns gêneros textuais que fizessem parte do dia-a-dia dos alunos, como receitas ou manuais de instruções, ignorando totalmente o fato daquele público também poder ter interesse em ingressar numa faculdade ou mesmo fazer um concurso público, cuja exigência do inglês para esses fins é, atualmente, incontestável, além, é claro, do próprio desejo de "falar inglês", uma vez que esse idioma é um dos mais falados no mundo, como garante Siqueira (2005), para quem o inglês é o idioma

[2] A partir de 2013, a escola passou a oferecer apenas o ensino médio. O ensino fundamental ficou sob responsabilidade do município.

[3] A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

principal da sociedade contemporânea, denominando-o como "[...] o latim dos tempos modernos". Para esse autor,

> Atualmente, o inglês é a língua nativa de mais de meio bilhão de pessoas oriundas tanto do centro quanto da periferia do globo. É a língua mais falada do mundo por não nativos e, provavelmente, o único idioma que possui mais falantes não nativos que nativos. São três falantes não nativos para cada falante nativo (SIQUEIRA, 2005, p. 14).

Essa constatação de Siqueira me leva a pensar que o ensino da língua inglesa aos brasileiros, sobretudo nas escolas públicas, precisa ser realizado com qualidade, não para atender a ordem mundial, mas para empoderá-los quanto ao seu uso. Nesse sentido, eu não queria ser apenas “mais uma” e, por não me sentir tranquila em relação à qualidade do ensino do inglês na escola, expus-me às atualizações profissionais, a fim de me capacitar e melhorar a minha prática docente.

Nessas buscas por qualificação encontrei o edital nº 44/2012/CAPES, direcionado a professores de inglês das escolas públicas brasileiras que buscavam aperfeiçoamento e, então, resolvi me inscrever para a seleção. Em janeiro de 2013, após participar da seleção vinculada ao referido edital e tendo sido aprovada para participar do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Inglês nos EUA (PDPI)[4], uma parceria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com a Comissão *Fulbright* Brasil, viajei para a cidade de *Athens* - Ohio, a fim de aprimorar o meu inglês num curso intensivo com duração de seis (6) semanas na *Ohio University* (OU). Naquele ano, o programa oferecia bolsas para estudar em universidades americanas para duas turmas anuais de aproximadamente 500 professores brasileiros, ministrantes de aulas de inglês em escolas públicas (municipais, estaduais ou federais). Não era exigência do edital que o professor tivesse formação em Letras com inglês, apenas que estivesse em efetiva regência na disciplina. E lá estava eu, em intercâmbio.

A experiência do intercâmbio foi extremamente enriquecedora para mim, não só a nível pessoal, mas, sobretudo, profissional. Sem dúvida, essa experiência serviu para me inquietar ainda mais em relação ao ensino de inglês nas escolas brasileiras, uma vez que eu trouxe uma “bagagem” muito grande. O *Ohio Program of Intensive English*[5] (OPIE) trouxe no nosso

---

[4] O PDPI (Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Inglês nos EUA) oferece até 486 bolsas para curso intensivo de seis semanas em uma universidade nos EUA. São três modalidades de curso: Desenvolvimento de metodologias, Aprimoramento em inglês – Intermediário II e Aprimoramento em inglês – Intermediário I. O programa teve a quantidade de vagas reduzida nos últimos editais, tem enviado apenas uma turma anualmente e foram excluídos dos editais os professores da esfera federal).

[5] *Ohio Program of Intensive English* é o nome do programa do curso intensivo de Inglês oferecido pela *Ohio University*.

programa de curso aulas de didática, metodologia, *Reading, Writing, Listening, Speaking*, além de uma disciplina que nos capacitava a trabalhar com diversos instrumentos que podem ser usados para potencializar a aprendizagem, inclusive utilizando internet, redes sociais, vídeos, entre outros. Também focava em aspectos culturais, vivência com famílias americanas (*homestay*[6]), visita a escolas para conhecermos melhor o sistema educacional americano. Tivemos diversos momentos de troca de experiencias de aspectos culturais com a equipe do programa e com outros alunos das escolas que visitamos e da universidade, aos quais tivemos acesso ao longo do curso.

Lá, convivendo com outros brasileiros, também professores de inglês de escolas públicas brasileiras[7], pude perceber o quanto estamos despreparados para ensinar a língua, o quanto o nosso ensino de inglês nas escolas precisa ser revisitado (digo inglês por ser o idioma da minha vivência, mas não creio que haja muita diferença quanto a outros idiomas), bem como a carência de formação docente (inicial e continuada) no Brasil. Não é difícil afirmar que pouquíssimos professores conseguem uma oportunidade semelhante a que tive, por ser um curso caro e no exterior[8], todavia, penso ser de grande relevância para o enriquecimento da prática docente, uma vez que a vivência em imersão fortalece o aprendizado do idioma, amplia os conhecimentos dos aspectos linguísticos e culturais, partes importantes no contexto do ensino do Inglês, afinal como dizem Lima, Santos, Dias e Amorim (2016, p. 176), "a apresentação da cultura dos países que têm a língua inglesa como língua materna é extremamente importante, porque a cultura também faz parte do processo de ensino e aprendizagem das LE[9]." De acordo com Mattoso Câmara Jr. (1955 p. 53,54) "a língua faz parte da cultura e sua função é expressar a cultura para permitir a comunicação social." Das minhas experiências, digo que a aprendizagem da cultura não é apenas necessária para a aprendizagem da língua, mas essencial como fator motivador para os alunos que "curtem" conhecer mais sobre a cultura do outro.

---

[6] Férias ou período no exterior em que fica hospedado na casa de uma família local.

[7] O grupo que foi para *Athens-OH* em janeiro de 2013 era formado por 23 professores de escolas públicas brasileiras, sendo 22 baianos e 1 brasiliense.

[8] Para um professor, fazer um curso particular de inglês no exterior além de extremamente caro pelo custo do curso em si, torna-se inviável pela impossibilidade de sustentar duas casas durante o período do curso, uma vez que, no caso de intercambistas, sua família precisa ficar no Brasil. Como bolsista do PDPI, por exemplo, o custo para o professor é praticamente inexistente, pois o mesmo só tem que arcar com o custo das passagens da sua cidade até a capital do seu estado e a partir de lá, todas as despesas são pagas pelo programa. O programa esteve suspenso por falta de recursos durante o período da Copa e Olimpíadas que aconteceram no Brasil, mas abriu edital em 2018 / 2019 e já enviou novas turmas de bolsistas. Editais disponíveis em: https://fulbright.org.br/bolsas-para-brasileiros/

[9] Língua Estrangeira.

1.2 Escalando a montanha...

Assim como Diego, anunciado na epígrafe desta seção, após encontrar-me com a enunciação de um problema de estudo, decidi iniciar a escalada da montanha. A caminhada rumo ao topo sempre tem percalços, pedras soltas e alguns escorregões, mas eu não estava sozinha, mesmo que eu assim me sentisse, às vezes, ao longo do caminho. Contudo, escalar a montanha e passar pelos obstáculos do caminho me aproxima do encontro com o mar...

Na tentativa de melhor compreender os desafios que se apresentam ao ensino de inglês no Brasil, fiz uma imersão histórica a fim de me apropriar das problemáticas que envolvem esse campo. De início, preciso afirmar que a mim não interessa um tratado histórico do ensino de inglês, mas, tão somente, trazer à mostra algumas mudanças pelas quais esse componente curricular passou, como um modo de, também, compreender o que me proponho nesse texto ao perspectivar discutir a relação da obrigatoriedade com a aprendizagem. Para tanto, utilizo como referência histórica os estudos de Mulik (2012), que nos ajuda a ver essa trajetória do ensino da língua estrangeira no Brasil.

O ensino de língua estrangeira no Brasil iniciou-se no período colonial com o ensino de grego e latim e tinha os jesuítas como os principais responsáveis pelo ensino da língua culta, até a assinatura do Alvará de 28 de junho de 1759, pelo rei D. José I, mas idealizado pelo ministro Marquês de Pombal durante a Reforma Pombalina que foi uma tentativa do estado português de gerir a educação da colônia. Nesse período, os jesuítas foram expulsos do Brasil e professores não religiosos foram contratados. As línguas estrangeiras que eram ensinadas à época continuaram as mesmas, por entenderem que eram importantes para o desenvolvimento do pensamento e da literatura.

Em 1808, com a chegada da família real portuguesa no Brasil, houve uma valorização das línguas modernas e, objetivando melhorias para atender às demandas da abertura dos portos e comércio, em 22 de junho de 1809, D. João VI decretou a criação de cadeiras para inglês e francês, cujo ensino deveria enfatizar a aprendizagem das regras gramaticais e do léxico das palavras dessas línguas, nas modalidades oral e escrita, e sobre o que era conhecido sobre os padrões culturais relacionados a essas línguas.

Em 1837 fundou-se o Colégio Pedro II, primeiro colégio de nível secundário, que tornou-se referência curricular para outras instituições, já que sua proposta curricular se inspirava nos moldes franceses, considerados o “ideal” de cultura e de civilização da época e, ainda, no trato com o ensino de inglês, pelo impacto significativo na formação dos estudantes,

por ser pioneiro no ensino do idioma como disciplina obrigatória do currículo escolar. Naves e Vigna (2008) resumem o contexto histórico do ensino brasileiro dizendo que:

> Desde a sua implantação, o ensino brasileiro passa por inúmeras reformas e leis que visam a orientar as ações educacionais do país. Durante o Império, são oito reformas; na 1ª. República, são cinco; depois da 1ª. Guerra Mundial, são formuladas duas leis e um método oficial de ensino; e durante o Estado Novo, aprova-se uma lei que enfatiza os estudos gramaticais, os exercícios de tradução, de versão e a redação, principalmente a de cartas (NAVES E VIGNA, 2008, p.35).

Historicamente, a dependência econômica do Brasil em relação aos Estados Unidos intensificou a necessidade do ensino de inglês, o que se tornou evidente durante a Segunda Guerra Mundial. Oliveira (2014) reafirma essa necessidade, dizendo:

> A primeira razão pela qual os brasileiros estudam inglês é de natureza geopolítica: o imperialismo britânico no século XIX e começo do século XX e o imperialismo estadunidense no século XX foram determinantes para a expansão do uso da língua inglesa, que, a rigor, começou a assumir o *status* de língua franca no Ocidente após a Segunda Guerra Mundial, consolidando-se como tal com a intensificação da globalização no final do século passado. Obviamente, o imperialismo está inexoravelmente vinculado ao domínio econômico e aos domínios bélico, político e cultural que resultam do poder econômico (OLIVEIRA, 2014, p. 61).

E, considerando que o poder econômico é a força que move o mundo capitalista, o inglês a se expandiu pelo mundo inteiro e passou a ocupar o lugar que hoje ocupa.

1.3 Outras capturas...

Durante a escalada, ainda recolhendo as informações disponíveis, constatei que o município de Itapetinga, local onde desenvolvo esse estudo, portanto, minha primeira referência de observação e discussão, não possui universidades públicas que ofereçam a formação inicial em licenciatura em Letras com inglês para quem tem interesse em ser professor nessa área. A oferta ocorre em maioria na modalidade EAD[10], de iniciativa privada, e depende de número mínimo de 30 alunos para a formação de turmas. De iniciativa pública, a opção mais próxima é a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no campus de Vitória da Conquista, que fica a cerca de 100 km de Itapetinga. Na UESB, o curso é chamado de Letras Modernas, oferecido em um mínimo de quatro anos (oito semestres), no turno vespertino, o que dificulta o acesso a formação para o professor que mora em Itapetinga, já se encontra em atividade docente e precisa trabalhar para garantir o próprio sustento ou mesmo da sua família. A outra opção é a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), que fica entre as cidades de Itabuna e Ilhéus a cerca de 160 km de Itapetinga, onde o curso se chama Letras, com habilitação em

[10] Educação à distância.

Língua Portuguesa e suas Literaturas e em Língua Inglesa e suas Literaturas (dupla habilitação).[11]

Acredito que fazer um curso de licenciatura em "Letras com inglês", seja presencial ou na modalidade EAD[12], é o primeiro passo rumo a melhoria do ensino, mas, não é garantia de formação necessária aos futuros professores de forma a saírem qualificados para o trabalho docente, donde destaco a falta de proficiência para que estejam aptos a trabalhar a língua em uso e para o uso, conhecimento que deve ser trabalhado nas aulas seguindo as demandas trazidas pelos documentos oficiais. Penso na aprendizagem como um processo ativo, o aluno não é um mero expectador, é preciso o "encontro", para se obter o conhecimento.

Considerando a importância da língua inglesa para o mundo, o Brasil enfrenta um desafio específico: a formação de professores. Retomando a essa questão, agora trazendo os índices nacionais, posso notar que apesar da exigência da licenciatura específica na área pela legislação vigente para que o professor esteja exercendo a docência, estamos muito distantes do desejável. Segundo dados do censo da Educação Básica (2013), menos de 40% dos professores de inglês na Educação Básica brasileira são formados em língua inglesa. E, de acordo com a pesquisa intitulada "O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira", realizada 2015 pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE, com exclusividade para o *British Council*, 87% desses professores têm nível superior completo em outras áreas. Além disso, a pesquisa supracitada traz outras problemáticas vivenciadas pelos professores que refletem na dificuldade de conseguir um processo ensino aprendizagem que possua uma qualidade significativa. A primeira delas relaciona-se à formação, reafirmando o que trago até aqui como problemática. Mais: cerca de 55% dos professores brasileiros, num universo de 1269[13] entrevistados, afirmam não ter oportunidade de conversar em inglês; 22% desse total afirmam também ter dificuldade com a língua falada; 9% afirmam ter dificuldade com a leitura; 4% com a escrita; e 62% afirmam não fazer capacitações, pois não são oferecidas pelas Secretarias de Educação. Soma-se a isso, a dificuldade com os recursos didáticos, a desvalorização e o distanciamento com o idioma e a carga horária. Na maioria dos currículos escolares, a disciplina possui uma carga horária pequena (apenas 2 horas / aula) e aparentemente pouco

[11] Nome do curso como consta no site da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).
[12] Nesta modalidade de ensino, um único professor, com auxílio dos tutores de sala, precisa atender aos diversos polos ligados à faculdade, e nem sempre consegue responder todas as perguntas enviadas pelos alunos durante as aulas e tirar suas dúvidas sobre o conteúdo.
[13] Dados extraídos da pesquisa "O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira", realizada 2015 pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE, com exclusividade para o *British Council.*

prestígio por parte dos alunos que não têm consciência da importância que o idioma possui na atualidade, como já disse anteriormente.

Assim, senti-me impulsionada a aproximar-me com mais profundidade da realidade do ensino de inglês em Itapetinga - BA, município onde atuo como professora nas redes estadual e municipal e, para tanto, anuncio o seguinte problema de investigação: quais as expectativas trazidas nos discursos produzidos e agenciados pelos atores e autores curriculantes, diante: 1) da obrigatoriedade do ensino da língua inglesa no currículo da Educação Básica; 2) das contingências para a efetivação do ensino considerando o princípio da qualidade social da/na aprendizagem da língua inglesa?

Do que foi dito até aqui e, do lugar de minha experiência de vida e de docência, pressuponho que os professores de inglês enfrentam muitas dificuldades para uma prática efetiva da docência do idioma. Primeiro, as questões de formação, como já postas até aqui e que retornarei adiante. Em seguida, vejo que até o momento atual a disciplina não recebeu a importância que possui. Sobre isso, Graddol (2006) afirma que o inglês é a língua oficial de sessenta países e, ainda, conta com mais de meio bilhão de falantes. No mesmo sentido, Leffa (2006, p.364) reforça que "o inglês é provavelmente a única língua estrangeira que possui mais falantes não nativos do que nativos" e tem se tornado uma ferramenta essencial no mundo dos negócios, sendo exigida, por isso, cada vez mais, como critério de contratação por várias multinacionais, por ser considerada a principal língua da economia mundial.

Trazendo em mente a necessidade de tornar os alunos empoderados e capacitados frente as suas necessidades com exames externos a escola (ENEM, vestibulares e concursos), para o mercado de trabalho e para o uso, nas situações que forem necessárias (oralidade, testes de proficiências, escrita e leitura de textos) a fim de transformarem a sua realidade, trago a definição de Gadotti (2013) para qualidade social da educação Segundo o autor, falar em qualidade social é falar de uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico; e tomando como base a noção foucaultiana do discurso como "uma representação culturalmente construída pela realidade, não uma cópia exata", contida em *A arqueologia do saber* (FOUCAULT, 2008), parto do pressuposto de que os discursos que são produzidos e agenciados pelos docentes e discentes têm uma relação muito aproximada com a prática pedagógica escolar, o que pode implicar na qualidade da aprendizagem dos alunos.

Colocada a questão investigativa, o objetivo que orienta este trabalho é cartografar as expectativas contidas nos discursos produzidos e agenciados pelos atores e autores curriculantes

diante da obrigatoriedade do ensino da língua inglesa no currículo da Educação Básica e das contingências para a efetivação do ensino (e da aprendizagem). Para tanto, trago como objetivos específicos: 1) Conhecer os discursos produzidos e agenciados pelos atores e autores curriculantes sobre a obrigatoriedade do ensino de Inglês na escola; 2) Conhecer os discursos produzidos e agenciados pelos atores e autores curriculantes diante das contingências para a efetivação do ensino de inglês na escola; 3) Discutir as expectativas contidas nos discursos produzidos e agenciados pelos atores e autores curriculantes de inglês na prática escolar.

1.4 Me ajudam a olhar...

Para ajudar a olhar a imensidão do mar, metáfora que utilizo para este estudo de abordagem qualitativa, aventuro-me na cartografia como método, cujo conceito foi capturado da obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari pelo campo das pesquisas mais recentes. Para os autores, "a cartografia surge como um princípio do rizoma que atesta, no pensamento, sua força performática, sua pragmática: princípio "inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21).

Para ajudar a ver, faço uso de alguns dispositivos e, então, escolho para a produção de informações com os docentes as entrevistas semiestruturadas, a fim de estabelecer uma não torna engessado o instrumento ao longo da evolução da entrevista, além de permitir uma maior flexibilidade para aprofundar os questionamentos a fim de ampliar as informações que se deseja obter.

Em busca de aproximações com os estudantes e os professores trago os grupos focais, cujo objetivo, segundo Bauer e Gaskell (2002, p. 75) é estimular os participantes a falar e a reagir aquilo que outras pessoas no grupo dizem. Os autores afirmam que neste método de entrevista os participantes levam em conta os pontos de vista dos outros para a formulação de suas respostas e também podem tecer comentários sobre suas experiências e a dos outros (BAUER & GASKELL, 2002).

Os grupos focais permitem, ainda, ser possível identificar sentimentos, percepções, atitudes e ideias dos participantes a respeito do objeto de estudo, onde um possa compartilhar do discurso do outro, contribuindo assim para o surgimento de ideias mais significativas, num processo de construção, desconstrução e reconstrução do discurso.

Utilizo também a produção de narrativas escritas pelos alunos do ensino médio, sobre a obrigatoriedade do ensino de inglês, a fim de conhecer, individualmente, como os discursos estão sendo agenciados.

Este texto está organizado em sete capítulos. Neste primeiro, o de **Introdução**, faço uma retrospectiva do meu histórico de vida e do encontro com a minha questão de pesquisa, contextualizando historicamente o ensino de inglês no Brasil e trazendo alguns dos desafios encontrados pelos professores no exercício da docência, ajudando-me a ver a problemática que envolve o problema de pesquisa. Anuncio em seguida, os meus objetivos, o método e os dispositivos utilizados na produção de informações da pesquisa; no segundo capítulo, **O caminho... os modos de caminhar**, trago a cartografia como método e apresento o meu *lócus* de pesquisa, descrevendo o uso dos dispositivos de produção de informação no contexto da pesquisa; o terceiro **Currículo, base nacional comum curricular e formações discursivas**, trago os aspectos legais e tensões epistemológicas em torno da BNCC, a relação da BNCC com o currículo; relaciono currículo com o discurso, falo da polissemia que envolve o currículo, este em sua perspectiva rizomática e em ato. Também discuto os discursos que defendem a necessidade de reinventar a escola, os quais levaram à criação da BNCC e aos contraditórios, ou questionamentos de entidades ligadas à educação em relação a vários pontos trazidos pela legislação, provocando os discursos trazidos por ela, as formações discursivas e o currículo enquanto discurso; o quarto, **A obrigatoriedade do ensino de inglês na Educação Básica**, falo da importância do inglês como língua franca, trazendo aspectos legais, as propostas da BNCC para o ensino médio e os discursos produzidos pelos colaboradores durante este estudo; o quinto, **O ensino de inglês na educação básica: as contingências das práticas escolares**, falo sobre o objetivo do ensino de inglês na escola, dos discursos contidos na nova arquitetura curricular para a implementação da BNCC na Bahia, do lugar que o inglês ocupa nas escolas, dialogando com as contribuições dos colaboradores; no sexto, **Das expectativas do ensino de inglês na prática escolar: olhares**, trago os olhares dos autores e atores curriculantes sobre o que a aprendizagem de inglês pode trazer-lhes de positivo; e no sétimo, as **Considerações Finais**

2 O CAMINHO... OS MODOS DE CAMINHAR

Em Busca do Outro

Não é à toa que entendo os que buscam caminho. Como busquei arduamente o meu! E como hoje busco com sofreguidão e aspereza o meu melhor modo de ser, o meu atalho, já que não ouso mais falar em caminho. Eu que tinha querido. O Caminho, com letra maiúscula, hoje me agarro ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo. Mas o atalho com sombras refrescantes e reflexo de luz entre as árvores, o atalho onde eu seja finalmente eu, isso não encontrei. Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é outro, é os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada.

Clarice Lispector, in Crónicas no 'Jornal do Brasil (1968)'

Perdida, busquei o caminho para a realização desta pesquisa e encontrei-me comigo. Tive, então, a percepção de que a busca deveria acontecer de uma maneira diferente, mesmo com a sofreguidão e a aspereza que eram parte dela. Segui então procurando encontrar atalhos com sombras refrescantes e reflexos de luz entre as árvores onde eu pudesse sentir plenamente o outro e, enfim, encontrar o meu porto de chegada.

No contexto da educação, sobretudo quando sinto-me mais capturada pelos processos que pelos resultados, a cartografia emerge como o método escolhido para este estudo. A cartografia em pesquisa é prática recente no Brasil, ainda pouco desenvolvida em alguns meios acadêmicos, mas tem sido crescente o interesse de pesquisadores que desenvolvem pesquisas, principalmente as com características interventivas, que não é o caso desta. Ganha destaque, nesse sentido, a inciativa de um grupo de professores e pesquisadores brasileiros que se reuniram para a elaboração de pistas para o método da cartografia, o que resultou na publicação de Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade (volume 1, em 2009 e volume 2, em 2014).

Pensando a realidade como multiplicidade, a cartografia surge como um princípio do rizoma[14](opondo-se ao modelo da "árvore" proposto por René Descartes[15]), princípio "inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real" (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 21). A imagem do rizoma, um tipo de raiz, é como um complexo de linhas, ou ainda, de acordo com Gallo (2009), como um novelo, emaranhado pela brincadeira do gato. Ou ainda, segundo Khouri,

> A visão rizomática da estrutura do conhecimento não estabelece começo nem fim para o saber. A multiplicidade surge como linhas independentes que representam dimensões, territórios do real, modos inventados e reinventados de se construir realidades, que podem ser desconstruídos, desterritorializados (KHOURI, 2009, p. 2).

Para Deleuze e Guattari fazer cartografia é a arte de construir um mapa sempre inacabado, aberto, composto de diferentes linhas, conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente (DELEUZE E GUATTARI, 1996, p.21). Em outras palavras, Barros e Kastrup (2014) trazem que o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente. Para isso é preciso, num certo nível, se deixar levar por esse campo coletivo de forças (BARROS E KASTRUP, 2014, p.57). Assim, para cartografar processos é preciso mergulhar em suas intensidades e deixar-se levar pelos acontecimentos.

Em meio aos atalhos, em busca de sentir o outro, a partir do método escolhido, busco produzir uma cartografia dos discursos produzidos pelos docentes e discentes sobre "O ensino da língua inglesa na Educação Básica: da obrigatoriedade curricular aos desafios da qualidade de aprendizagem no contexto escolar" e, para tanto, selecionei como *lócus* de pesquisa os docentes da rede municipal de Itapetinga-BA e os discentes[16] das turmas de ensino médio da educação integral do Colégio Estadual Alfredo Dutra.

---

[14] Caule subterrâneo e rico em reservas, comum em plantas vivazes, caracterizado pela presença de escamas e gemas, capaz de emitir ramos folíferos, floríferos e raízes.
[15] Filósofo, físico e matemático francês.
[16] Não incluí docentes aqui pois eu mesma sou a professora de Inglês em todas as turmas de Ensino Médio da Educação Integral na instituição.

2.1 Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é outro, é[17] os outros... o *lócus* de pesquisa e os colaboradores

Segundo um levantamento feito junto a Secretaria Municipal de Educação, existem 18 (dezoito)[18] professores ministrando aulas de inglês nas escolas da rede municipal da cidade de Itapetinga no ano de 2019. Desses, nem todos lecionam apenas inglês, alguns complementam a carga horária com outra disciplina ou lecionam outra disciplina e complementam a carga horária com inglês. O quantitativo de professores efetivos é menor que o de contratados e mais de 50% dessa totalidade não possui formação na área específica de língua inglesa, o que foi verificado ao iniciarmos efetivamente a pesquisa junto aos professores. O único concurso realizado pela Prefeitura Municipal de Itapetinga, cujo edital possuía vagas específicas para professores de inglês, aconteceu em 2008 e contava com cinco (5) vagas apenas. Desses cinco que foram empossados, apenas três (3) encontram-se em plena atividade de docência da disciplina. Uma das aprovadas está atuando na Secretaria Municipal de Educação e uma outra está atuando em coordenação escolar como apoio pedagógico. Os demais se encontram em efetiva regência, grupo no qual me incluo. Após o referido concurso, nenhum outro foi realizado, apesar de existirem vagas reais não apenas para inglês, mas em diversas disciplinas nas escolas municipais, o que pode ser verificado pela quantidade de professores contratados para suprir a carência de docentes nas escolas.

Quando considerada a rede estadual, o levantamento realizado junto ao Núcleo Territorial de Educação do Médio Sudoeste (NTE 08) permite afirmar que o município de Itapetinga possui três (3) escolas estaduais em pleno funcionamento durante pelo menos dois turnos e, de acordo com levantamento feito nas escolas, o quantitativo de docentes que lecionam inglês nestas instituições é de oito (8). Esses professores, em maioria, também lecionam na rede municipal de educação da Itapetinga, de modo que é comum os professores de inglês atuarem tanto nas escolas municipais, quanto nas estaduais, respeitadas as prerrogativas legais de carga horária.

Para a definição de *Whatsapp* de pesquisa, voltei à atenção para a rede estadual, dentre as quais optei pelo Colégio Estadual Alfredo Dutra, escola onde trabalho, a fim de garantir a participação dos alunos. Esse colégio oferece[19] no turno diurno, o ensino médio (Educação

---

[17] Licença poética

[18] Dos 18 professores que trabalham com Inglês, 8 são efetivos (quantitativo no qual me incluo) e 10 contratados.

[19] Em 2020, a escola passou a oferecer, além dos cursos já citados, o ensino médio regular (1º ano) e o curso profissionalizante de informática integrado ao Ensino Médio no turno diurno e no noturno, passou a oferecer também o Curso PROEJA técnico em análises clínicas.

Integral em tempo integral) e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos; e, no noturno, ensino médio regular, Educação de Jovens e Adultos e PROEJA – técnico em nutrição e dietética e em informática. Nesse cenário, decidi por realizar a pesquisa com os alunos das turmas de ensino médio da educação integral no turno diurno (1º, 2º e 3º anos), nas quais sou a professora de inglês, por ser o turno que me oportuniza mais tempo[20] junto a eles. Ressalto, ainda, que minha opção foi por selecionar estudantes do meu campo habitual, de turmas nas quais eu leciono, a fim de manter a retroalimentação das narrativas, no sentido colaborativo de produção de informações, prezando pelo anonimato dos alunos.

Já quanto a participação dos professores, pude contar com a colaboração tanto dos professores da rede municipal quanto a estadual, a fim de melhor me aproximar da questão da obrigatoriedade do ensino de inglês nos sistemas de ensino brasileiros.

2.2 **Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva: os dispositivos de pesquisa**

A escalada nesse estudo me leva à busca por conhecer o ponto de vista dos professores (concursados e contratados) que se encontram em efetiva regência da disciplina inglês na rede municipal de Itapetinga, vinculados à Secretaria Municipal de Educação (destacando que alguns deles também ministram aulas na rede estadual), e de estudantes do ensino médio do Colégio Estadual Alfredo Dutra, diante do problema de pesquisa, justificados na seção anterior. A escolha dos participantes foi feita para conseguir dialogar com a Educação Básica, desde aqueles que trabalham com as séries iniciais nas quais o inglês começa a ser ensinado (ensino fundamental) até as séries finais com os alunos do ensino médio.

Para isto, opto por usar como dispositivo de produção de informações as entrevistas semiestruturadas e os grupos focais com esses atores e autores curriculantes.

Sobre as entrevistas semiestruturadas, segundo Boni e Quaresma (2005, p.75), é possível combinar perguntas abertas e fechadas, predefinidas, às quais o informante pode discorrer num contexto semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve estar atento para dirigir a discussão, fazendo perguntas adicionais, caso necessário, a fim de elucidar questões ou recompor o contexto da entrevista em caso de "fuga" do tema.

Já no grupo focal, segundo Bauer e Gaskell (2002),

> o entrevistador, muitas vezes chamado de moderador, é o catalisador da interação social (comunicação) entre os participantes. O objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir aquilo que outras pessoas no grupo dizem. E uma

[20] As aulas do diurno são de 50 minutos cada uma e as do noturno apenas 40 minutos.

> interação social mais autentica do que a entrevista em profundidade, e, como tal, os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual, como no caso da entrevista em profundidade (BAUER e GASKELL, 2002, p.75).

No caso dos professores, por conta da rotina de atividades e da impossibilidade de encontros presenciais regulares, recorri, ainda, sempre que necessário, ao aplicativo *Whatsapp* para ampliar as possibilidades comunicativas, inclusive para o meu primeiro contato com os professores municipais a fim de explicar o meu estudo e objetivos e solicitar a colaboração de todos, visto que, enquanto pesquisadora tenho como objetivo subliminar que este estudo tenha sua aplicação prática contribuindo para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem no município e, para isso, é necessário manter aberto um canal de comunicação com os colegas professores. Enviei-lhes também um questionário preliminar para que eu pudesse conhecê-los melhor e me preparar para o nosso encontro presencial no qual fizemos o grupo focal. Dos 17[21](dezessete) professores que receberam o questionário, apenas 9 (nove) se dispuseram a respondê-lo e a participar deste estudo. Desses, 3(três) são professores efetivos, 6 (seis) são contratados e 5 (cinco) não possui formação na área específica de língua inglesa. Porém, todos os nove garantem que se tornaram professores de inglês por identificação com a disciplina, mas apenas 4 (quatro) destes já participaram de algum tipo de curso de formação continuada por iniciativa própria. Cinco dos pesquisados possuem carga horária totalmente em inglês.

Posteriormente a esse primeiro contato, a SME promoveu um encontro, na tarde do dia 31 de outubro de 2019, na Escola Nair Jandiroba, convocando todos os professores da rede para a efetiva participação. Esse encontro foi dividido em dois momentos: no primeiro, assistimos a uma palestra sobre a BNCC proferida pela profª Drª Arlete Ramos (UESB); e, no segundo momento, separados por disciplina, uma roda de debates para tratarmos especificamente sobre os aspectos que a BNCC traz para cada componente curricular e sobre o que muda na prática docente. A convite da SME, fui a mediadora nessa segunda parte do encontro na área de inglês e, após uma breve explicação sobre o que foi proposto, passei a buscar conhecer os discursos dos colegas presentes sobre a BNCC e os principais aspectos que implicam na sua prática docente.

O quantitativo de professores presentes nesse encontro, no entanto, foi pequeno, apenas sete professores, incluindo a mim. Desse total, seis professores são contratados e, somente eu, do quadro efetivo. Vale ressaltar que alguns dos contratados que estavam presentes não tiveram o contrato renovado para 2020, já deixando ver que o quadro de docentes que ministram as

[21] Nesse momento, me excluí do quantitativo pois, como pesquisadora, já conhecia as minhas respostas e não seria necessário responder também ao questionário.

aulas de inglês é flutuante, podendo comprometer a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Em relação a formação, apenas dois desses contratados são licenciados em Letras com inglês e um outro está em curso, mas possui conhecimento de língua inglesa por ter feito cursos particulares. Os demais, pegaram a disciplina como complementação de carga horária (e, nesse caso, infelizmente, a SME não exige formação na área de complementação e nem comprovação da aproximação do professor com o idioma) Eu, a única professora do quadro efetivo presente no encontro, possuo a carga horária de 20 horas semanais e todas as aulas são de inglês.

O encontro foi de extrema importância para este estudo pois me oportunizou um contato mais próximo com os colegas que lecionam em outras escolas, o que a nossa realidade normalmente não permite. Como pesquisadora, por ser também parte do grupo, senti que os colegas ficaram mais à vontade para compartilhar as suas inseguranças e dificuldades, mesmo sabendo que eu estava ali não apenas como colega e que, naquele momento, eles eram colaboradores dessa pesquisa. Apesar dessa aproximação, a fim de preservá-los, os professores serão identificados aqui como espécies da flora brasileira, a fim de terem a sua identidade protegida.

Com os estudantes realizei o grupo focal e as narrativas escritas. Esses dispositivos aconteceram de maneira interconectada. No primeiro momento, no mês de novembro de 2019, produzimos uma “roda de conversas” sobre a BNCC e a obrigatoriedade do ensino do inglês trazida por ela. Para isso, utilizamos 2 aulas de 50 (cinquenta) minutos com cada uma das turmas. Nesse encontro com eles fiz uma explanação sobre o que a BNCC traz para o componente inglês e as mudanças que teríamos na nossa prática, expliquei-lhes mais detalhadamente a que esta pesquisa se referia e pedi as permissões necessárias para a colaboração dos discentes. Num segundo momento, na aula seguinte, os alunos confeccionaram narrativas escritas sobre o tema em estudo. Essas narrativas favoreceram para que eu conhecesse os enunciados que eles trazem/produzem consigo, bem como as formações discursivas importantes a esse estudo. Essas produções textuais foram construídas durante as aulas de inglês em todas as turmas do ensino médio, no turno matutino - 3 turmas, uma de cada série (1º, 2º e 3º anos). As turmas fizeram a escolha de um animal da fauna brasileira para usar como pseudônimos nos seus textos.

Somando as três turmas, foram produzidas trinta e três (33) narrativas. Dentre elas, selecionei as treze (13) mais relevantes, usando como critério de escolha as que trouxeram um discurso mais elaborado e as que sustentarem argumentos coerentes com a proposta do estudo.

Um dado que me chamou atenção foi que dos 33 alunos que escreveram as narrativas, todos eles reconhecem a importância do inglês na atualidade.

Afirmo que a minha intenção não é fazer um confrontamento dos discursos produzidos pelos professores e estudantes e, sim, conhecer melhor as formações discursivas que estão contidas dentro (e fora) da escola e produzem subjetividades, pontos de vistas diferentes, que podem dialogar com o nosso estudo e trazer contribuições positivas.

3 CURRÍCULO, BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E FORMAÇÕES DISCURSIVAS

Eu já fui de vários jeitos
Jeitos que não eram eu
Demorei a encontrar meu caminho
Trilhando caminhos que não eram o meu
ao longo dos caminhos
Encontrei muitas flores
E também muitos espinhos
Descobri vários amores
Enfrentei vários temores
Pelas beiras dos caminhos
E eles foram se fundindo
Todos em uma coisa só
Os caminhos, os amores
E os temores
Tudo o que encontrei
Tentando ser o que não era eu
Transformou-me no que eu sou
E formou o caminho
Que finalmente era o meu...

Raul Seixas

Entre flores e espinhos pelo caminho da vida vi-me atravessada por amores e temores que produziram em mim as subjetividades que contribuíram para a construção do ser que sou. Como ser social, essa construção de mim envolveu diversos agenciamentos, inclusive enquanto docente, que trouxeram ao campo a discussão sobre currículo. Na tentativa de me aproximar dos discursos dos atores e autores curriculantes, percebi que o currículo produz um discurso, ao mesmo tempo em que por ele é produzido. Um engendra o outro... tramas complexas. Assim, vejo que discutir a obrigatoriedade do ensino de inglês no currículo escolar produz “verdades”, as quais me interessam conhecer. Com isso, adentro nos caminhos dos estudos em currículo...

Mergulhando na história, estudos mostram que a primeira menção do termo currículo data de 1633, quando ele aparece nos registros da Universidade de Glasgow referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes, de acordo com Lopes e Macedo (2011). Segundo as autoras, ainda que o uso do termo não implique no surgimento de um campo de currículo, já aparece associado aos princípios de globalidade estrutural e sequenciação da experiência

educacional ou a ideia de um plano de aprendizagens (LOPES e MACEDO, 2011, p. 20). Apesar de passados tantos anos, as ideias de currículo com as conotações atribuídas a ele em 1633 ainda seguem sendo "verdades".

A literatura traz diversas outras "definições", de modo que pela polissemia que a palavra possui, não é possível atribuir-lhe um único sentido. De acordo com Moreira (2009), as ênfases apresentadas ao termo refletem influências ideológicas que se revelam dominantes num momento histórico. O autor afirma que,

> na escola, o currículo – espaço em que se concretiza o processo educativo – pode ser visto como o instrumento central para a promoção da qualidade da educação. É por meio do currículo que as ações pedagógicas se desdobram nas escolas e nas salas de aula. É por meio do currículo que se busca alcançar as metas discutidas e definidas, coletivamente para o trabalho pedagógico. O currículo corresponde, então, ao verdadeiro coração da escola (MOREIRA, 2009, p. 04).

Segundo Moreira (2009), o currículo está associado a conteúdos, a experiências de aprendizagem, plano que define o fazer escolar, conjunto de objetivos a serem alcançados ou ao processo de avaliação.

Pensando nessa polissemia que o currículo apresenta e nas múltiplas realidades em que a escola se constitui, associo o currículo à imagem do rizoma, proposto por Deleuze e Guattari, em contraponto à ideia da *árvore dos saberes*[22], imagem criada por René Descartes para o conjunto de conhecimentos. Segundo Gallo, (2009),

> se a imagem da árvore implica um currículo como sistema fechado e unitário, a imagem do rizoma, por sua vez, implica um currículo como sistema aberto e múltiplo. Isto é, não um currículo, mas muitos currículos. Não um mapa, mas muitos mapas. Não um percurso, mas muitos percursos. E sempre com pontos de partidas e pontos de chegada distintos. O que não inviabiliza encontros, mas, ao contrário, os possibilita, os promove, os estimula (GALLO, 2009, p. 25).

Raic (2015, p. 120) afirma que pensar no currículo rizomático é compreender e potencializar os movimentos que os sujeitos fazem em sua vida, possibilitando aberturas às diversas redes de conexões. Para Sá (2010), cabe pensar o currículo como um movimento em que as possibilidades se atualizam e cada possibilidade realizada é um acontecimento, cuja temporalidade é finita.

Reafirmando a ideia dos movimentos na construção curricular, para Macedo (2013),

> currículo é um fenômeno que se realiza no âmago dos seus processos construcionistas. Como se faz currículo como conjunto de regras, o que o currículo faz com as pessoas

[22] Nessa imagem, as raízes representariam o mito, como conhecimento originário; o tronco representaria a filosofia, que dá consistência e sustentação para o todo; os galhos, por sua vez, representariam as diferentes disciplinas científicas, que por sua vez se subdividem em ramos.

> e como as pessoas fazem o currículo são questões que implicam em atos constituídos em interação e eivados de interpretações constitutivas. (MACEDO, 2013, p. 429).

Macedo (2013) afirma que os atos de currículo se configuram através de ações situadas de atores sociais que, criando sentidos e significados, portando uma configuração ideológica na sua dinâmica responsável, se atualizam como possibilidades de alteração de toda e qualquer cena curricular, um conceito processualista no campo de currículo. Para o autor,

> Sua potência política vincula-se à necessidade de que os cenários curriculares possam funcionar como agoras curriculantes, ou seja, espaçostempos nos quais todo e qualquer ator social envolvido nas "coisas" do currículo seja ouvido como importante para a democratização de um artefato inventado socialmente e que, ao longo dos séculos reproduzindo situações extremamente autocráticas e, com isso, produzindo exclusões. A distribuição do saber curricular é uma das maquinarias pedagógicas das mais perversas com aqueles que não se situam nos segmentos hegemônicos da sociedade. Dessa forma, o conceito de atos do currículo é ao mesmo tempo, uma construção epistemológica, cultural e político pedagógica (MACEDO, 2013, p. 429).

A vivência acadêmica e docente que carrego me faz perceber que o currículo não é apenas um documento regulador ou normatizador, não é estático; ele exige movimento, (re) pensando, (re) criando, (re) construindo, transformando-se de acordo com as demandas sociais. Relacionado ao currículo em ato, Gomes (2012) contribui dizendo que:

> Os atos de currículo, neste caso, são compreendidos como toda e qualquer ação sócio-educacional. O currículo não se completa nem se confunde com os programas de curso, os conteúdos selecionados ou as disciplinas que compõem a matriz curricular. Os atos de currículo se traduzem, justamente, no conjunto de ações que possibilita conexões com o social de modo relacional. Por isto, a pertinência dos estudos de currículo não está apenas em compreender o que o currículo é ou como ele se faz, mas sim em compreender os efeitos dos atos de currículo na vida dos sujeitos escolarizados. Não é por outra razão, que em muitos estudos da área, se depreende o sentido do currículo como artefato vivencial que engloba as diversas formas de aprendizagem que o sujeito obtém como consequência de estar sendo escolarizado (GOMES, 2012, p.27).

Os atos de currículos devem ser pensados numa perspectiva que englobem os principais atores e autores curriculantes, uma vez que o processo formativo diz respeito a eles serem capazes de criar estratégias para tornar o processo ensino aprendizagem em algo realmente significativo, de forma que os saberes estejam contextualizados e encontrem condições plenas para a sua implementação.

3.1 A BNCC: aspectos legais e tensões epistemológicas

Concebendo o discurso como prática social, carregada ideologicamente e mediada pelo poder (FAIRCLOUGH, 2011) e, levando em conta que todo discurso pressupõe uma prática, cabe uma reflexão sobre as ideias contidas na legislação da Base. Entidades como a Anped[23] e a ABdC[24] questionaram e ainda questionam categoricamente a legitimidade da legislação em questão, principalmente em se tratando da etapa para o ensino médio que foi aprovada em separado das etapas da educação infantil e ensino fundamental, desvinculando assim o ensino médio da Educação Básica, contrariando o que está posto na LDB e definem a etapa para o ensino médio como "uma versão piorada, reducionista e autoritária" da BNCC em relação as etapas anteriores.

As entidades citadas elaboraram uma série de documentos questionando a base. Um dos documentos publicados pela Anped foi entregue ao CNE[25] no dia 03 de abril de 2018, no qual a Anped inicia o texto reafirmando o seu compromisso com "o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social", e então coloca nas suas cinco páginas, cinco problemas para debate em relação a base para o ensino médio. O primeiro é sobre a legitimidade do documento, uma vez que, apesar dos quatro anos de debates, o texto apresentado foi totalmente transformado e mutilado, por exemplo, faz um detalhamento apenas de português e matemática e menosprezando as demais áreas que compõem o currículo. O segundo refere-se ainda à questão do detalhamento apenas de português e matemática que representa um esvaziamento do currículo, o que traz um enorme prejuízo para a formação dos estudantes. O terceiro aspecto trata da noção de competências dissociada da de conteúdos, o que demonstra a falta de preocupação com a formação integral, o que também é questionado no quarto problema que trata da indefinição do que seja educação integral pois, não fica claro o conceito, uma vez que a legislação não fala quais as condições de oferta para essa formação. O quinto trata da redução dos componentes curriculares reduzindo-os a um currículo mínimo. O texto é finalizado pedindo que o CNE reafirme a existência e vigência de legislações que

> [...] orientam de maneira adequada a formulação das propostas pedagógicas das escolas brasileiras considerando a diversidade e a autonomia necessárias à construção de uma escola que respeite e valorize as juventudes e garanta na escola as

[23] Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
[24] Associação Brasileira de Currículo
[25] Comitê Nacional de Educação

> possibilidades de pleno desenvolvimento humano contribuindo para a redução das desigualdades em nosso país. (ANPED, 2018).

A ABdC também elaborou um documento contendo seis páginas nas quais se posiciona contrária à apresentação que estava sendo feita da BNCC, afirmando que a base nega o protagonismo aos professores e nega o direito à educação básica, gratuita e de qualidade quando afirma que todos devem aprender. Assim, a ABdC afirma que segundo a base, direitos e objetivos de aprendizagem são uma padronização centralizadora e soam a "currículo mínimo", sobretudo, pelo atrelamento das avaliações nacionais aos conteúdos da base. Além disso, aponta para o desrespeito ao princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; e, ainda, afirma que se trata de uma proposição conteudista e disciplinarista e, sendo assim, fere ao princípio da valorização da experiência extraescolar e a formação para o exercício da cidadania.

Segundo a ABdC, apesar de o documento da BNCC afirmar que não é currículo, esta se define como "comum" e "curricular" e, apesar de tentar se mostrar como precisa e clara, acaba evidenciando o seu compromisso com uma compreensão tecnicista e ultrapassada de currículo, bem como uma concepção equivocada da linguagem. A entidade faz ver que a BNCC não respeita a pluralidade e a diversidade nacionais e, trata igualmente os desiguais, o que aprofunda a desigualdade.

A ABdC reforça a sua posição contrária à base afirmando que considera que as políticas de educação, em geral, e as de currículo em particular, precisam assegurar, em sua plenitude, o direito à igualdade quando a diferença inferioriza e o direito à diferença quando a igualdade descaracteriza.

Noutro documento, entregue no dia 06 de agosto de 2018 em audiência no CNE, a Anped e ABdC expõem detalhadamente posicionamentos e questionamentos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio. Este documento escrito, elaborado conjuntamente pelas duas entidades, possui vinte e uma páginas e é muito mais amplo que o anterior, trazendo dez motivos entendidos como mais do que suficientes para que o CNE não aprovasse a Base. São eles: 1. Quanto a legitimidade da proposta; 2. Quanto aos entendimentos do direito à aprendizagem; 3. A falácia da diversidade sob a forma de uniformização; 4. Quanto à definição de educação integral; 5. O problema da exclusão por outro ângulo: a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e outros excluídos da BNCC e da escola de tempo integral; 6. A BNCC aponta para a redução de componentes curriculares exacerbando na simplificação do que são os "problemas" do EM, seus currículos, as escolas e as juventudes no Brasil.; 7. O problema da noção de competência dissociada dos conhecimentos e de suas funções sociais.; 8. Conteúdo não é a base; 9. O que não se diz sobre as experiências internacionais; 10. Metodologia da

construção da Base: pressa e indefinição. Posterior aos 10 motivos, as entidades se afirmam favoráveis a uma base para a educação básica do país, falando da base que precisamos da seguinte forma:

> A base é uma Universidade pública e democrática, que atue com responsabilidade social e forme professores inicial e continuadamente num ambiente de pesquisa e cultura e troca permanente com as redes municipais e estaduais. A base é, também, a dedicação exclusiva do professor a uma escola, com salário que permita a esse professor uma vida digna. A base é um conjunto de estudantes que podem comer e recebem ação do Estado no sentido do atendimento de suas necessidades básicas de saúde, habitação e saneamento, cultura e lazer, transporte. A base é ter escolas com boas condições materiais e de infraestrutura. E para surpreender, ainda mais, sabe de onde emergem essas ideias? Dos resultados das políticas implementadas pelas demandas por accountability que têm, reiteradamente, mostrado que as melhores escolas são aquelas em que essas bases são garantidas. Isso é base, e o que tem sido chamado de base é a pretensão de definir o horizonte logo ali onde os olhos do controle podem alcançar (ANPED; ABdC, 2018).

É possível afirmar que as entidades responsáveis pela escrita desses documentos estão preocupadas de fato com a qualidade da educação social, como anunciada na introdução deste trabalho, e conseguem enxergar a educação a partir de uma visão de quem está dentro, inserido no contexto educacional, ou seja, consegue ver além de indicadores, de índices, de avaliações externas. A base parece de fato muito distante diante de todos os fatores que influenciam na qualidade da educação.

3.2 A tensão se expande... A BNCC é currículo?

Tomo como base as ideias de Raic (2015) e Sá (2010), citadas neste capítulo (p. 36), as quais nos falam do currículo em movimento. Gosto também da proposição de Candau (2016), ao afirmar a necessidade de se “reinventar a escola” para que esta possa responder aos desafios sociais. Para essa pesquisadora,

> não acreditamos na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais. É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto (CANDAU, 2016, p. 807).

Parto do pressuposto dessa necessidade de reinventar a educação que faz com que se discutam frequentemente outras possibilidades que possam impactar na qualidade do ensino de forma efetiva.

O discurso da necessidade de melhorar a qualidade da educação brasileira fez com que estudiosos se reunissem para debater a educação nacional e pensar a criação de uma base

nacional a fim de que ela ajudasse a "superar a fragmentação das políticas educacionais, levasse ao fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e fosse balizadora da qualidade da educação" (BRASIL, 2017, p. 8). Segundo o documento, essa reunião direcionada para criação da base aconteceu em 2015, mas Alves faz um contraponto, ao dizer que

> A ideia de base comum nacional foi produzida durante Encontro Nacional realizado em 1983, puxado pelo MEC, e que contou com participantes de toda a federação, visando discutir um currículo para a formação de professores no Brasil. A ideia era identificar elementos comuns de experiências curriculares diversas desenvolvidas por universidades, respeitando questões regionais e a constituição conjunta com a comunidade acadêmica. Nesse sentido, a possibilidade de vir a ser 'nacional' só ocorreria após o surgimento de ideias 'comuns' a partir dos debates em torno dessas diversas experiências necessárias, em sua diversidade, e do estabelecimento de ideias, em comum, acerca do que é possível na formação' (ALVES, 2017, p.6).

Apesar de Alves (2017) afirmar que a ideia de base nacional foi produzida em 1983, conforme citado, as efetivas discussões para a sua elaboração[26] ocorreram nos dias 17 a 19 de junho de 2015, no I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC, evento que foi um marco para o seu processo de construção, pois reuniu assessores e especialistas envolvidos no processo de pensar e criar a Base. Percebamos que a proposta anunciada por Alves em muito se difere da efetivada através da Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, que instituiu a comissão de especialistas para a elaboração das propostas que tornar-se-iam, mais tarde, na Base Nacional Comum Curricular a qual traz a seguinte definição de si:

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017).

Araújo e Silva (2016) trazem em resumo o que o próprio documento diz sobre si e sobre o que pretende:

> A BNCC diz respeito ao conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais que cada estudante brasileiro deve aprender a cada etapa da Educação Básica, para que possa se desenvolver como pessoa, se preparar para o exercício da cidadania e se qualificar para o trabalho. De acordo com a proposta espera-se que a Base seja um dispositivo para (re) orientar as políticas de Avaliação da Educação Básica; (re) pensar e atualizar os processos de produção de materiais didáticos e, também, colaborar na discussão da política de formação inicial e continuada de professores. (ARAÚJO e SILVA, 2016, p. 462).

[26] Informações retiradas de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico

Como já foi dito anteriormente e seguindo a ABdC, a Base se define como “comum” e “curricular” e, apesar de ela mesma afirmar que não é currículo, não podemos perder de vista que se constitui como um conjunto orgânico de aprendizagens determinadas e que “quer” alguma coisa. Corazza (2001, p. 9-10) pensa currículo como linguagem, no qual é possível identificar significantes e significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes, o que dá a ele um caráter construcionista. Ainda segundo a autora, “currículo, como linguagem, é uma prática social, discursiva e não discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores e modos de ser do sujeito.” (CORAZZA, 2001, p. 10). Como linguagem, o currículo “quer” algo e produz enquanto produz-se. Daí fico perguntando o que quer a BNCC, como base curricular, sobretudo com o ensino médio.

Para Macedo (2019), toda tradição curricular se dá conta de que o currículo – para ser currículo – precisa acontecer nas escolas (ou nos lugares e tempos em que acontecem). E, como sabemos, apesar dos autores e atores curriculantes terem sido convidados a participar das discussões durante a elaboração do texto da base, os documentos citados anteriormente deixam claro que apesar de ouvidos (se é que foram ouvidos), não foram levados em consideração. Além disso, todos os questionamentos contidos nos documentos colocam em xeque a ideia da base como currículo. À época dos documentos, a base ainda era tratada como proposta, porém, o texto que trata do ensino médio foi aprovado (posteriormente ao do ensino fundamental) em 4 de dezembro de 2018, e está em fase de implementação. Nos estados, a proposta curricular está ainda em fase de construção e, como trago como referência para esse estudo a BNCC no ensino médio, debruço-me sobre a proposta curricular da Bahia, a fim de dialogar com ela, reconhecendo, inclusive, a sua provisoriedade.

3.3 A proposta curricular da Bahia

Tomo como pressuposto que a política da BNCC constrói um discurso normatizador e regulador, principalmente quanto à sua intencionalidade de alinhamento das políticas de avaliação, formação docente, material didático e outras à política curricular (BRASIL, 2017).

Em seu texto Itinerários formativos na BNCC do ensino médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis, Lopes (2019, p. 62), afirma que a BNCC da Educação Básica[27], por exemplo, busca [...] a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, ao mesmo tempo em que é uma proposta de organização por áreas de conhecimento que não excluem necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implicam o fortalecimento das relações entre elas (BRASIL, 2017a: 13; ênfases no original).

Já no ensino médio, português e matemática são as únicas disciplinas que trazem no texto da BNCC as habilidades específicas que devem ser trabalhadas durante toda a extensão do EM, o que torna o currículo ainda mais flexível em relação as demais disciplinas, as quais o documento não regulamenta as habilidades que devem ser trabalhadas, o que demonstra um contrassenso no discurso de superação da fragmentação do conhecimento.

Numa análise do texto da BNCC para o ensino médio é possível perceber algumas dissonâncias relacionadas ao que a base traz como proposta, uma vez que demonstra um currículo uniforme e burocratizado, não valoriza ou sequer reconhece a diversidade cultural e social que existe dentro dos espaços escolares, reduzindo todos os indivíduos a um mesmo patamar e não levando em conta que todos os seres humanos são plurais e constantemente se afirmam em diferença. O ambiente escolar é espaço de diversidades e isso é facilmente constatável, de forma que a visão que se tem da educação deve levar em conta a pluralidade contida nessa diversidade.

Estamos num campo atravessados por diferentes discursos que constroem realidades plurais. Com isso, parece-me que a qualidade da aprendizagem vai assumindo contornos diversos, carentes de maiores discussões. Para entender melhor as questões apresentadas aqui, busquei mergulhar no documento orientador para implementação do novo ensino médio no estado da Bahia, uma vez que o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) para o ensino médio ainda não foi finalizado. O cronograma para homologação do DCRB – EM está organizado da seguinte maneira:

[27] Chamo atenção para o fato de que, de acordo a LDB, a Educação Básica compreendia os ensinos fundamental (I e II) e médio. A BNCC traz ensino fundamental e médio em textos separados.

Tabela 1: Cronograma para homologação do DCRB – EM

Ação	Período
Escrita da versão preliminar.	Até fevereiro de 2020
Disponibilização da versão preliminar para debate, consulta pública e contribuições.	Março e abril de 2020
Organização das contribuições e escrita da versão final.	Maio e junho de 2020
Entrega do DCRB ao Conselho Estadual de Educação (CEE).	Agosto de 2020

Fonte: BAHIA (2020, p. 10 - 11).

A implementação do novo ensino médio seguindo os moldes da BNCC (que é chamada de flexibilização curricular) se iniciará em 2020 apenas com os 1º anos das escolas-piloto, que são as 565 escolas estaduais que aderiram a ele, via assinatura de termo de compromisso para dar início a sua implementação. O documento traz quatro (4) princípios orientadores para alicerçar a elaboração das propostas curriculares das Unidades Escolares da Bahia, a saber: 1) direitos humanos, como princípio norteador, 2) trabalho como princípio educativo; 3) a pesquisa como princípio pedagógico; e 4) sustentabilidade socioambiental como meta universal.

Os direitos humanos são postos como alicerce fundamental para qualquer ação educativa; deve conduzir as relações interpessoais dentro da comunidade escolar, levando-se em conta que a constituição do povo baiano é reflexo de diversidade e multiculturalismo. De acordo com o que o documento traz sobre este princípio, a escola não deverá se constituir em um espaço de exclusão, preconceito, discriminação o racismo de qualquer natureza: de gênero, de orientação sexual, religioso, geracional, econômica, cultural, de raça ou etnia e de condição de deficiência.

O trabalho, por sua vez, é apresentado como a categoria pela qual o homem (re) produz a sua própria realidade; é a mediação humana na natureza para suprir as suas necessidades de sobrevivência, incluindo o próprio homem, que também é natureza. Isto pode (re) produzir dois tipos de realidade: a alienada - quando a humanidade não se apropria dessa realidade e a transforma para seu bem-estar e sobrevivência, reproduzindo-a; ou quando se apropria dela e a transforma, garantindo a sobrevivência e sustentabilidade da vida no planeta. Só é possível se apropriar da realidade e transformá-la por meio do conhecimento. Então, tomando o trabalho

como princípio educativo, a escola deve organizar o seu currículo, selecionando os conhecimentos, valores e princípios pedagógicos e adotar metodologias que promovam a formação integral dos estudantes.

Ao colocar a pesquisa como princípio pedagógico, entende-a como forma de ver, compreender e transformar o mundo. Trazendo esse princípio para a sua prática pedagógica, a escola contribui na formação de cidadãos emancipados uma vez que a curiosidade, característica inerente ao ser humano pode proporcionar a integração do conhecimento sistematizado com as práticas cotidianas, entendendo que ao reconhecer, analisar, questionar e buscar a transformação da sociedade em que está inserido, o ser humano está realizando pesquisa. O que se deseja é que isso aconteça de forma intencional.

Por fim, a sustentabilidade socioambiental como meta universal é tida como uma discussão urgente, pois é necessária uma mudança de atitude diante da crise socioambiental, uma vez que o modelo de sociedade capitalista torna insustentável a manutenção da vida e é preciso que sejam tomadas decisões e ações efetivas para conservação e preservação ambiental.

O documento elaborado pelo estado da Bahia leva em conta que embora a BNCC e a lei 13.415/17 estejam organizadas em competências e habilidades, não se deve perder de vista a necessidade dos estudantes de se apropriarem dos conhecimentos historicamente construídos. Partindo desta premissa, a nova arquitetura para o ensino médio (EM) dividida em duas partes: a obrigatória, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e a parte flexível, organizada como Itinerários Formativos.

> Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº 3 CNE/CEB) e os Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos (Portaria nº 1432/ 2018) do MEC, existem algumas formas para a organização dessas duas partes, em associação com a carga horária anual. (BAHIA, 2019, p. 9)

Contudo, a arquitetura curricular do ensino médio (BNCC e Itinerários Formativos), proposta pela Lei nº 13.415/17, devem ser capazes de viabilizar mais do que apenas as dimensão formal e institucional do currículo, precisa evidenciar uma terceira dimensão, não explícita ou não formal, o que constitui o currículo vivo, ou o currículo em ação, que compreende o que é vivenciado nas relações existentes entre os sujeitos envolvidos nas práticas escolares. Assim,

> a pujança curricular deve estar centrada na integração político-pedagógica intencional das partes e não na sua justaposição sem um nexo ou conexão. A partir do planejamento e da compreensão do sentido da escola, sempre numa perspectiva crítica, reflexiva e transformadora, será possível compreender a realidade social em que se encontram os ‘atores curriculantes’. (BAHIA, 2020, p. 9)

A Formação Geral Básica - Base Nacional Comum Curricular – BNCC, na nova arquitetura curricular, será composta por todas as áreas do conhecimento e pelos seus

respectivos componentes curriculares, com carga horária total de 1.800h, sendo 600h anuais para cada série, para as quais a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) orienta que as competências, habilidades e objetos do conhecimento de cada uma das áreas do conhecimento e componentes curriculares sejam trabalhados usando tema gerador, originário da pedagogia freiriana,

> que é uma metodologia inovadora para o processo de ensino e aprendizagem que estimula a curiosidade, provoca o debate, prioriza a problematização dos saberes já constituídos, histórica e socialmente, pelos seres humanos situados em um mundo concreto, conflituoso e contraditório. Essa metodologia considera de igual importância as leituras de mundo dos 'aprendentes' e 'ensinantes' (BAHIA, 2020, p. 10).

As 565 escolas pilotos seguirão, a partir de 2020, a matriz curricular do quadro abaixo no 1º ano do EM e as demais escolas serão inseridas na implementação apenas a partir de 2021.

Tabela 2: Matriz Curricular Ensino Médio

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO								
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (BNCC)								
Área de Conhecimento	**Componente Curricular**	**1ª. Série**		**2ª. Série**		**3ª. Série**		**Carga Horária Total**
		Nº h/sem	CH Anual	Nº h/sem	CH Anual	Nº h/sem	CH Anual	
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240
	Inglês	2	80	1	40	---	---	120
	Ed. Física	1	40	1	40	---	---	80
	Arte	1	40	1	40	---	---	80
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	1	40	1	40	2	80	160
	Física	1	40	1	40	2	80	160
	Biologia	1	40	2	80	1	40	160
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	1	40	1	40	2	80	160
	Geografia	1	40	1	40	2	80	160
	Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
	Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
SUB TOTAL		**15**	**600**	**15**	**600**	**15**	**600**	**1800**
PARTE FLEXÍVEL								
OBRIGATÓRIAS	Iniciação Científica	2	80	2	80	2	80	240
	Produção e Interpretação Textual	2	80	2	80	2	80	240
	Projeto de Vida e Cidadania	2	80	2	80	2	80	240
Eletiva I		2	80	2	80	2	80	240
Eletiva II		2	80	2	80	2	80	240
SUBTOTAL		**10**	**400**	**10**	**400**	**10**	**400**	**1200**
TOTAL		**25**	**1000**	**25**	**1000**	**25**	**1000**	**3000**

Fonte: BAHIA (2020, p. 11-12).

Assim como na BNCC e demais textos da legislação, as formações discursivas permeiam a proposta curricular da Bahia e a sua interpretação pode levar a produção de subjetividades, sobre os quais tratarei na seção seguinte.

3.4 Formações discursivas... e a produção de subjetividades

Entre uma palavra e outra, uma ideia e outra, o pensamento foucaultiano traz para mim a necessidade de entendimento sobre dois outros conceitos fundamentais à composição desse trabalho: enunciado e formação discursiva. Para Foucault, discurso é um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva (FOUCAULT, 1986, p.135).

Foucault usa a palavra enunciado em quase todas as suas postulações sobre o discurso. Segundo ele, o enunciado é sempre um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (FOUCAULT, 2008).

Fisher (2001, p. 202) conclui que descrever um enunciado, portanto, é dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar. O que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva que, como conceitua Foucault, é

> [...] um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática (FOUCAULT, 2008, p.88).

Fisher (2001, p. 204) observa que a prática discursiva não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso. Veiga-Neto (2003 p.112) afirma que são essas práticas que moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e falar sobre ele. Vemos assim que existe uma ligação direta entre discursos e prática, uma vez que os processos de construção do discurso na sociedade são refletidos no sujeito e consequentemente nas suas práticas sociais. Penso que assim é possível compreender a maneira como os discursos dos sujeitos curriculantes podem constituir uma prática docente, bem como o discurso em defesa da melhoria da qualidade da

educação, em modelos produtivos, pode ter impulsionado a efetivação da construção e uma Base Nacional Comum Curricular.

No meu entendimento, apoiada em Foucault, a palavra, o próprio discurso, enfim, as coisas ditas são complexas, não se confundem com meras designações. Trazem consigo sentidos, (re) criam sujeitos, produzem subjetividades. É preciso que percebamos o que está além da palavra, o "mais" que existe no discurso.

3.5 O discurso

Como produzimos e agenciamos um discurso? Palavra por palavra... ideia e ideias... o que queremos dizer quando dizemos? Como são produzidos os discursos que "linguajamos"? São tantos discursos e tantas realidades! Como nos diz Machado de Assis (Assis, 1997, p. 44), "Palavra puxa palavra, uma ideia traz outra, e assim se faz um livro, um governo, ou uma revolução, alguns dizem que assim é que a natureza compôs as suas espécies".

Para pensar o discurso, como base a noção foucaultiana para me ajudar a conhecer os discursos produzidos e agenciados pelos atores e autores curriculantes que, inseridos no contexto, fazem uso das palavras, das ideias, dos seus processos de subjetivação para produzir conhecimentos. Mas, qual a concepção de Foucault sobre "discurso"?

A noção foucaultiana do discurso como prática social me ajuda a ver que "o discurso é uma representação culturalmente construída pela realidade, não uma cópia exata." (FOUCAULT, 1967) Desse ponto de vista, percebo que vivemos num mundo produzido por discursos, atravessados por relações de poder.

O autor propõe o discurso em sua pluralidade, como discursos, os quais não são um conjunto de elementos significantes (signos) que remeteriam a conteúdos (coisas, fenômenos etc.) que estão no mundo, exteriores aos próprios discursos. Segundo Foucault (2008, p.55), apesar de feitos de signos, os discursos fazem mais do que apenas designar coisas. É o mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala e é ele que precisa aparecer e precisa ser descrito. Concebe ainda o discurso como um reflexo de algo existente, de uma verdade que pode (ou não) estar escrita, e o que é dito sempre quer dizer mais. As palavras carregam intencionalidades, peculiaridades, histórias e poder, assim, o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar (FOUCAULT, 1996, p.10).

Silva e Machado Junior (2015), inspirado em Foucault, dizem que o discurso

> constitui-se em enunciados considerados como verdadeiros, construídos historicamente para atender interesses de um determinado período; é nesse sentido que o discurso aparece envolto de saber e poder, na medida em que existem, segundo Foucault, os polos de construção discursiva, que se referem a instituições, tais como, a igreja, a medicina, o poder judiciário, que constroem um discurso 'verdadeiro' e mediante o poder que possuem sobre a veracidade daquele discurso, o impõem como regra a ser seguida (SILVA E MACHADO JUNIOR, 2015, p. 13).

Para Silveira (2005), Foucault tomou o discurso como objeto com o intuito de refletir sobre a constituição do sujeito "buscando a problematização de fatos, práticas e pensamentos que colocam e levantam problemas para as diferentes epistemologias" (SILVEIRA, 2005, p.13), no complexo conjunto de elementos descontínuos na história. De acordo com Silveira e com as noções contidas nos trabalhos de Foucault, os discursos são construídos em processos nos quais se formam e se transformam, de forma descontínua, mas obedecendo aos interesses de quem os produz. Aqui me provoca a questão dos discursos produzidos em torno do ensino de inglês no Brasil: a quem interessa os discursos que produzimos e/ou compartilhamos?

O discurso é, segundo Silva e Machado Junior (2015, p. 4), um acontecimento, não é imaterial, pois materializa-se nas práticas sociais dos sujeitos e nestes produz efeito. Sendo assim, entendemos que o discurso constrói conhecimento e é capaz de transformar os sujeitos, uma vez que, segundo Veiga-Neto (2003, p.99), "as práticas discursivas moldam as nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele", pois, regulam o que pode ou não ser dito/feito, uma vez que (re)produzem poder e, dessa forma, interferem em quem eles são e no que eles são capazes de fazer.

Por estar inserida no contexto escolar, atravessada e agitada pelas ideias de Foucault, preocupa-me de que maneira os interesses contidos no discurso da BNCC serão agenciados na construção do meu mundo, enquanto docente, e dos mundos dos meus alunos, uma vez que são discursos que produzem "verdades", as quais atendem intencionalidades que (re)produzem poder e é pelo discurso que os governos e o mercado econômico, financiadores do sistema educacional público, se mantém.

Foucault propõe que os discursos sejam pensados enquanto séries distintas de acontecimentos, a partir dos princípios da consciência do acontecimento, assim como outros que se ligam a esses como a

> regularidade, a causalidade, descontinuidade, dependência, transformação; é por um tal conjunto que esta análise dos discursos sobre a qual estou pensando se articula, não certamente com a temática tradicional que os filósofos de ontem tomam ainda como a história "viva", mas com o trabalho efetivo dos historiadores (FOUCAULT, 1996, p. 53-54).

Para Foucault (1996), os discursos devem ser percebidos em seus processos histórico-sociais de constituição, mostrando-se por meio de um conjunto de acontecimentos discursivos. Ao analista do discurso cabe compreender sua produção como um elemento ligado à história, e, como nos adverte Fernandes (2012, p. 20), "compreende-se, [a produção do discurso] por meio de um olhar para a história, os aspectos históricos e sociais que envolvem a produção do discurso". Ainda sobre isto, Robins (1983) afirma que trata-se da compreensão da singularidade da existência do enunciado, de suas condições de produção. Deve-se verificar, a partir do enunciado produzido em determinada época e lugar, quais as condições de possibilidade do discurso que esses enunciados trazem. Significa dizer que as transformações históricas possibilitam a que a produção do discurso seja compreendida, o seu aparecimento em determinados momentos e sua dispersão.

Nas palavras de Veiga-Neto (2003), Foucault não está aí para nos dizer as verdades sobre as coisas, mas, sim, para nos ajudar a compreender de que maneiras, por quais caminhos, tudo aquilo que se considera verdade tornou-se um dia verdadeiro (VEIGA-NETO, 2003, p. 87). Ou seja, tudo é prática em Foucault, segundo afirma Fisher (2001), e está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente; enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam. Essas relações de poder estão contidas na BNCC e cabe a análise deste documento para dar conta da complexidade deste estudo.

Partindo das ideias de Foucault, Fisher (2001) propõe que para entender esse caminho da "verdade",

> é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. A primeira tarefa para chegar a isso é tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de reais intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso (FISHER, 2001, p. 198).

Ainda de acordo com Fisher (2001) "analisar o discurso seria dar conta exatamente de relações históricas, de práticas muito concretas que estão 'vivas' nos discursos". As "verdades" contidas na legislação, como todo discurso, tornaram-se "verdadeiras" através das relações de poder e dos agenciamentos que essas "verdades" produziram. É aí que passo a me interessar

por entender mais profundamente esses discursos, pois implicam/implicarão diretamente na prática docente, uma vez que a BNCC enquanto produtora e agenciadora de discursos, altera a realidade escolar.

Foucault nos convida à análise do discurso, de maneira a perceber as verdades não ditas, o "mais" que o discurso traz. Fisher (2003) discorre sobre o tema em seu artigo Foucault e a análise do discurso em educação, e afirma:

> [...] entendendo que descrever enunciados, significa apreender as coisas ditas como acontecimentos, como algo que irrompe num tempo e espaço muito específicos, ou seja, no interior de uma certa formação discursiva – esse feixe complexo de relações que "faz" com que certas coisas possam ser ditas (e serem recebidas com verdadeiras), num certo momento e lugar. (FISHER, 2003, p. 373).

Assim, como educadora, digo que a linguagem para Foucault (1972) é um aspecto do discurso, o que me interessa nesse estudo; com Foucault, digo que nem tudo está explicitado no que é dito; nas palavras de Fisher (2003), fatos e enunciados referem-se basicamente a práticas, discursivas e não discursivas, que são a matéria-prima de nossas investigações, e dizem respeito sempre a relações de poder e a modos de constituição dos sujeitos individuais e como seres sociais. Nas palavras de Siqueira,

> uma vez que a linguagem reflete as estruturas ideológicas de uma comunidade, não podemos ignorar o fato de que tudo o que externamos e expressamos por meio da linguagem traz em si uma carga ideológica representativa da concepção de mundo do grupo social a que pertencemos, numa determinada circunstância histórica (SIQUEIRA, 2009, p. 83).

As palavras e as coisas, no entendimento de Fisher (2003) sobre o discurso em Foucault, têm uma relação extremamente complexa, justamente porque são históricas, são construções e interpretações; jamais fogem às relações de poder; palavras e coisas produzem sujeitos, subjetividades, modos de subjetivação. Com isso, percebo que todo e qualquer discurso é dotado de elementos não visíveis, um vazio que diz respeito a fatos e enunciados, práticas discursivas e não discursivas. O que Foucault sugere, segundo Fisher (2003, p. 375, 376), é que é preciso aprender o exercício da dúvida permanente e procurar se atentar as perguntas que aparecem por trás do discurso, do que está dito, de forma que possamos fazer aparecer justamente a multiplicidade e a complexidade dos fatos e das coisas ditas, que são raros, pois não são óbvios, nem naturais, e nem imunes a imprevisibilidades. A exposição dessas multiplicidades permitirá a descrição dos regimes de verdade de uma certa formação histórica e de determinados campos de saber.

No caso do ensino de inglês, segundo Leffa (2011) "não faltam nos meios de comunicação em massa, histórias de brasileiros maltratados no exterior, passando uma

mensagem subliminar de que temos mais a fazer do que estudar a língua e a cultura dessa gente estrangeira a nós". Embora o discurso não esteja explicito, é facilmente entendível a mensagem implícita do "por quê estudar inglês se eu não sei nem o português?" , "Para que estudar inglês, se sendo pobre, nunca irei ao exterior?" – e esses são discursos altamente reproduzidos pela grande maioria dos alunos nas escolas.

Fisher (2003, p. 380) conclui que fazer pesquisa em ciências humanas e educação é ocupar-se do visível e do enunciável, do não-discursivo e do discursivo, entendendo que ambos estão em plena e permanente conexão entre si e, a isso, atribuímos o conceito de análise do discurso.

3.6 O currículo como discurso

Parto da ideia foucaultiana de que a linguagem é um aspecto do discurso e de que o currículo, através da linguagem, reproduz um discurso (ou vários). Assim como discurso não é só linguagem, aquilo que se fala ou se escreve, discurso é prática, é linguagem em ação; e essa pratica leva a significação. Da mesma forma, retorno a ideia de currículo como prática, de que ele é tudo aquilo que acontece na escola, que possui sentido formativo. Para Lopes (2015),

> se currículo é entendido como planejamento, lista de conteúdos, saberes legitimados ou luta pela significação da cultura, isso também depende de articulações discursivas, não de uma propriedade intrínseca a um objeto – o currículo – considerado como um dado inequívoco. Apostar em um enfoque discursivo que constitui a realidade tal como a compreendemos significa também estar constantemente negociando com uma série de tradições, de registros estruturados com e pelos quais somos/fomos formados, admitir os deslizamentos em outras direções, recriando esses mesmos registros. É conceber que o poder está implicado em todas as dimensões de conhecimento e de razão. (LOPES, 2015, p. 449-450)

Trago então a noção de Lopes (2019, p. 65) sobre o currículo como discurso na qual diz que todas as propostas curriculares, dentre elas a BNCC, são textos políticos, tentativas de representação de uma dada política, produzidos por práticas discursivas nas quais nós também nos inserimos. Segundo esta autora,

> Como todo e qualquer discurso, não são fenômenos apenas linguísticos, mas se articulam com as práticas e as identidades dos sujeitos, bem como estão sujeitos a mudanças e constituem um repertório que pré-configura possibilidades para as relações sociais. Dessa forma, esses discursos, estão imbricados com instituições, processos econômicos e culturais, normas e técnicas que constituem as relações sociais (LOPES, 2006, p. 40).

Corazza (2001, p. 10) traz a metáfora de que o currículo pode ser pensado como "ser falante" e sendo ser falante, logo, o currículo "quer" e sendo assim, pode ser concebido como regido pelo funcionamento da linguagem. Assim, pensar currículo como discurso significa ter

em mente que a linguagem é o que permeia todas as ações que constituem um currículo, e vai além do que está escrito, relaciona-se com a interpretação que se dá ao que se lê. Assim, entendo o currículo como prática de significação, de atribuição de sentidos e consequentemente, como prática discursiva.

4 A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

"To have another language is to possess a second soul."
["Ter uma outra língua é possuir uma segunda alma"]
Charlemagne

A obrigatoriedade do ensino de inglês trazido pelo texto da Base Nacional Comum Curricular, leva em conta que vivemos em um mundo "globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias". (BRASIL, 2017, p. 241) Sendo assim, o ensino do idioma precisa motivar o aluno e garantir que o aprendiz tenha domínio das quatro habilidades (*Reading, writing, listening e speaking*), de forma a garantir a aprendizagem com qualidade social, uma vez que,

> O estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (BRASIL, 2017, p. 241).

Considerando que o inglês é, portanto, tratada como língua franca e, levando em conta a ideia de ser a língua falada em todo o globo, por pessoas de diversos países, sendo acolhidos e legitimados os falantes do mundo inteiro, bem como os seus repertórios linguísticos e culturais, o que passa a ser priorizado é a sua função social e política, desvinculando da língua a noção de pertencimento a um território específico e tornando legítimos os usos em contextos locais.

De acordo com os índices trazidos por Pilatti e Santos (2011, p. 4), o inglês é o principal idioma de 75% das correspondências mundiais, 80% de conteúdos em computadores e 90% de informações via internet. Barreto (2005), por sua vez, acrescenta que

> O idioma Shakespeareano é o mais falado entre as pessoas e o adotado por muitas empresas multinacionais como a língua oficial, sendo que esta passa a ter um enorme poder sobre diversos aspectos no dia-a-dia da sociedade (BARRETO, 2005, p. 1).

O que temos, portanto? Uma língua que se torna obrigatória no currículo brasileiro, um grande vácuo na formação de professores e o desafio de garantir uma aprendizagem de qualidade social. Partindo, então, da lei nº 13.415/2017, que altera a LDB 9394/96 e torna obrigatório o ensino da língua inglesa e das constatações que fiz e embasada em Lopes (2019), questiono qual é, de fato, o interesse com a obrigatoriedade do ensino de inglês, visto que a lei de reforma (lei 13.415/17) e a BNCC demonstram em seus textos que o objetivo delas é

combater a organização curricular por disciplinas, como se elas fossem simples divisões epistemológicas de saberes derivados de disciplinas acadêmicas. Para Lopes (2019),

> Propor uma mudança de organização curricular na qual as disciplinas escolares são mencionadas como se fossem apenas divisões de conhecimento que precisam ser reagrupadas desconsidera que, como instituições, tais disciplinas organizam comunidades que constituem identificações sociais. Portanto, alterar a organização curricular implica modificar identificações docentes (LOPES, 2019, p. 63).

Assim, sou levada a subir mais uma vez as dunas e passo a pensar na imensidão que existe entre a obrigatoriedade do ensino do inglês e as contigências para que esse ensino aconteça de fato.

4.1 O que vem dizendo as leis de educação sobre o ensino do inglês nas escolas?

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional de 1961 e a reforma de 1971, segundo Paiva (2003), deixam de lado as línguas estrangeiras, ao não as incluir entre as disciplinas obrigatórias. Essa alteração somente vai acontecer com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em seu artigo 26, inciso V, ficou firmado que as escolas deveriam oferecer uma língua estrangeira moderna, a partir da quinta série (posteriormente chamada de sexto ano) do ensino fundamental e estabeleceu que, no ensino médio, na parte diversificada do currículo, deveriam ser incluídos dois idiomas, sendo uma língua estrangeira moderna, obrigatória, à escolha da comunidade escolar, e uma segunda língua, optativa, dentro das possibilidades da instituição. O inglês acabou sendo o idioma mais escolhido, talvez por conta da globalização e da maior facilidade em encontrar profissionais para atuar na área de ensino. Nessa mesma lei, no artigo 62, ficou instituída, ainda, a exigência mínima do curso de licenciatura na área específica de atuação docente. De acordo com o texto legal,

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL,1996).

Cruz (2006, p.74) fala sobre a ênfase dada ao ensino de línguas estrangeiras pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)[28] para o ensino fundamental, publicado em 1998,

[28] Os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN — são referências para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país. O objetivo dos PCN é garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições

contudo, aponta que alguns trechos do documento demonstram negligência com o ensino de idiomas. Segundo Cruz (2008), o mais chocante é quando o próprio documento afirma:

> Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático, etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes (BRASIL, 1998, p. 21).

O trecho acima, extraído do próprio PCN, mostra que o MEC era conhecedor da existência do problema e tenta contorná-lo ao invés de buscar uma forma de resolvê-lo. Para Paiva (2004, p. 36)

> é lamentável ver um documento oficial reconhecer e aceitar que o professor não domina a língua que ensina sem propor, paralelamente, uma política de qualificação de professores e, ainda, disseminar a crença de que o sucesso depende de material didático sofisticado (PAIVA, 2004, p. 36).

A partir de 2017 a LDB 9.394/96 sofreu algumas alterações em seu texto. Essas modificações foram decorrentes da lei nº 13.415/2017 e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[29]. Em seu capítulo II, a lei 13.415/2017, no artigo 26, parágrafo 5º, determina que "no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa", retirando a opção dos sistemas de ensino escolher língua estrangeira moderna a ser ensinada, e colocando o inglês em evidência. Desde então, de acordo com a LDB 9.394/96, deverá ser ofertado, obrigatoriamente, o ensino de inglês, como consta no artigo 35 – A, parágrafo quarto, apresentado a seguir:

> 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).

O artigo 3º, da lei 13.415/2017, determina as principais mudanças que devem acontecer a partir de 2020 nos currículos do ensino médio, mudanças que ainda estavam em discussão com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e que, após a sua aprovação em 20 de dezembro de 2017, vem sendo implementadas nas escolas da forma que consta no parágrafo 7º,

---

socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Não possuem caráter de obrigatoriedade e, portanto, pressupõe-se que serão adaptados às peculiaridades locais.

[29] A BNCC foi aprovada em 15 de dezembro de 2017 e homologada pela Portaria n° 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146 pelo Ministério da Educação (MEC).

> Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BRASIL, 2017).

A BNCC propõe a obrigatoriedade do inglês pensando na construção, pelo estudante, de um projeto de vida e na importância do idioma na sua formação. Porém, outros pontos da lei não deixam claro como isso será feito, deixando o texto sujeito a interpretações diversas.

4.2 E o que dizem sobre o ensino médio?

As atualizações legais descritas anteriormente dão ao inglês uma maior visibilidade dentro do contexto escolar, principalmente quando a BNCC atribui a ele o *status* de língua franca, língua mundial, e o tira do papel secundário que era atribuído a ele, até então, definindo que o ensino do idioma deve ser realizado priorizando o foco da sua função social e política, visando aprendizagens que garantam a formação crítica do cidadão em diferentes contextos, assim como estimulem o uso do idioma na vida real, conforme o texto legal, a seguir:

> a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar as utilizações do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – contanto que estes saibam se comunicar em inglês –, com diferentes repertórios linguístico-culturais. (BRASIL, 2017 p.476)

Com isso a BNCC sugere que o inglês seja ensinado em uso e para o uso, em todas as quatro habilidades (*reading, writing, listening e speaking*), superando a fragmentação que o próprio MEC afirmava através dos PCNs (diferentemente dos PCNs, a BNCC é lei). A proposta que a BNCC traz é a de não priorizar apenas uma das quatro habilidades em detrimento da outra, ou seja, não se ocupar apenas em ensinar a leitura, como costumava acontecer, e esquecer da escrita, do falar e do ouvir. Além disso, segundo o texto, deve-se buscar a aprendizagem significativa (em uso e para o uso) sobre a correção, com o aluno fazendo o uso real da língua (ainda que não seja da forma “correta”), de forma a ampliar o seu repertório linguístico e possibilitar o domínio do idioma, ampliando a sua compreensão sobre o mundo em que vive, sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento.

4.3 O que dizem os atores e autores curriculantes sobre a obrigatoriedade do ensino do inglês?

A obrigatoriedade do ensino do inglês entra em cena trazida pela reforma do ensino médio e pela BNCC causando apreensão, num primeiro momento, em todos os envolvidos no processo educativo, uma vez que as mudanças tendem a desestabilizar e causar insegurança, visto que tira autores e atores curriculantes da "zona de conforto".

Dentre os professores colaboradores, o discurso sobre a importância da obrigatoriedade foi unanime, como podem ser vistos nos extratos das falas a seguir:

> Ajudará a colaborar para desenvolver as competências que vão além de ler, interpretar e resolver problemas. Envolvendo as práticas da linguagem com o foco na compreensão (escuta) e na e produção oral (fala). (Rosa, entrevista)
>
> Acho corretíssimo, afinal de contas vivemos debruçados nas tecnologias e ela nos exige o inglês. (Girassol, entrevista)
>
> Sim. Concordo que deva ser obrigatória, mas os docentes carecem de uma reforma no ensino, pois faltam inúmeros recursos. (Cravo, entrevista)
>
> É importante. Tomara os alunos encontrem motivação para aprender efetivamente a língua inglesa. (Lírio, entrevista)
>
> Acredito ser viável para o mercado de trabalho futuro. (Amor-perfeito, entrevista)
>
> Importante para a formação do educando na atualidade. (Violeta, entrevista)
>
> Acredito ser necessário a obrigatoriedade. (Orquídea, entrevista)
>
> Será um ganho enorme para os estudantes. (Margarida, entrevista)

Alguns professores justificaram a sua resposta dizendo que a obrigatoriedade exige de professores e alunos mais dedicação, critério que julgo necessário para atingir a qualidade social e uma melhor formação do aluno na sua integralidade. Outra vantagem, segundo os professores, é que é possível que a obrigatoriedade tire o estigma do inglês como a disciplina que não reprova, o que contribui para a desmotivação dos alunos em relação a aprendizagem do idioma. Para Cravo, por exemplo, "Antigamente, o inglês não reprovava. Até os pais reproduzem essa ideia. Os alunos dizem que se não reprova, para que estudar?" (Cravo, grupo focal, 2019). Vejo como um risco essa ideia de que tornar uma disciplina obrigatória modifica o *status* da própria disciplina, entre aprovável ou reprovável.

Alguns ainda têm a ideia de que o estudante está na escola para ser avaliado e então, o papel do professor é aprovar ou reprovar. Não veem a avaliação como o instrumento do professor para acompanhar o processo de aprendizagem, no sentido de diagnosticar quais

conteúdos foram assimilados e quais precisam ser (re)visitados para garantir, através da mediação, a qualidade no processo de construção do conhecimento, que é para o que, de fato, a avaliação serve. Esse discurso que está sendo agenciado em torno da reprovação pode ter ressonâncias muito negativas no processo de escolarização desses jovens, sobretudo, no sentido da própria escola.

Talvez esteja aqui a necessidade de uma distinção entre alunos e estudantes, pois, apesar de sinônimas, as palavras possuem diferenças plausíveis, visto que, de acordo com Leffa (2011, p. 23), "a palavra aluno enfatiza a ideia de receber instrução de alguém, sugerindo certa passividade (o aluno é aquele que é ensinado), ao passo que estudante enfatiza a atividade que a pessoa exerce (estudante é aquele que estuda)." Ainda segundo o autor, "essas diferenças entre aluno e estudante impõem ao aluno a opção de ser estudante com a obrigação de estudar, de se desvencilhar do professor, de ir além dele", tornando-se protagonista do seu aprendizado, papel que exige dele tornar-se sujeito ativo no processo ensino aprendizagem.

Porém, face à obrigatoriedade, os professores sentem-se apreensivos em relação a como a implementação acontecerá diante das contingências que já foram vivenciadas por eles até então em suas carreiras e que certamente serão ampliadas pela aplicação da BNCC, o que será discutido na seção posterior.

Os alunos colaboradores, por sua vez, entendem a importância de estudar inglês e acreditam que a obrigatoriedade trará benefícios e, alguns, questionam o fato de as mudanças estarem vindo apenas agora, como podem ser vistas nos seguintes excertos das narrativas escritas:

> Achei muito útil e bom, que irá trazer experiências que nunca tivemos. (Gata, 2º ano, narrativa escrita)
> Eu acho que essa nova lei ira ajudar muito as pessoas, tanto no aprendizado quanto na comunicação com qualquer pessoa. Pois sabemos que a língua inglesa é muito importante e é a primeira língua mais usada na comunicação, não é a toa que é chamada a língua dos negócios. (Coelha, 1º ano, narrativa escrita)
>
> A respeito do acréscimo da obrigatoriedade do inglês, que para mim sempre foi obrigatório, é de suma importância para o crescimento intelectual e social dos alunos que pegarão essa nova fase. Há mais prós do que contras. [...] implementar desde cedo esse ensino talvez seja um "coringa" para a *ascenção* profissional e intelectual do jovem, claro que dependendo do grau de interesse do aluno. (Leoa, 3º ano, narrativa escrita)
>
> É muito positivo, pois estimula o aprendizado, o conhecimento no idioma, que vem sendo de grande importância no Brasil e no mundo, ao trabalhar não só a gramática, como também a questão da oralidade, a escrita, não só se prender em questões básicas e atividades, como correr atrás do conhecimento, estudando não só em sala de aula, mas também por outros meios." (Lontra, 1º ano, narrativa escrita)

Os alunos demonstram muito envolvimento na discussão sobre a obrigatoriedade e preocupação com a implementação da BNCC, o que ao meu ver foi um ponto bastante positivo.

Como professora, defendo que o ensino de inglês na rede pública deveria acontecer desde a educação infantil, como já acontece na maioria das escolas particulares. Penso que ampliaria muito o interesse e conhecimento dos estudantes no que diz respeito a ampliação de vocabulário, construções frasais a fim de se comunicarem e conhecimento de aspectos culturais, o que seria muito útil para otimizar as aulas no ensino fundamental e médio e torná-las mais produtivas. Acredito que a aprendizagem seria ressignificada e os alunos já estariam mais à vontade com o idioma quando chegassem no ensino médio. Em suas narrativas, a Lontra e o Golfinho emitiram a sua opinião sobre isso. Para eles,

> A BNCC[30] é algo que já deveria ter acontecido desde muito tempo, isso ajudaria muito na formação de muitos alunos. (Lontra, 1º ano, narrativa escrita)

> Seria melhor se esse projeto [fosse implementado] quando nós éramos fundamental, porque com certeza iriamos aprender mais. Mas se fosse [desde o] fundamental hoje não [estávamos] tão [assustados] com esse programa mais vai ser muito útil espero que eu [consiga] sair bem em alguma coisa porquê sou bem tímido que sabe seja uma forma de [ajudar]. (Golfinho, 2º ano, narrativa escrita)

De acordo com a BNCC para o ensino médio:

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

Aprender inglês de forma contextualizada e com foco na comunicação traz diversos benefícios, como afirma a BNCC:

> As aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e social. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2017, p. 477).

Nos fragmentos abaixo, extraídos das narrativas dos alunos, é possível notar a percepção dos jovens sobre os impactos que trará a implementação da BNCC da forma que o discurso está sendo agenciado:

---

[30] O aluno usa a sigla BNCC referindo-se a obrigatoriedade no ensino do inglês.

> as aulas de inglês com a [aplicação] da BNCC, [tornarão] as aulas melhores, pois preparam-nos melhor para o mercado de trabalho, vida pessoal, manter-nos mais conectados ao mundo do inglês [onde] formos, mais práticos a lingua e mais fluente a língua inglesa. Serão mais práticas, mais atividades, mais leitura, que no meu caso é triste. Minha pronuncia é [horrível], Apresentações de trabalhos e interpretação de texto. Apesar de tudo isso seremos melhores no inglês. (Foca, 2º ano, narrativa escrita)

> Bom! No meu ponto de vista é bom porque podemos falar outra [língua] podemos comunicar com outras pessoas fora ou até no Brasil. (Golfinho, 2º ano, narrativa escrita)

> Bom a obrigatoriedade do Inglês para ser ensinado do jeito certo não penso ser muito difícil de aprender por que a materia de Inglês é uma otima materia. Quando uma pessoa que viajar para os estados unidos essa pessoa tem o ensino do Inglês dentro dele ai será mais pratico para ele conversar com os americanos ou perguntar informações de onde quer ir. Desse modo obrigatório dar mais chances da pessoa aprender muitas coisas como cultura ou palavras que muitos não sabe falar e ajudaria na entrevista de um emprego. (Formiga, 2º ano, narrativa escrita)

Do meu lugar de docência, me permito afirmar que, no primeiro momento, ao saber da obrigatoriedade do inglês, me senti feliz e pensei que finalmente o idioma seria valorizado dentro da educação pública brasileira, porém, diante da realidade com a qual convivo nas salas de aulas de escolas públicas há 13 anos, confesso ter me tornado descrente diante das "novidades" da educação até que veja as coisas acontecerem de fato. Partindo deste pensamento, o discurso da Carpa chamou a minha atenção. O estudante escreveu:

> meu ponto de vista sobre a BNCC quando a professora estava explicando achei um pouco [entediante] e um pouco chato, mas quanto mais ela falava percebi que não era aquilo tudo que eu pensava ela explicou que é um projeto com mais recursos, é um projeto que vai cobrar mais de nós alunos e também cobrar mais dos professores. (Carpa, 1º ano, narrativa escrita)

A formação discursiva acima chamou a minha atenção pois percebi que, mesmo inconscientemente, o discurso agenciado por mim enquanto explicava o que era a BNCC e o que ela objetivava acabou induzindo o estudante na defesa da BNCC, produzindo uma subjetividade visivelmente massificada, de modo que percebi, em curto espaço de tempo, na prática com os estudantes, a formação discursiva e a construção de verdades. O discurso produzido por Carpa deixa em aberto várias questões: primeiro, não ter compreendido que a BNCC deixou de ser projeto e já passou a condição de lei, com toda a sua força; segundo, quem vai garantir esses "mais recursos"? De quem devemos cobrar que esses recursos cheguem? A quem pertence o papel de "cobrar" dos alunos? E dos professores? Muitas perguntas ainda ficam sem uma resposta exata.

Leffa (2011) afirma que:

> os entediados são incapazes de descobrir o prazer de aprender, de se identificar com um autor, de se apaixonar por um livro. Ficam na escola como prisioneiros em uma

> cela, sem perceber que a escola é um meio para se chegar a uma aventura maior, a do conhecimento (LEFFA, 2011, p.24).

Percebi que fui fisgada pela afirmação de que, mesmo achando aquele momento entediante, o estudante se permitiu estar atento a explicação e pôde subjetivar que o que estava sendo dito poderia acrescentar algo a ele. Para mim, a narrativa do aluno Carpa demonstra que é possível, mesmo sem muitos recursos, motivar o estudante a descobrir o prazer de aprender, ser ativo em seus processos formativos, buscar a aprendizagem de forma a tornar-se protagonista da sua aprendizagem.

A leitura atenta da reforma do ensino médio, da BNCC e dos documentos orientadores para a implementação tanto no ensino fundamental como no médio me levaram a refletir sobre aspectos outros que estão muito além do que está escrito nestes documentos, trata-se do “mais” que está implícito no discurso. É possível perceber nos textos o discurso inclusivo, apesar de na prática, excluir, pois já em início de implementação, ignoram as contingências existentes no cotidiano das Unidades Escolares e na vivência dos alunos, que é o que trataremos a seguir.

5. O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS CONTINGÊNCIAS DAS PRÁTICAS ESCOLARES

> "A language is difficult in inverse proportion to the strength of motivation to learn it."
> ["A língua é difícil na proporção inversa da força da motivação para aprendê-la."]
>
> Reg Hindley

O discurso amplamente difundido por aí é que o ensino de inglês nas escolas não tem atingido o objetivo esperado. Essa crença tem sido disseminada há muitos anos, reforçada pela priorização de português e matemática sobre as demais disciplinas, o que fica explícito inclusive na própria BNCC. Apesar de ter sido posta em cena no contexto educacional com o discurso de ser a "salvadora da pátria", uma forma de superar o ensino fragmentado que existe hoje, no qual é privilegiado o ensino de gramática e tradução e da abordagem instrumental que trata de entendimento de textos escritos sobre as demais habilidades (falar, ouvir, escrever), a realidade não é tão simples assim.

Ensinar um idioma que parece ser de uma realidade tão distante para os estudantes que, em sua maioria, vivem em situação de vulnerabilidade social, convivendo com o medo, a insegurança e a sensação de não pertencimento, em salas super lotadas e sem os recursos didáticos mínimos para fazer com que eles se interessem, é muito desafiador. Apesar de ser língua franca, muitos estudantes ainda não se deram conta do peso que o idioma possui para a sua formação tanto pessoal quanto profissional e do empoderamento que o inglês pode trazer as suas vidas no sentido de garantir *status* social, de facilitar o acesso ao mercado de trabalho, por exemplo, e esse é o primeiro desafio que o professor enfrenta: o de motivá-los e fazê-los entender o porquê de ser tão importante e necessário aprender o inglês no contexto atual no mundo globalizado (É esse o tema das minhas primeiras aulas a cada novo ano). O inglês já faz parte da vida deles, mesmo que não saiam do Brasil; já está inserido na vida social deles, espalhado nas vitrines, nos cardápios de lanchonetes, em diversos produtos nas prateleiras dos mercados, nos joguinhos de computador e celular e nas redes sociais. Afinal, quem nos dias atuais não tem um e-mail?

Para Schutz (2003),

> Assim como na aprendizagem em geral, o ato de se aprender línguas é ativo e não passivo. Não se trata de se submeter a um tratamento, mas sim de construir uma habilidade. Não é o professor que ensina nem o método que funciona; é o aluno que

> aprende. Por isso, a motivação do aprendiz no aprendizado de línguas é um elemento chave (SCHUTZ, 2003, p. 1).

É preciso que o aluno esteja motivado para que a aprendizagem aconteça de forma significativa, principalmente no caso da aprendizagem de línguas no qual é necessário além da busca pela teoria, muita prática para se tornem bilingues.

5.1 O objetivo do ensino de inglês na escola

O objetivo do ensino de inglês, de acordo com os PCNs, era que aprendizagem estava relacionada ao desenvolvimento do letramento, ou seja, aprender a ler textos em língua inglesa. A BNCC propõe uma nova configuração, anunciando a perspectiva de multiletramentos, dando ênfase no caráter formativo do aluno, de forma consciente e crítica, permitindo a utilização do inglês na cultura digital e ampliando perspectivas pessoais e profissionais com possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global, tendo como ferramenta o uso da língua franca.

Significa dizer que, para a BNCC do ensino médio, o ensino da língua inglesa

> trata-se de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – para problematizar os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global, por exemplo. Nas situações de aprendizagem do inglês, os estudantes podem reconhecer o caráter fluido, dinâmico e particular dessa língua, como também as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades. Aspectos como precisão, padronização, erro, imitação e domínio da língua são substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação, como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/ invenção e repertório. Trata-se de possibilitar aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua inglesa, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global (BRASIL, 2017, p. 476).

Diante disso, posso afirmar utilizando-me do discurso da BNCC (2017), que esta objetiva a formação do aluno em sua integralidade, lidando com ações que estão relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e cultural, de forma que permita a ampliação da capacidade discursiva dos estudantes e de refletir sobre as diferentes áreas do conhecimento.

No entanto, o texto deixa brechas para que as subjetividades aflorem e surjam outras formações discursivas provenientes das interpretações dos leitores.

5.2 O “lugar” do inglês no currículo e na escola

A partir da matriz e do documento orientador para o novo ensino médio, apresentado no capítulo 3, passei a refletir sobre a implementação e o ensino de inglês nos moldes da BNCC e, como docente, não pude deixar de me inquietar e questionar como será possível garantir ao aluno uma formação com o inglês em uso e para o uso, usando as 4 habilidades em todas as aulas, transformando o aluno em usuário de línguas estrangeiras (no caso, inglesa), como Miccoli (2011, p. 180) afirma ser necessário e, ainda, trabalhando aspectos culturais do contexto do idioma, com uma carga horária tão pequena semanalmente, e que será reduzida nos anos seguintes (2 - 1 – 0), como mostra a matriz.

Os estudos e os discursos vêm sugerindo que o inglês sempre foi uma disciplina marginalizada, o que já foi amplamente discutido por diversos autores na literatura escrita sobre o tema, além do discurso reproduzido tanto pelos alunos, quanto por alguns professores, até mesmo entre aqueles que trabalham com outras disciplinas ditas mais importantes, como são o caso de português e matemática, por exemplo.

A lei nº 13.415/17 trouxe com ela uma esperança de que esse panorama pudesse ser modificado através da implementação BNCC, que ratifica e induz às escolas a colocarem a mudança em prática. Mas, como? A matriz curricular construída para implementação na Bahia sugere que o ensino do inglês será ainda mais fragmentado do que já é.

Além disso, dada a importância do inglês como idioma global e a obrigatoriedade (re)afirmada pela BNCC, é de se admirar que em todo o documento orientador para a implementação da nova arquitetura curricular na Bahia, que possui 28 páginas, a palavra inglês é mencionada apenas 2(duas) vezes, e a expressão “língua inglesa” é mencionada também 2(duas) vezes, em um “modelo” de como seria o horário dos alunos na nova arquitetura curricular. Vejo, a partir da matriz, o inglês ainda em posição secundária, como sempre foi. Volto-me as ideias foucaultianas sobre pensar o discurso como um conjunto de práticas discursivas e não discursivas e questiono: o que não foi verbalizado no discurso contido neste documento? Quais relações de poder estão contidas no discurso? Para Fisher (2003), é preciso dar conta de como nos tornamos sujeitos de certos discursos, de como certas verdades se tornam naturais, hegemônicas, especialmente de como certas verdades se transformam em verdades para cada sujeito, a partir de práticas mínimas, de ínfimos enunciados, de cotidianas e institucionalizadas regras, normas e exercícios. Significa também dar conta de possíveis linhas

de fuga, daquilo que escapa aos saberes e aos poderes, por mais bem montados e estruturados que eles se façam aos indivíduos e aos grupos sociais.

Miccoli (2011) afirma a importância de um ambiente propício a aprendizagem no ensino de línguas estrangeiras. Segundo a autora, é preciso

> um ambiente que respeite as dificuldades, as quais devem ser seguidas de orientação dos professores para os alunos, ajudando-os na sua superação, fomentando, assim, a gradual e desejada autonomia, para uma aprendizagem que, como qualquer outra, será sempre continuada, na medida do interesse e da necessidade do usuário (MICCOLI, 2011, p. 180).

O governo, que se mantém pelo discurso, enuncia um discurso inclusivo, porém, de acordo com Leffa (2011), no caso da LE, esse discurso dito includente é aquele que exclui. Ao mesmo tempo que dizem que o produto estrangeiro é melhor, tentam passar a imagem nacionalista de que o bom é o que é nosso, incluindo nossa língua e nossa cultura. Inclui-se, discursivamente, criando barreiras geográficas, alfandegárias e psicológicas entre os países, tipo “o Brasil é dos brasileiros”, “a América para os americanos” etc. Cria-se também a barreira linguística; ao afirmar que o brasileiro, principalmente o pobre, não conhece nem a própria língua, acaba tirando dele a oportunidade de aprender a língua estrangeira. O governo insiste em lhe dar um conhecimento que ele já tem (a língua nacional), negando-lhe acesso a um conhecimento que ele não tem (a língua estrangeira) e afirmando assim, uma tentativa de inclusão por exclusão.

Dar início ao processo de implementação da base sem que o DCRB esteja finalizado e homologado é começar sem que este “ambiente” enunciado por Miccoli esteja criado. Chamo de ambiente aqui a toda a estrutura necessária para a aprendizagem que vai desde a estrutura física das escolas à capacitação dos professores. Como já afirmei anteriormente, estamos num campo atravessados por diferentes discursos que constroem realidades plurais. Com isso, parece-me que a qualidade da aprendizagem vai assumindo contornos diversos, carentes de maiores discussões. Sobre isso, vejo como imprescindível nos aproximar do que dizem os maiores envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem: os professores e os alunos.

5.3 O que dizem os atores e autores curriculantes sobre as contingências?

É fato que a falta de investimentos que levaram ao sucateamento da educação, da estrutura física das escolas e a falta de recursos didáticos contribui para a falta de motivação por parte dos estudantes. Nesse sentido, temos a seguinte narrativa:

> A escola também precisa colaborar com isso, vejo que ainda falta material [didático] para as aulas de inglês. As vezes a professora passa tárefas para casa ou em sala de aula traduções e a escola não tem dicionários para nós usarmos. (Foca, 2º ano, narrativa escrita)

Sobre isso, como professora na escola, venho sinalizando para a direção da escola a necessidade de reposição dos dicionários (que "se perderam" ou foram "avariados", deixando-os sem condição de uso) e a resposta que recebo é que a escola não dispõe de verba para essa finalidade. De fato, não há políticas que garantam a reposição de produtos furtados e/ou avariados, mesmo sendo materiais didáticos. Ora, mas quando penso na obrigatoriedade e no discurso da qualidade, vejo que muito ainda temos a fazer. É preciso maior atenção as condições de trabalho do professor para que a aprendizagem aconteça com qualidade.

Além dessa contingência, é preciso levar em conta a carga horária baixa que a disciplina apresenta, pois a disciplina sempre foi marginalizada dentro da cultura escolar.

> Eu acho que por aumentar os assuntos de serem estudados é necessário mais aulas de inglês, pois só temos duas vezes na semana. (Coelha, 1º ano, narrativa escrita)

> A lei [da] BNCC irá ajudar muito, porém vai haver as desvantagens também né? [...] precisamos de mais tempo para aprendermos mais porque se nós brasileiros já temos dificuldade de falar o português que é o nosso idioma, imagine o inglês que mesmo sendo uma língua mais fácil que o português, tem sempre uma dificuldade de se aprender sem tempo. (Canário, 1º ano, narrativa escrita)

Concordo que duas aulas semanais (50 minutos cada) são insuficientes para o aprendizado da língua em uso e para o uso a fim de cumprir o objetivo da BNCC, ainda mais quando se leva em conta que essa carga horária ainda diminui ano após ano, como mostra a tabela 2, na seção 3.3. Além da carga horária, é preciso pensar na qualidade da educação, o que significa pensar em formação, atualizações pedagógicas para melhoria no ensino, na quantidade de alunos por turma para garantir que o professor consiga fazer um acompanhamento individualizada para escrita e oralidade. Como agravante, no quesito formação continuada, o professor ainda sofre ainda tem a dificuldade da pouquíssima oferta de cursos de capacitação na área, e/ou a falta de incentivos para participar deles.

> Porém não é tão simples assim pois vejo que não tem estrutura para tal ensinamento. Professores não estão preparados pois aprenderam a ensinar de um jeito e vai mudar completamente tudo, escolas não tem horários suficientes para que os professores venham a ensinar e os alunos intender, dentre outros problemas. (Coelho, 1º ano, narrativa escrita).

> Acho também que deveria ter curso ou pelo menos uma capacitação ao professor, pois querendo ou não ele irá mudar sua forma de ensinar. (Coelha, 1º ano, narrativa escrita).

> A BNCC não leva em consideração a realidade das escolas quando sugere trabalhar os 5 eixos em duas aulas de 50 minutos, de forma desfragmentada. Se você tem uma aula apenas no dia, levando em consideração que o aluno já não tem interesse e o professor precisa fazer a chamada e acalmar a turma para poder começar a sua aula, se for usar algum recurso tecnológico na aula, precisa ainda montá-lo em sala de aula, quando tudo isso é feito, o tempo da aula já está no final. (Violeta, professora, grupo focal)

Sobre a formação continuada, os professores colaboradores foram firmes quando perguntados sobre a oferta de cursos de capacitação pela SME. Seleciono algumas falas para ajudar-me a ver:

> Nunca tive capacitação pela SME. Fiz curso em escola de idiomas, me especializei em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa, participei de seminários, workshop... (Lírio, grupo focal).

> Não especificamente. Apenas oficinas na jornada pedagógica e faz tempo que não temos nada na área. (Amor-Perfeito, grupo focal).

Há muitos anos não é oferecida uma capacitação específica para os professores de inglês, apenas os momentos de planejamento durante as jornadas pedagógicas anualmente, nos quais os colegas utilizam para compartilhar conhecimentos. Segundo Amor-Perfeito, a última que ela se lembra foi há muitos anos atrás, mais de 15 anos. Como parte integrante do grupo de professores de inglês que atuam nas redes estadual e municipal, posso afirmar que nos últimos 13 anos, nenhum curso específico para professores de Inglês foi oferecido pela Secretaria de Educação do estado da Bahia que atendessem aos professores que atuam no interior do estado, nem nos últimos 11 anos pela rede municipal de Itapetinga.

Durante os grupos focais com os professores e, posteriormente com os alunos, quando expliquei como deveriam ser as aulas seguindo as orientações da BNCC, percebi um certo desconforto no semblante de alguns, o que ficou evidenciado nas falas de professores e na narrativa escritas de alguns alunos, discurso que sugere que o professor é capacitado, mas precisa ser atualizado diante das mudanças da BNCC e que, se houvesse uma quantidade maior de aulas, a aprendizagem aconteceria com a qualidade que é esperada. A professora Camélia chama atenção também para a questão da formação dos professores e sobre o professor ter que dividir sua carga horária entre inglês e outra disciplina:

> O professor de inglês não deveria pegar outra disciplina. Eu, por exemplo, estou começando agora e tenho que dar aula de inglês e artes. Preciso me dedicar muito mais porque ainda estou em formação em Letras com Inglês e preciso ainda me dividir para preparar aulas e estudar para duas disciplinas. (Camélia, grupo focal)

Camélia não é a única que não possui formação na área de língua inglesa e ela sabe que assim como ela, outros professores que trabalham com a disciplina inglês não possuem

formação na área e que nem todos os que possuem se sentem confortáveis em trabalhar com os 5 eixos conforme a BNCC recomenda.

Quando perguntei aos professores na entrevista se eles se sentiam confortáveis para iniciar o trabalho seguindo os moldes da BNCC e quais os desafios que eles visualizavam, obtive as seguintes respostas:

> Sempre encontramos propostas em nossa vida, e a cada dia estamos aprendendo e adquirindo experiências para aperfeiçoar o nosso conhecimento e abrir a nossa visão para novas práticas, é uma oportunidade de conhecer o novo. Acho muito bom. (Rosa, entrevista)
>
> Os desafios são os alunos não terem embasamento na disciplina e não contarmos com outros recursos que facilitaria o aprendizado e o deixaria mais dinâmico. (Girassol, entrevista)
>
> Não. Começando pela carga horária que é insuficiente passando pelos escassez de recursos e pelo livro didático que está fora da realidade do aluno que não entende a proposta e fica desinteressado. Tudo isso em salas superlotadas... (Cravo, entrevista)
>
> Não. Os desafios é por não ser qualificado para estar atuando com inglês e os livros são ruins para lecionar, principalmente quando n se tem o manual do professor. (Lírio, entrevista)
>
> Sim, o desinteresse por parte dos alunos (é um verdadeiro desafio ter atenção deles). (Amor-perfeito, entrevista)
>
> Não, nos falta mais preparo e recursos pra sala de aula. (Violeta, entrevista)
>
> Sim, me sinto. Falta de estrutura das escolas. (Orquídea, entrevista)
>
> Estou buscando me atualizar. (Margarida, entrevista)

Afirmo que a qualidade na formação docente vai além das aulas expositivas e/ou orientadas; os conhecimentos obtidos na graduação dependem muito da busca que o aluno faz pela melhor qualidade da sua aprendizagem, no entanto, se essa busca não for bem orientada e não houver oportunidades ampliadas de formação, a aprendizagem pode não ter a qualidade esperada. Quando o aluno é bem conduzido e conta com oportunidades formativas, ele consegue ampliar os seus horizontes e enxergar além do que foi dito nas aulas. Por isso, penso ser essencial a formação tanto inicial, quanto a continuada, que no caso dos professores de inglês são muito esporádicas e insuficientes.

Os investimentos na formação continuada dos professores em atividade e a criação/ampliação de políticas públicas relacionadas a capacitação de professores que já se encontram em efetiva regência também auxiliam muito no processo, pois, parto do pressuposto que a formação (ou a falta dela) é um dos fatores que afeta diretamente a qualidade do ensino, pois além do conhecimento, traz motivação ao docente(e consequentemente, ao estudante).

Na Bahia, existe um curso de capacitação gratuito para professores de inglês, o *Public School Teacher Development Program* (*PSTDP*), um projeto social que teve início em 2011, desenvolvido pela Associação Cultural Brasil Estados Unidos (ACBEU), com o objetivo de aprimorar o conhecimento linguístico, metodológico e cultural de ensino de inglês como língua estrangeira para os professores das redes públicas estadual e municipal de Salvador. Além disso, visa também desenvolver o letramento digital dos professores através do componente online do curso. O curso é oferecido pelos coordenadores da escola e, embora esteja aberto para todos os professores do estado da Bahia, por ser ministrado, em sua maior parte, na capital do estado, acaba excluindo os que residem no interior do Estado, tanto por conta da distância interior/capital, quanto por conta dos custos que os professores teriam que arcar com o deslocamento, hospedagem e alimentação nos finais de semana. Há a proposta de formação, mas não há o incentivo para a participação, e isso posso afirmar considerando minha condição de professora de inglês, tanto na rede estadual, quanto na rede municipal, no estado da Bahia.

Há, ainda, que se destacar no campo da formação continuada os programas de capacitação no exterior como o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Inglês nos EUA (PDPI) do qual participei, o Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica na Irlanda, e o Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica no Canadá, que oportunizam aos professores um aprimoramento dos seus conhecimentos em inglês, além de trabalharem também com a parte didática e metodológica do ensino. Esses programas abrem editais anualmente e possuem, como exigências principais, que o professor esteja em efetiva regência e possua um nível de proficiência comprovado por um *Test of English as a Foreign Language* (*TOEFL*)[31] ou outro teste de proficiência equivalente. Porém, por conta do nível de proficiência mínima que esses editais exigem para a participação nos programas e, ainda, considerando a quantidade limitada de vagas, acaba não sendo possível capacitar a todos os interessados. Além disso, os professores que já participaram do PDPI, por exemplo, não podem se inscrever nos editais da Irlanda e do Canadá. O *TOEFL* é um teste que intimida pela sua estrutura e pelo tempo estipulado[32] para que o candidato responda as questões

[31] O *Test of English as a Foreign Language (TOEFL)* ou Teste de Inglês como uma Língua Estrangeira é um exame para demonstrar proficiência na língua inglesa, que tem o objetivo de avaliar sua capacidade de combinar as habilidades de *Listening, Reading, Speaking e Writing* para realizar tarefas acadêmicas. É requerido para Estudantes que planejam estudar em uma instituição de Ensino Superior. A nota no *TOEFL* é válida por apenas dois anos - após esse prazo, ela é eliminada do banco de dados.

[32] O *TOEFL* avalia as habilidades em língua inglesa em 3 (três) áreas:

e, talvez, essa formatação intimide muitas pessoas pois, para conseguir um bom resultado, é preciso mais do que conhecimento, é essencial ter tranquilidade e saber administrar o tempo da prova em relação a quantidade de questões, tamanha a tensão do exame. Não são raros os casos de professores que se sentem inseguros em serem testados num *TOEFL.*

Embora eu reconheça os desafios que se apresentam tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada, há ainda um outro problema que chama a minha atenção. Trata-se do fato de existirem professores não licenciados (ou mesmo não qualificados) em inglês em salas de aula. Geralmente, em número significativo, os professores que dão aulas de inglês são concursados ou contratados para dar aula de outra disciplina e, dada a ausência desse profissional específico nas escolas ou quiçá por não fecharem sua carga horária semanal nas matérias para as quais foram admitidos, sentem-se obrigados a pegar turmas para trabalhar com inglês a fim de atender essas demandas outras sem, quase sempre, possuir o conhecimento necessário. Cruz (2008) ratifica esse meu estranhamento quando diz que

> [...] é comum ouvirmos relatos de que em muitas escolas municipais e estaduais, a disciplina língua estrangeira era oferecida a professores para a complementação de carga horária independente do fato do professor conhecer ou não a língua estrangeira, e esta prática parece ser bastante comum ainda em várias partes do estado da Bahia (e talvez no resto do Brasil). (CRUZ, 2008 p. 75)

A pesquisa realizada com os professores ratifica que essa prática das secretarias de educação continua a acontecer nos dias atuais, quando verifiquei que cerca de 55% dos professores municipais que participaram desta pesquisa não possuem licenciatura em inglês, apesar da exigência da LDB pela graduação na área específica. No contato inicial que tive com 9 (nove) professores municipais, constatei que existem licenciados em diferentes áreas e até bacharéis dando aulas de inglês. No entanto, todos afirmam que gostam da disciplina e foi o que os motivou a aceitar as aulas. Quando perguntados se sentiam-se preparados para o trabalho da forma como a BNCC propunha, apenas três deles responderam que sim, mas que viam como desafios o desinteresse e a falta de estrutura das escolas principalmente.

Sobre os deslocamentos com as propostas anunciadas pela BNCC, as opiniões dos estudantes são diversas, como é possível observar:

> E ruim porque vamos sair de uma zona de conforto para se dedicar mais, fazer mais atividades, ter que escrever em inglês, e falar, que é o mais difícil. (Gata, 2º ano, narrativa escrita)

Compreensão auditiva, com 35 (trinta e cinco) minutos de duração: mensura a habilidade do candidato em entender o inglês falado em situações acadêmicas universitárias; **Estrutura e expressão escrita**, com 25 (vinte e cinco) minutos de duração: mensura o conhecimento do candidato quanto à estrutura e gramática dentro dos padrões do inglês escrito; **Leitura**, com 55 (cinquenta e cinco) minutos de duração: mensura a habilidade de leitura e entendimento de textos escritos em contexto acadêmico.

> Um dos desafios que eu vou encontrar nessa lei é saber desenvolver minha oralidade ao falar o inglês ou seja, pronunciar frases e textos em inglês. (Beija-flor, 2º ano, narrativa escrita)
>
> Para falar sobre as desvantagens dessa obrigatoriedade e que vamos ter um pouco de dificuldade para aprendermos mais na prática o Inglês pois não é tão fácil assim. Os desafios vão ser muitos pelo meu ponto de vista, porque teremos que nos esforçar mais, nos dedicar mais para que possamos conseguir falar o Inglês como ele realmente é. (Andorinha, 2º ano, narrativa escrita)

As discussões do grupo focal fizeram com que os estudantes percebessem a importância do "querer aprender" no processo de ensino-aprendizagem e eles trouxeram isso em suas narrativas:

> Pra isso tudo acontecer, depende do nosso querer também porque senão não vai adiantar nada. Vai ter algumas dificuldades como a pronuncia, a vergonha de errar, mas vamos estar aprendendo mais um com o outro (Golfinho, 2º ano, narrativa escrita)
>
> Vai ter alguns desafios em algumas aréas porque vamos ter que perder mais a vergonha perder a timidez e falar mais interagir mais com os professores e também se dedicar mais a aprender o assunto para que no futuro possa tá falando Inglês. (Carpa, 2º ano, narrativa escrita)
>
> É necessário também o esforço e o empenho do aluno para aprender, pois a BNCC veio para ajudar a aumentar o nosso conhecimento, mais não vai adiantar de nada sem a força de vontade de aprender. (Coelha, 1º ano, narrativa escrita)
>
> Esses novos métodos de ensino [exigirá] bastante interesse que para mim é o fator mais importante para que esse projeto tenha sucesso. (Leão, 3º ano, narrativa escrita)

Outro fator que os professores abordaram foi em relação aos livros didáticos não serem adequados a realidade do aluno e que os livros enviados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para serem escolhidos pelas Unidades Escolares (UEs), muitas vezes, são muito mais avançados do que os livros usados na rede privada, segundo o Girassol:

> O nosso livro didático é muito mais avançado do que os livros das escolas privadas, que tem mais imagens, mais explicações, o nosso traz um monte de textos imensos, conteúdo gramatical deste tamanhinho, tem que correr atrás de outro conteúdo se quiser trabalhar de forma mais dinâmica, poucos exercícios. (Girassol)

O discurso teve concordância dos professores. Segundo Angélica, "se você não usar este livro dele, numa aula de 50 minutos, você é obrigada a ir para o quadro e aí, você abordou como a oralidade, o *speaking*?"

Relacionado ainda a questão dos livros, recebi uma mensagem de uma das professoras que colaboraram neste estudo no grupo de *whatsapp* que foi criado por mim no curso desse estudo, com o seguinte conteúdo:

> *Good evening, folks*!

> Me dêem uma luz aqui, *please*!!!
> Sei que em geral os livros ainda não chegaram nas mãos de todos os alunos e o plano de curso ainda não foi concluído, mas fomos instruídos a já começarmos com os assuntos que estão nos livros novos com as mudanças e tudo mais. Alguém já começou a fazer isso ou já está certíssimo que fará assim?
> Compartilho a minha angústia com vocês, ainda não sei se farei essa mudança, pelo menos pra esse primeiro semestre. Planejei alguns assuntos conforme, mas se já sentia dificuldade pela parte dos alunos nos assuntos como estava antes, imaginem agora...
> Perdão por estar colocando esse desabafo, mas tinha que recorrer a vocês." [33]
>
> Professora Jasmim

A mensagem recebida da professora me fez refletir sobre um ponto importante que inicialmente havia me passado despercebido. É falado tanto na mídia sobre "educar para transformar", educação de qualidade e o que vemos é que o dinheiro público é mais destinado às propagandas do que investido nesta qualidade e na educação para a transformação social de fato. Compartilhando a sua angústia, a professora demonstra o que já foi dito anteriormente sobre o professor não ter sido preparado para trabalhar com as mudanças trazidas pela BNCC. Percebi, através da mensagem de Jasmim, a distância dos discursos agenciados na mídia tratando da educação, nas propagandas do governo da Bahia e do MEC, por exemplo, para a prática. A professora Gêranio, no nosso grupo focal, deixou sua contribuição sobre isso com a consideração de que:

> seria necessário para a gente uma formação específica para trabalhar com as "novidades" trazidas pela BNCC, as secretarias de educação deveriam promover também grupos de estudos com os professores para estimular e desenvolver a conversação, a fluência, assim nos sentiríamos confortáveis para trabalhar os 5 eixos que a BNCC traz, da forma como a lei diz. (Gerânio, grupo focal)

No texto intitulado "Diálogo com um professor de língua inglesa sobre a carreira docente e a escola pública", Schmitz (2011, p. 112) afirma que "não é impossível ensinar inglês na escola pública, se os docentes receberem oportunidades e infraestrutura para melhorar suas aulas e ter orgulho do seu trabalho." É exatamente o que penso ser preciso acontecer para que a implementação da BNCC seja capaz de atender as expectativas contidas nos discursos dos autores e atores curriculantes colaboradores neste estudo e isso demanda maiores investimentos na educação.

Os baixos salários também são um fator que interfere e muito na qualidade do ensino, segundo as falas dos docentes. Durante o grupo focal, as discussões giravam em torno das questões: Como é possível investir em qualificação e capacitação para a melhoria da qualidade

[33] Texto reproduzido na íntegra.

do trabalho quando o professor precisa trabalhar 60 horas semanais ou mais para viver com dignidade e garantir o sustento da sua família? E as demais demandas dos professores?

Dos que compareceram ao grupo focal, por exemplo, seis eram mulheres e apenas um homem. É sabido que as mulheres professoras são também estudantes, (porque professor não para de estudar nunca!), mães, donas de casa e que se desdobram para dar conta de tudo isso. Não estou sugerindo quando digo isso que os homens também não tenham as suas demandas, mas nós, mulheres somos muito mais cobradas em relação a nossa competência. Pelos dados do Censo Escolar de 2013, 81% dos professores de inglês brasileiros são mulheres e 19% são homens. Segundo dados da pesquisa Trajetória da Mulher na Educação Brasileira (1996 a 2003), “as mulheres são maioria em quase todos os níveis de ensino, especialmente nas universidades; têm um tempo médio de estudos superior ao dos homens, tornando-se cada dia mais alfabetizadas; e apresentam um desempenho escolar, em vários níveis, comparativamente melhor ao dos homens” (p. 49). Lutamos muito para não apenas sobreviver dentro da nossa carreira, como acontece hoje em dia, precisamos viver de forma digna.

6. DAS EXPECTATIVAS DO ENSINO DO INGLÊS NA PRÁTICA ESCOLAR: OLHARES...

> "The ultimate measure of a man is not where he stands in moments of comfort and convenience, but where he stands at times of challenges and controversy".
>
> [“A verdadeira medida de um homem não é como ele se comporta no momento de conforto e conveniência, mas em como se mantem em momentos de desafios e controvérsias.”]
>
> Martin Luther King

A única certeza que tenho é que é preciso continuar buscando sempre maneiras de melhorar a minha prática docente como professora de inglês de escolas públicas; essa certeza é o que me move nesta caminhada até aqui. Afinal, ensinar inglês diante de tantas contingências é um desafio diário. Os discursos que foram produzidos e agenciados tanto nos grupos focais (com professores e alunos) quanto nas narrativas dos alunos me motivam a continuar as discussões que ora produzo, pois, vejo neles uma expectativa muito grande de dias melhores no contexto educacional, isto, claro, se forem feitos os investimentos necessários (de tempo, dinheiro, estudos...) para que a melhoria se efetive.

Muitos dos meus alunos, em conversas informais anteriores a este estudo, já traziam em seus discursos o desejo de saber mais sobre o inglês, de aprender a falar, de conhecer aspectos culturais e de um dia poder praticar o idioma no exterior. Outros me surpreenderam em suas narrativas, pois nunca demonstraram interesse em buscar ir além na sua aprendizagem. Em sua narrativa, Formiga assim diz:

> Desse modo obrigatório dar mais chances da pessoa aprender muitas coisas como cultura ou palavras que muitas não sabe falar e ajudaria na entrevista de um emprego, tipo quero trabalhar como piloto de avião esse trabalho precisa de estudar e aprender muitas línguas como o inglês, francês, italiano, português, etc. Mas com esse ensino eu [vou ter] muitas informações do inglês e vou conseguir um ótimo emprego vai ser graças a escola e o professor que vai [me] ajudar muito. (Formiga, 2º ano, narrativa escrita)

O discurso deste aluno traz muita força e, pra mim, demonstra um certo desconforto, quando logo no início chama atenção para o “modo obrigatório”, mas também transmite a ideia de que ele vê na educação e, mais precisamente, na aprendizagem do inglês (e outros idiomas), um fator que pode contribuir para mudar a sua vida, para torná-lo empoderado, para dar acesso a um mundo que sem essa aprendizagem não seria possível. Quando lidamos com uma juventude tão pobre de sonhos, que vive em contextos de vulnerabilidade social, um discurso como esse é motivador para o professor que entende o seu papel e a função social da escola.

A opinião da Carpa demonstrou que o uso da oralidade nas aulas é um fator motivacional. Segundo ela, “A maioria das aulas agora vai ser mais sendo dialogado os professores e os alunos acho isso muito interessante no meu ponto de vista, nós alunos vamos aprender mais”.

Intuo que o uso da oralidade tanto pelo professor, quanto pelo aluno, é um estímulo ao uso, pois desperta interesse, os alunos ficam instigados a saber o que o professor está dizendo, tentando repetir o que foi dito, alguns conseguem identificar algumas palavras e isso incentiva a busca pelo conhecimento. Para Schmitz (2009, p. 17),

> se o profissional de língua estrangeira não fizer uso do idioma na sala de aula, ele estará abrindo mão da qualificação que mais o caracteriza e o distingue de professores de outras matérias: a sua condição de ser bilingue, de poder transitar entre duas culturas, a materna e a estrangeira. (SCHMITZ, 2009, p. 17).

Estes termos usados por Schmitz, materna e estrangeira, me levam de volta ao grupo focal com os professores e ao questionamento deles: E agora, qual variante do inglês deve ser ensinado? Quando a BNCC traz a expressão “inglês como língua franca, ela se refere-se ao “*World English*”,

> língua falada hoje por quase um terço de seres humanos nos quatro cantos deste planeta (com quase o mesmo número de pessoas aprendendo a língua ao redor do mundo.) Esse “fenômeno linguístico”, na verdade, pertence a todos aqueles que dela fazem algum uso no seu dia a dia, por mais limitado ou restrito que ele seja. (RAJAGOPALAN, 2009, p. 42).

Partindo desse pressuposto, a responsabilidade aumenta para os professores, pois eles precisam expor os seus alunos a um grande número de variantes, ritmos, sotaques (e para tal, precisam debruçar-se para conhecer mais, uma vez que nos cursos de inglês, por exemplo, há sempre uma variante privilegiada) e desvincular-se do pensamento da correção, o que, quando levou-se em conta o fator avaliação, criou um certo alvoroço no grupo. A expectativa dos professores é que haja uma capacitação que consiga ampliar o entendimento de como o trabalho deve ser conduzido antes que as mudanças sejam de fato implementadas, uma vez que não houve clareza no entendimento de como as avaliações serão possíveis nesse contexto. Já para os alunos, a ideia da “não valorização da correção” fez com que demonstrassem uma certa segurança em tentar falar o inglês, uma vez que partindo desse pensamento, não há “erro”.

Rajagopalan afirma que é nosso dever, como professores de inglês, preparar os nossos alunos para serem cidadãos do mundo novo que se descortina diante dos nossos olhos e sobre o qual temos uma ideia ainda muito vaga. Para o autor, os nossos alunos têm que aprender a

lidar com todas as formas de falar o inglês para atuar nesse admirável mundo novo. (RAJAGOPALAN, 2009, p. 44)

Para a Lontra, a implementação da BNCC e as mudanças propostas

> é muito positivo, pois estimula o aprendizado, o conhecimento no idioma que vem sendo de grande importância no Brasil e no mundo, ao trabalhar não só a gramática como também a questão da oralidade, a escrita, não só se prender em questões básicas, e atividades, como correr atrás do conhecimento, estudando não só em sala de aula, mas também por outros meios. (Lontra, 1º ano, narrativa escrita)

O discurso do aluno, ao meu ver, chama atenção para o papel educativo do ensino, da ampliação de possibilidades que o aluno pode ter, de tornar-se um cidadão emancipado e empoderado dentro do mundo globalizado, que faz o Leão pensar na inserção no mercado de trabalho e na exigência que tem sido feita em relação ao saber inglês. Leão acredita que no futuro próximo os alunos estarão mais desenvolvidos e preparados para o mercado de trabalho já que em inúmeros empregos e profissões é preciso ter uma certa habilidade em inglês.

De forma geral, os discursos produzidos e agenciados pelos estudantes revelam a expectativa de que seja possível que a implementação da BNCC consiga modificar o papel marginal que o inglês ainda possui hoje nas escolas públicas, dando a ele o *status* que de fato ele tem no mundo globalizado como o idioma capaz de "unir" o mundo; que o ensino não se limite apenas a leitura, ampliando a aprendizagem para as demais habilidades e permitindo a eles uma formação em sua integralidade.

Os discursos dos professores demonstram aspectos positivos e negativos. Positivos por demonstrarem disposição para dedicar-se mais e buscar o conhecimento necessário para garantir que o ensino do inglês tenha qualidade nas escolas públicas, indo na contramão das crenças existentes até então, inclusive no que diz respeito a cobrar do poder público os devidos investimentos em infraestrutura e capacitações que são necessários para que as melhorias no ensino de fato se efetivem. Negativos diante das contingências que desmotivam o professor e desvalorizam a carreira, porém é possível perceber o reconhecimento da necessidade de mudanças no processo de ensino, de melhorias e que, com as condições de trabalhos necessárias, o processo ensino aprendizagem se efetivará com qualidade. Também é perceptível que mesmo diante das dificuldades, eles continuam a buscar novas ferramentas de ensino, procurando amenizar os problemas causados pelas contingências a fim de potencializar a aprendizagem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> "O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
> Caminhando e semeando, no fim terás o que colher."
> Cora Coralina

A linha de chegada nem sempre traz a vitória, mas sempre traz a sensação de superação e de dever cumprido e a certeza de que a colheita terá bons frutos, afinal, o esforço foi imenso, num caminho cheio de sacrifícios e renúncias. Chego aqui renovada, trazendo uma bagagem muito maior do que o que eu imaginava e carregada de novas vivências, conhecimentos e olhares.

Foi em busca de olhares que me aventurei em torno da questão: "quais as expectativas trazidas nos discursos produzidos e agenciados pelos atores e autores curriculantes, diante: 1) da obrigatoriedade do ensino da língua inglesa no currículo da Educação Básica; 2) das contingências para a efetivação do ensino considerando o princípio da qualidade social da/na aprendizagem da língua inglesa?". Nessa aventura, dediquei-me a conhecer os discursos dos colaboradores sobre as minhas questões de pesquisa e discuti-los. Foi necessário adentrar no campo das subjetividades discente e docente e compartilhar com os colaboradores impressões, expectativas, angústias e esperanças.

Primeiramente, precisei conhecer de perto o texto da BNCC, os discursos contidos nele e suas implicações e também o que diversas instituições diziam sobre ele; então, mergulhei nas obras de Foucault sobre discurso e nos estudos de autores que tratam sobre currículo, discurso e ensino de inglês, como Veiga-Neto (2003), Paiva (2004), Macedo (2003) Lopes (2006, 2015, 2019), Fisher (2001, 2003), Leffa (2006, 2011), Siqueira (2005, 2009), Cruz (2008) dentre outros.

Os discursos dos professores e alunos dão conta de uma preocupação com a forma como a BNCC poderá mudar suas realidades, as implicações que essas mudanças terão dentro das unidades escolares e traduzem uma insegurança em relação ao que está por vir com a implementação. A crença de que o ensino de inglês na escola pública não funciona foi alimentada e reforçada pelas contingências das quais falei anteriormente, durante muito tempo. A BNCC torna-se lei com a promessa de trazer mudança para o contexto educacional, o que é demonstrado no seu texto e nas expectativas dos estudantes diante da obrigatoriedade do ensino de inglês.

Por estar inserida no contexto escolar e conviver diariamente com alguns dos colaboradores, as entrevistas e o grupo focal com os professores (re)afirmaram o que eu já sinto

e vivencio nas unidades escolares nas quais trabalho. Vi que não estou sozinha, que os colegas que são professores em outras escolas compartilham dos mesmos desafios, dificuldades, anseios e expectativas que eu, que nossas realidades são bastante semelhantes e que somos agenciados maquinicamente em torno de um discurso que, ao mesmo tempo que negamos, reafirmamos em nossas práticas. Ensinar inglês, agora língua obrigatória no currículo escolar, é um desafio que passa por diversas questões que vão desde a falta de motivação dos alunos, falta de formação (inicial/continuada) para o professor, de materiais didáticos, carga horária baixa, baixos salários, desprestígio e desvalorização da profissão e do profissional que ensina inglês, que escuta frequentemente dos próprios colegas e alunos: Estudar inglês para que?

Os grupos focais e as narrativas escritas pelos estudantes me levaram a conhecer diferentes olhares e após a análise dos discursos compartilhados, foi possível concluir que é inegável para esses atores e autores curriculantes, colaboradores neste estudo, a importância de aprender/falar outros idiomas na atualidade, principalmente o inglês, pois entendem que dominá-lo nos dias de hoje é de uma importância inquestionável por ser o idioma dominante no cenário econômico mundial. E, se é importante para o mercado, torna-se ainda mais essencial a sua aprendizagem, visto que preparar os estudantes para o mundo do trabalho é uma das funções sociais da escola. Não estou aqui reforçando uma ideia tecnicista nem sendo reducionista. A BNCC induz o leitor a essa ideia mercadológica no discurso dela com a inserção do inglês como disciplina obrigatória, uma vez que não preza apenas pelo domínio dos conteúdos gramaticais e leitura/interpretação, o que é mais cobrado pelos vestibulares, concursos e ENEM, e propõe que a língua seja ensinada com objetivos muito mais amplos pela possibilidade de domínio de uma língua que circula socialmente, o que pode levar a outras interpretações.

Os professores também revelam uma preocupação em relação a forma como a BNCC vem acontecendo desde o texto inicial, vindo de cima para baixo, de forma vertical, sem que haja a participação deles, apesar de a lei dizer que houve consulta aos professores, eles não se sentiram representados no texto final. O discurso compartilhado pelos professores mostra que eles estão visivelmente desterritorializados diante da BNCC.

Para que a aprendizagem aconteça com qualidade social, os estudos feitos até aqui demonstraram que é preciso que o poder público tenha mais atenção e intervenha para melhoria dos espaços escolares, para equipar as escolas com os recursos necessários para que o ensino de inglês se efetive, com livros e dicionários melhores, além de acesso a outras ferramentas que possam ajudar no ensino/aprendizagem; é necessário rever a quantidade de alunos por

turma, pois é sabido que é humanamente impossível para o professor dar conta das características e necessidades individuais de 40 alunos numa aula de 50 minutos; é necessário a ampliação da carga horária da disciplina para que o professor/aluno dê conta dos objetivos da BNCC e, principalmente, pensar na valorização do professor, além da questão salarial, pois sendo melhor remunerado, o professor terá uma motivação a mais para fazer um bom trabalho. Penso que, num contexto onde existam professores e estudantes motivados e em um ambiente favorável a aprendizagem, ela acontecerá com qualidade social.

Quanto as expectativas, este estudo me levou a ter mais clareza da vontade que os alunos têm de aprender falar o inglês e da necessidade que veem nessa aprendizagem para o seu futuro. Eles demonstraram ser a favor da BNCC exatamente pelo fato de que ela não limita a aprendizagem deles a gramática, leitura e interpretação apenas, e a oralidade é o que mais demonstram querer aprender apesar da timidez ser um fator limitante. Além disso, foi importante sentir neles essa vontade de aprender crescendo ao longo dos nossos encontros, foi motivador para mim, enquanto pesquisadora e sobretudo docente. É preciso lembrar, porém, que as expectativas dos alunos estão sendo agenciadas por um discurso de promessas da BNCC e que não há garantias de que, diante das contingências das quais já falei, a aprendizagem se efetivará com a qualidade que a BNCC promete.

Fica evidente que esse estudo ainda tem muito para avançar visto que a BNCC ainda está no processo inicial da sua implementação. O fato de eu ter optado por fazer o estudo com os meus alunos me permitirá continuar em busca de novos dados e acompanhar mais de perto a implementação da BNCC na prática, nas minhas salas de aula, visando fazer com que o meu trabalho docente possua a qualidade social esperada.

REFERÊNCIAS

ABdC, **Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC)encaminhado ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC /2017** Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/09/documento-associac3a7c3a3o-brasileira-de-curriculo_vf_ok.pdf> Acesso em: 04 set, 2019.

ANPED, **A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate**. 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_contra_bncc_em_para_cne_maio_2018.pdf> Acesso em: 04 set. 2019

ANPED/ABdC, **Exposição de Motivos: BNCC-EM.** 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_abdc_contrabncc-emago2018final.pdf> Acesso em: 04 set. 2019

ALVES, Nilda GUIMARÃES. **Formação de docentes e currículos para além da resistência.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPED, v. 22, n. 71, p.1-18, 2017.

ARAÚJO, Rafaela Santos; SILVA, Jeronimo Jorge Cavalcante. **CURRÍCULO E ATOS DE CURRÍCULO: importantes ferramentas para uma educação contextualizada na escola do campo,** ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.9, n.3, p. 459-469, setembro a dezembro de 2016

ASSIS, Machado de. **Histórias sem data**. In: ASSIS, Machado de. Primas de Sapucaia. São Paulo: Globo. p. 43-49. 1997

BAHIA, **Implementação Novo Ensino Médio Bahia - Documento Rede Pública de Ensino.** Salvador, 2020. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Documento-Orientador-Novo-Ensino-M%C2%82dio-na-Bahia-Vers%C3%86o-Final.pdf> Acesso em: 16 fev. 2020.

BARRETO, Antônio Ivan R. **Globalização e língua franca.** 2005. Disponível em: <http://www.estacio.br/rededeletras/numero17/postudo_extudo/texto02.asp>. Acesso em: 07 mar. 2008.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virginia, **Cartografar é acompanhar processos.** In. Passos, E., Kastrup, V. e Escóssia, L. (Orgs.). (2014). Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina. p.52-75.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais**. Em Tese, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005. ISSN 1806-5023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 31 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 nov. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira.** Brasília: MEC; SEF, 1998. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/estrangeira.pdf> Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: nov. 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017**, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 10 mai. 2017.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira:** elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf> Acesso em 02 nov. 2018.

CÂMARA JR, J.M. **Língua e Cultura,** 1955 Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/20046/13227> Acesso em: 30 ago. 2019

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cad. Pesqui. São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, Set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300802&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 Ago. 2019.

CORAZZA, S.M, **O Que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação.** Petrópolis: Vozes, 2001.

CRUZ, Décio Torres, **Língua Estrangeira como transformação** Social, in Vozes, olhares, silêncios: diálogos transdisciplinares entre a linguística aplicada e a tradução / Denise Scheyerl, Elizabeth Ramos (Organizadoras). - Salvador: EDUFBA, 2008. 250 p.

DELEUZE, Gilles. (1980). **Spinoza**. In G. Deleuze, Les Cours de Gilles Deleuze. Disponível em http://www.webdeleuze.com/php/sommaire.html. Acesso em 18 fev 2020.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 1** / Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1 ed. Rio de janeiro: Ed. 34, 1995. 94 p. (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 3** / Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1 ed. Rio de janeiro: Ed. 34, 1996. 110 p. (Coleção TRANS).

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UNB, 2001.

FERNANDES, Cleudemar. Alves. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 114, p. 197-223, Nov. 2001. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 Ago. 2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault revoluciona a pesquisa em educação? Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 371-389, jan. 2003. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717/8984>. Acesso em: 30 ago. 2019.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes por acordo com Portugália Editora Ltda, 1967.

FOUCAULT, Michel. **The Archaeology of knowledge and the discourse on language.** New York: Pantheon Books, 1972.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GADOTTI, Moacir. (2013) **Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem**. Florianópolis. Anais..., Florianópolis: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. p. 1-18

GALLO, Sílvio. **Currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades...e outras ideias!** In: Salto para o futuro. Currículo: conhecimento e cultura. MEC, Ano XIX - Nº 1 – Abril/2009.

GOMES, A. R. **A Linguagem do imagético e a educação não disciplinar**. In: Antenor Rita Gomes. (Org.). Ver e Aprender: proposições pedagógicas sobre educação e cultura visual. Salvador: Eduneb, 1ed. 2012, p. 17-30.

GRADDOL, David. **English next**. Reino Unido: British council, 2006

KHOURI, Mario Michel El, **Rizoma e Educação: Contribuições de Deleuze e Guattari,** 2009. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/198.%20rizoma%20e%20educa%C7%C3o.pdf> Acesso em: 30 ago. 2019

LEFFA,Vilson. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras**. IN: LEFFA,Vilson.(Org). O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. 2ª. Ed. Pelotas: Educat, 2006.p.353-376.

LEFFA, Vilson. **Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública.** In: Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**.** Diógenes Cândido de Lima [org.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15 – 31.

LIMA, José de; SANTOS, Eliane Natiane dos; DIAS, Tatiane de Carvalho; AMORIM, Simone Silveira, **A falta de motivação no processo de aprendizagem da língua inglesa em escolas públicas**, Cadernos de graduação. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/cadernohumanas/article/view/3525/1968> Acesso em: 03 ago. 2019

LOPES, Alice C. **DISCURSOS NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006

LOPES, Alice C. **Por um currículo sem fundamentos.** Linhas Críticas**,** Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015

LOPES, Alice C. **Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio:** identificações docentes e projetos de vida juvenis. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <http//www.esforce.org.br> Acesso em 15 out. 2019.

LOPES, Alice C. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei, Atos de currículo: **uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013

MACEDO, Elizabeth Fernandes de, **Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação**. Revista Retratos da escola, Brasília, v.13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967/pdf Acesso em: 15 fev. 2020

MICCOLI, Laura. **O ensino na escola pública pode funcionar desde que...** In: Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**.** Diógenes Cândido de Lima [org.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 171 – 184.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo: conhecimento e cultura sobre a qualidade da educação básica**. In: Salto para o futuro. Currículo: conhecimento e cultura. MEC, Ano XIX - Nº 1 – Abril/2009.

MULIK, Katia Bruginski. **O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história.** Revista de Estudos Linguísticos e Literários, Patos de Minas, v. 5, n. 1, p. 14-22, mar. 2012. Disponível em: < http://cratilo.unipam.edu.br/documents/32405/41762/o-ensino-de-lingua-estrangeira-no-contexto-brasileiro.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

NAVES, R. R.; VIGNA, D.D. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil**. Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília, 2008

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

ORLANDI, L. B. L. (2018). **Elogio à arte do encontro e da composição**. Modernos & Contemporâneos - International Journal of Philosophy [issn 2595-1211], 2(3). Recuperado de https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/modernoscontemporaneos/article/view/3327 Acesso em 17 fev. 2020.

PAIVA, V. L. M. **A LDB e a Legislação Vigente sobre o Ensino e a Formação de Professor de Língua Inglesa**. In: STEVENS, C.M.T. Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Ed. UnB, 2004.

PASSOS, E., KASTRUP, V. e ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina 2014.

PILLATI, Andriele; SANTOS, Maria Elisabete dos. **O domínio da Língua Inglesa como fator determinante para o sucesso profissional no mundo globalizado**. Secretariado Executivo em Revist@, n. 4, 2011. Disponível em <http://seer.upf.br/index.php/ser/article/view/1766/1174>

RAJAGOPALAN, Kanavillil, O inglês como língua internacional na prática docente. In: **Ensino e aprendizagem de língua inglesa – conversas com** especialistas / Diógenes Cândido de Lima [org.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 39 – 46.

RAIC, Daniele Farias Freire. **NAS TRAMAS DA PEDAGOGICIDADE, A EMERGÊNCIA DO PEDAGOGO-BRICOLEUR**. Tese, (Programa de Pós Graduação em Educação), - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ROBINS, Régine H.. **Pequena história da Lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1983.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de, **CURRÍCULO E FORMAÇÃO: atualizações e experiências na construção de existências singulares.** SÁ, Maria Roseli Gome Brito e FARTES, Vera Lúcia Bueno, In. Currículo, Formação e Saberes Profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência. Salvador, EDUFBA, 2010, 37-61.

SCHUTZ, R. (2003), **Motivação e desmotivação no aprendizado de línguas. English Made in Brazil.** Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-motiv.html> Acesso em: 25 fev. 2020.

SILVA, Giuslane Francisca da; MACHADO JÚNIOR, Sérgio da Silva. **O discurso em Michel Foucault.** Revista Eletrônica História em Reflexão, Dourados, v. 8, n. 16, jan. 2015.

ISSN 1981-2434. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/3821>. Acesso em: 30 ago. 2019.

SILVEIRA, Rafael Alcapadipani. **Michel Foucault: poder e análise das organizações.** - 1ª ed. - Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. **O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês**. Revista Inventário, n.4, jul. 2005.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. **Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira?** In: **Ensino e aprendizagem de língua inglesa – conversas com** especialistas / Diógenes Cândido de Lima [org.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 79 – 92.

SCHMITZ, John Robert, Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: **Ensino e aprendizagem de língua inglesa – conversas com especialistas** / Diógenes Cândido de Lima [org.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 13 – 20.

SCHMITZ, John Robert, Diálogo com um professor de língua inglesa sobre a carreira docente e a escola pública. In: **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. Diógenes Cândido de Lima [org.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 111 – 119.

VEIGA-NETO, Alfredo. (2003). **Foucault e a educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

APÊNDICES

Questões entrevista semiestruturada com os professores

1. Qual a sua formação?

2. Qual a sua situação funcional? (efetivo/contratado)

3. Se for efetivo, seu concurso foi específico para dar aula de inglês?

4. Qual a sua carga horária no seu local de trabalho? Como está dividida? (Toda com inglês/Tem complementação com outra disciplina/Pegou aulas de inglês como complementação de carga horária)

5. Caso não seja formado em Letras com inglês, possui algum tipo de formação na área?

6. Por qual motivo se tornou professor de inglês?

7. Já participou de algum curso de formação continuada em língua inglesa?

Instrumento de coleta de dados - Grupo Focal

1. Qual a sua concepção sobre a BNCC que traz o inglês como disciplina obrigatória no currículo escolar?

2. Você se sente preparado para trabalhar o inglês da forma como a BNCC o coloca? Quais os desafios que você visualiza?

3. Para sentir-se preparado para as demandas que a BNCC traz, o que pensa ser necessário?

4. Tornar obrigatório o ensino sem se preocupar com a qualidade, cumpre o objetivo da língua? Qual a sua opinião sobre isso?

Instrumento de coleta de dados – Grupo Focal – Estudantes

Roda de conversa: O que a BNCC traz de novo em relação ao ensino de inglês?

1. O que você pensa sobre as mudanças no ensino de inglês?

2. Quais benefícios/malefícios as mudanças trazem, na sua opinião?

3. Quais as vantagens da forma como o inglês deverá ser trabalhado, de acordo com a BNCC? E as desvantagens?

Escrita de texto narrativos sobre o tema: "A obrigatoriedade do ensino de inglês na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desafios e perspectivas"