



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EXTENSÃO RURAL  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**RITA DE KÁSSIA GOMES NOVAES DE LIMA**

**“OH, SHIT!” NA TERRA DO OXENTE, O ENSINO DE LÍNGUA  
INGLESA NO ESPAÇO ESCOLAR DE PAULO AFONSO-BA**

JUAZEIRO- BA

2021

RITA DE KÁSSIA GOMES NOVAES DE LIMA

**“OH, SHIT!” NA TERRA DO OXENTE, O ENSINO DE LÍNGUA  
INGLESA NO ESPAÇO ESCOLAR DE PAULO AFONSO-BA**

Dissertação apresentada a Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, através do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Extensão Rural - PPGEExR, como requisito para obtenção do título de Mestre em Extensão Rural.

**Linha de pesquisa:** Identidade, Cultura e Processos Sociais.

**Local de Execução:** Escolas do município de Paulo Afonso-BA.

**Orientador:** Prof. Dr. Reginaldo Pereira dos Santos Junior

**Coorientador:** Prof. Dr. Fúlvio Torres Flores

JUAZEIRO-BA

2021

## FICHA CATALOGRÁFICA

L732s	<p>Lima, Rita de Kássia Gomes Novaes de. Oh, Shit! Na terra do oxente, o ensino de língua inglesa no espaço escolar de Paulo Afonso-BA / Rita de Kássia Gomes Novaes de Lima – Juazeiro, 2021. XIII, 91 f., 29 cm.</p> <p>Dissertação (Mestrado Profissional em Extensão Rural) - Universidade Federal do Vale do São Francisco, Campus, Juazeiro, 2021.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Pereira dos Santos Junior.</p> <p>1. Língua Inglesa - Estudo e ensino. 2. Educação no campo. 3. Inglês como Língua Franca. I. Título II. Santos Junior, Reginaldo Pereira. III. Universidade Federal do Vale do São Francisco.</p> <p>CDD 420</p>
-------	---

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Biblioteca SIBI/UNIVASF

Bibliotecário: Renato Marques Alves, CRB 5-1458

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EXTENSÃO RURAL**  
**MESTRADO PROFISSIONAL**

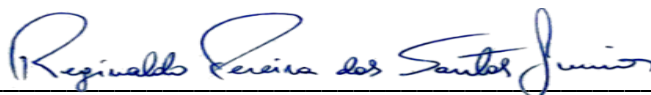
RITA DE KÁSSIA GOMES NOVAES DE LIMA

“OH, SHIT!” NA TERRA DO OXENTE, O ENSINO DE LÍNGUA  
INGLESA NO ESPAÇO ESCOLAR DE PAULO AFONSO-BA

Dissertação apresentada a Universidade  
Federal do Vale do São Francisco -  
UNIVASF, através do Programa de Pós  
Graduação Interdisciplinar em Extensão  
Rural - PPGExR, como requisito para  
obtenção do título de Mestre em  
Extensão Rural

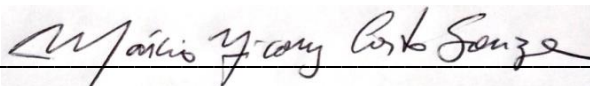
Aprovada em: 31 de julho de 2021

**Banca Examinadora**



---

Prof. Dr. Reginaldo Pereira dos Santos Junior – Univasf



---

Prof. Dr. Márcio Nicory Costa Souza



---

Prof. Dr. Vanderlei de Souza Carvalho

*Dedico este trabalho a todos aqueles que,  
como eu, continuam na busca pelo saber  
e tentam construir um mundo melhor  
através da educação.*

## AGRADECIMENTOS

Ao longo desta jornada ficou claro o quanto temos a agradecer a Deus por tudo que faz por nós. E o quanto precisamos ser gratos pela vida e pelos companheiros de viagem que Ele nos concede. Não foi fácil, mas até aqui o Senhor me ajudou.

Gratidão ao PPGExR, por acreditar no meu projeto.

Gratidão imensa ao meu orientador Reginaldo Pereira dos Santos Junior pelo ser humano maravilhoso que é, por sua capacidade e sabedoria. Ao meu coorientador Fúlvio Torres Flores pela generosidade, compreensão e pelas correções extraordinárias feitas no texto ao longo do processo. Tive muita sorte em tê-los comigo neste percurso, vocês tornaram mais leve e prazeroso meu processo de crescimento. Agradeço também à banca de qualificação, professores Delcides Marques e Vanderlei de Souza Carvalho por todos os comentários e orientações dadas. Espero ter atendido à expectativa. Professores Vanderlei de Souza Carvalho e Márcio Nicory Costa Souza, gratidão enorme por tê-los na banca de defesa.

Gratidão enorme aos professores com quem convivemos, vocês trouxeram conhecimento acadêmico e de mundo. Obrigada.

Gratidão aos professores, diretores envolvidos na pesquisa e à Secretaria de Educação de Paulo Afonso, especialmente na pessoa do professor Pedro Gomes de Lima – subsecretário de educação.

Ao meu querido amigo Carlos Henrique Brandão Gomes, companheiro de viagens e de trabalhos, com quem dividi minhas angústias, inseguranças e de quem tive apoio incondicional, minha gratidão. Ana Elisabeth e Paula, nosso Pajupepa não seria o mesmo sem vocês!!

Aos meus colegas amados, vocês foram exemplo para mim ao longo de todo o mestrado. Amo vocês.

Meus colegas de trabalho, incentivadores e amigos Márcio Nicory e Flávia Jorlane, minha gratidão por toda a força e orientações recebidas nessa jornada.

A minha mãe querida, Maria Margarida Novaes, e meu pai, Manoel Novaes Neto (in memoriam) que me recebiam todo final de semana com uma alegria imensa, por estar frequentemente 'em casa'. Pai, pena que o senhor não esperou para ver o resultado.

Minha prima e irmã Sydneide Novaes e meu quase irmão Joel Lima, obrigada por tudo.

Aos meus irmãos Suely, Vinícius e Máximo, por todo incentivo, apoio e crença na minha capacidade de superar minhas limitações.

A Adelúcio Oliveira de Lima, meu marido, companheiro, meu amor, obrigada por ser e estar presente quando eu não conseguia estar, sem sua 'cobertura' e apoio esta caminhada teria sido mais difícil. Amo você imensamente.

Mariana, meu amor, espero ser exemplo para você. Mamãe esteve ausente, mas por uma razão justa.

*De tudo ficaram três coisas...  
A certeza de que estamos começando...  
A certeza de que é preciso continuar...  
A certeza de que podemos ser interrompidos  
antes de terminar...  
Façamos da interrupção um caminho novo...  
Da queda, um passo de dança...  
Do medo, uma escada...  
Do sonho, uma ponte...  
Da procura, um encontro!*

(Fernando Sabino, O Encontro Marcado)



## RESUMO

O ensino de Língua Inglesa no Brasil sempre esteve atrelado ao cenário mundial, e seu contexto histórico. Aspectos ligados à colonização e manutenção de status permeiam os programas de ensino desenvolvidos no Brasil desde 1.500. Em relação à educação no campo, a busca por uma proposta de ensino direcionada para atender às especificidades locais tem estado em discussão, bem como tem apresentado ganhos ao longo das últimas décadas. No entanto, o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial da Língua Inglesa em escolas da zona rural não aparece com frequência nos estudos relacionados à educação. O presente estudo objetiva analisar a relação entre ensino e aprendizagem de Língua Inglesa nas escolas situadas na zona rural do município de Paulo Afonso e seus impactos na formação desses alunos ao chegar ao ensino médio, além das concepções dos professores em relação ao ensino de inglês. Para tanto, foi realizado o levantamento dos alunos do 1º ano do ensino médio, regularmente matriculados nas escolas da zona urbana do município de Paulo Afonso, oriundos de escolas da zona rural; e dos professores de Língua Inglesa, lotados nas escolas de zona rural e urbana, suas práticas e formação; de modo que pudesse ser identificado como se dá o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa ao longo dos anos que antecedem a chegada ao ensino médio. A pesquisa, de cunho exploratório, foi composta por coleta de dados através de questionários de cunho geral e temático e levantamento de dados através do registro de matrícula. Além disso foi realizada uma vasta pesquisa nos documentos norteadores do ensino no Brasil, especificamente o ensino de língua estrangeira. O produto final, proposto após coleta e análise dos dados conta com temas relacionados ao ensino de Língua Inglesa que dialoga com os documentos oficiais e o contexto nos qual professores e alunos estão inseridos. O tratamento dos dados foi realizado a partir de análise estatística e apresentado em gráficos e tabelas.

**Palavras-chave:** Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, Educação no campo, inglês como Língua Franca.

## ABSTRACT

The teaching of English Language in Brazil has always been linked to the world scene, and its historical context. Aspects related to colonization and status maintenance permeate the teaching programs developed in Brazil since 1500. In relation to education in the rural area, the search for a teaching proposal aimed at meeting local specificities has been under discussion, as well as having shown gains over the last decades. However, the teaching and learning process of foreign languages, especially the English language in schools in rural areas does not appear frequently in studies related to education. This study aims to analyze the relationship between teaching and learning the English language in schools located in the rural area of the municipality of Paulo Afonso and its impacts on the education of these students when they reach high school, in addition to the teachers' conceptions in relation to teaching English. For this purpose, a survey was carried out of students from the 1st year of high school, regularly enrolled in schools in the urban area of the municipality of Paulo Afonso, from schools in the rural area; and of the English Language teachers, located in schools in rural and urban areas, their practices and training; so that it could be identified how the process of teaching and learning the English language takes place over the years prior to reaching high school. The research, of an exploratory nature, consisted of data collection through general and thematic questionnaires and data collection through registration. In addition, extensive research was carried out in the documents that guide teaching in Brazil, specifically foreign language teaching. The final product, proposed after data collection and analysis, was elaborated and has themes related to English Language teaching that dialogues with the official documents and the context in which teachers and students are inserted. Data treatment was performed from statistical analysis and presented in graphs and tables.

**Keywords:** English Language Teaching and Learning, Rural Education, English as Lingua Franca.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Círculos Concêntricos .....	35
<b>Figura 2:</b> Modelo do Inglês como Língua Internacional (ILI) .....	37
<b>Figura 3:</b> Formação Superior Letras - Inglês .....	53
<b>Figura 4:</b> Docentes com Pós-Graduação .....	53
<b>Figura 5:</b> Questionário 2 – professores das escolas da zona urbana .....	57
<b>Figura 6:</b> Questionário 3 – professores das escolas da zona rural .....	57
<b>Figura 7:</b> Questionário 2 – professores das escolas da zona urbana .....	58
<b>Figura 8:</b> Questionário 3 – professores das escolas da zona rural .....	59
<b>Figura 9:</b> O padrão de língua inglesa é o da Inglaterra (britânico) e o dos Estados Unidos (americano).....	60
<b>Figura 10:</b> O padrão de língua inglesa é o da Inglaterra (britânico) e o dos Estados Unidos (americano).....	60
<b>Figura 11:</b> Recursos utilizados nas aulas de língua inglesa .....	61
<b>Figura 12:</b> Recursos utilizados nas aulas de língua inglesa .....	61
<b>Figura 13:</b> Como você avalia a Língua Inglesa?.....	62
<b>Figura 14:</b> Como você avalia em Língua Inglesa?.....	63
<b>Figura 15:</b> .....	66
<b>Figura 16:</b> Situação das escolas municipais da zona rural .....	67

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Distribuição das escolas quanto a oferta de ensino .....	24
<b>Quadro 2:</b> Cursos ofertados por escola.....	24
<b>Quadro 3:</b> Distribuição de professores por rede de ensino .....	25
<b>Quadro 4:</b> Leis relacionadas às Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo .....	42
<b>Quadro 5:</b> Perfil do docente da rede pública por região .....	49
<b>Quadro 6:</b> .....	52
<b>Quadro 7:</b> Perfil docente - idade/sexo/vínculo empregatício.....	54
<b>Quadro 8:</b> Não é possível aprender inglês na escola pública .....	59
<b>Quadro 9:</b> .....	59
<b>Quadro 10:</b> Escolas municipais de Paulo Afonso .....	68
<b>Quadro 11:</b> .....	68
<b>Quadro 12:</b> Matrículas realizadas em 2019 - por escola .....	69

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEFR</b>	Common European Framework of Reference (Quadro Europeu Comum de Referência)
<b>EFL</b>	English as a Foreign Language (Inglês como Língua Estrangeira)
<b>FASETE</b>	Faculdade Sete de Setembro
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IFBA</b>	Instituto Federal da Bahia
<b>ILF</b>	Inglês como Língua Franca
<b>ILI</b>	Inglês como Língua Internacional
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>LI</b>	Língua Inglesa
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDPI</b>	Programa de Desenvolvimento para Professores de Inglês
<b>PISA</b>	Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
<b>SAEB</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
<b>TOEFL</b>	Test of English as a Foreign Language (Teste de Inglês como Língua Estrangeira)
<b>TTC</b>	Teacher Training Course (Curso de Treinamento para Professores)
<b>UFAL</b>	Universidade Federal de Alagoas
<b>UNEB</b>	Universidade do Estado da Bahia
<b>UNIVASF</b>	Universidade Federal do Vale do São Francisco

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
1.2 RURAL/ URBANO/CAMPO/CIDADE	15
1.3 POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO	17
1.4 JUSTIFICATIVA	19
1.5 METODOLOGIA	21
<b>2. COMPREENDENDO O ENSINO NO BRASIL</b>	<b>27</b>
2.1 O CURRÍCULO	31
2.2 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL	33
2.3 O INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL – LÍNGUA FRANCA	35
2.4 O COLONIALISMO PRESENTE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	37
<b>3. DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO</b>	<b>41</b>
3.1 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL	41
3.2 AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO	41
3.3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	42
3.3.1 OS PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	43
3.4 A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM	44
3.4.1 A BNCC DE LÍNGUA INGLESA	46
<b>4. O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA</b>	<b>49</b>
4.1 O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DO MUNICÍPIO DE PAULO AFONSO	51
4.2 O PROFESSOR DE INGLÊS E SUAS CONCEPÇÕES	54
<b>5. ESCOLAS MUNICIPAIS DE PAULO AFONSO</b>	<b>66</b>
<b>6. PRODUTO FINAL</b>	<b>70</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>72</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>76</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>82</b>

## 1. INTRODUÇÃO

No Brasil, ao longo dos seus mais de 500 anos de ‘descoberto’, a educação tem apresentado um perfil não inclusivo, tendo em vista seu histórico ligado ao acesso limitado a uma sociedade de posses, e o analfabetismo destinado aos demais.

O modelo educacional brasileiro esteve, até bem pouco tempo, dividido como ocorria na Grécia e em Roma, no passado. Havia duas educações em curso: uma era da escola, destinada aos filhos “das gentes de bem”, a outra era a da oficina, misturada com a da vida, destinada pelos ossos do ofício aos “filhos da pobreza”. Analfabetos “de pai e mãe”, mas excelentes lavradores, mineradores, pedreiros, carapinas... homens “rudes”, “sem cultura”, de acordo com a visão das elites, mas sábios do saber do trabalho produtivo (BRANDÃO, 1995, p. 85-86). Neste modelo excludente, a educação formal era limitada a poucos e o índice de analfabetismo beirava os 65%, no início do século XX (BRAGA, 2017, p.26).

Embora a legislação tenha mudado, e a universalização do ensino público e gratuito tenha sido assegurada pela Constituição de 1988, a exclusão ganhou uma nova face: apesar de pública e gratuita, a educação ainda não é de qualidade, sendo seu acesso destinado àqueles que não dispõem de recursos para investir na educação privada.

Com uma população rural de pouco mais de 15% (IBGE, 2015), a realidade da educação na zona rural tem apresentado, ao longo dos anos, problemas relacionados ao analfabetismo, crianças, adolescentes e jovens fora da escola ou sem escolas, defasagem idade-série, repetência e reprovação, conteúdos inadequados, problemas de titulação, salários e carreiras de seus mestres. Embora não sejam problemas exclusivos da zona rural, a educação do e no campo se tornou uma bandeira de luta na década de 1990. O reconhecimento de um tratamento desigual e muitas vezes discriminatório da população do campo, que privilegia o ensino nas escolas da zona urbana em detrimento daquelas situadas na zona rural promoveu a busca pelas mudanças, mesmo tímidas, ocorridas nas últimas décadas.

Acompanhar a trajetória das transformações ocorridas no meio rural, a mudança no perfil do homem do campo, bem como a sua inclusão através de algumas políticas públicas, auxilia na compreensão da busca de uma educação do campo voltada para atender às necessidades e singularidades desta nova população, ora

consciente das suas próprias necessidades, impactada por uma mudança de paradigmas quanto ao seu papel enquanto habitante do campo.

Apesar das alterações ocorridas após a Constituição de 1988, com promoção de melhorias no acesso e na qualidade do ensino proposto no Brasil através da melhor distribuição das responsabilidades entre municípios, estados e união; ainda há problemas relacionados ao ensino na zona rural, a exemplo da existência de salas multisseriadas e a necessidade de deslocamento de estudantes para povoados onde estas escolas estão situadas. A existência de um número reduzido de escolas na zona rural resulta na ida dos estudantes para zona urbana ao término do Ensino Fundamental II, fato que demanda a adaptação ao novo ambiente e à proposta de ensino nas escolas estaduais.

Com oferta a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, a Língua Inglesa tem sido a língua estrangeira ofertada com maior frequência na região Nordeste do Brasil, ocupando a parte diversificada do currículo escolar.

Inicialmente, a proposta para o ensino da língua nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em vigor desde 1996, privilegiava a leitura enquanto habilidade a ser explorada. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no final de 2017, todas as habilidades passam a ser contempladas, de modo que além da leitura, a escrita, a fala e a compreensão oral tenham a mesma relevância no processo de ensino e aprendizagem da língua. A partir de 2020, a Língua Inglesa passou a ser a língua estrangeira a ser ofertada compulsoriamente em todo o país.

Uma problemática que se manifesta é a aplicação da disciplina no contexto da escola do campo, sua relação com o estudante e, posteriormente, na sua transição para o Ensino Médio. Como estabelecer uma aprendizagem efetiva de uma disciplina que, além de ocupar a parte diversificada do currículo, não ocupa o status das outras disciplinas no processo avaliativo? Tais questionamentos têm sido comumente levantados pelo corpo docente em muitos momentos de interação e que ainda não apresentam respostas concretas. Ao corpo discente cabe questionar sua relevância.

## 1.2 RURAL/ URBANO/CAMPO/CIDADE

Os conceitos de rural e urbano estão ligados diretamente a formas distintas de organização, também implicam modos de vida diferentes. Para Bernard Kayser (1990, p.13), o rural é um modo particular de utilização do espaço e de vida social: é o espaço

físico, o lugar onde se vive, o lugar de onde se vê e vive o mundo (a cidadania do homem rural e sua inserção nas esferas mais amplas da sociedade).

Kayser (1990, p.13) resume o rural em quatro dimensões:

- A baixa densidade de habitantes e de construções, com a cobertura vegetal como paisagem predominante;
- Um uso econômico do solo predominante por atividades agro-silvo-pastoris
- Um modo de vida de seus habitantes caracterizado pela pertença a uma coletividade de tamanho limitado e por sua relação com a natureza;
- Uma identidade e uma representação específicas fortemente marcadas pela cultura camponesa.

Sociologicamente, o “rural” é visto como a relação entre o espaço natural e o espaço construído na relação do homem com a natureza. (WANDERLEY, 2000)

No Brasil, a classificação de rural e urbano é feita com base no Decreto-lei nº 311, de 1938, sendo utilizado como ferramenta pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) desde o censo de 1940. Embora estejam em vigor na atualidade, tais critérios são bastante questionados, tendo em vista sua imprecisão. Veiga (2002) contesta a classificação simplista feita pelo IBGE que define como rural “toda área fora do perímetro urbano e como urbano toda a sede do município ou distrito”, independente de quaisquer outras características; defende ainda a utilização da densidade demográfica e o patamar de população para definição de rural e urbano. Segundo ele, o Brasil seria bem menos urbano do que se calcula.

Schneider (2010) lembra que a relação rural e urbano, ao longo da história, foi de dependência à dominação, sendo o espaço rural dominado pelo urbano, seja culturalmente ou economicamente, uma vez que cada vez mais as relações do homem do campo precisaram ser estreitadas com a cidade. A dicotomia rural/urbano em que o rural é sinônimo de atraso, isolamento e tradição e o urbano é progresso, integração e modernidade já está superada.

É premente lembrar que o processo de transformação do meio rural no que se apresenta na atualidade teve seu início na década de 1970 a partir da inserção de novos insumos à produção agrícola e se acentuou na década de 1990, através dos avanços promovidos após o fim do regime militar. O surgimento da pluriatividade, a presença de novas tecnologias no trato com a terra foram avanços que promoveram melhorias na qualidade de vida de parte da população rural. No entanto, ainda é grande o êxodo rural, demonstrando uma busca pelo ideário urbano, ou seja, ainda



há a crença de que na zona urbana serão encontradas melhores condições de vida e um maior contato com o ‘progresso’.

Ao analisar as mudanças ocorridas no meio rural, alguns autores associam essas transformações ao fim do meio rural, tornando-se totalmente urbano. Por outro lado, Blume e Schneider (2014) mostram que, apesar de haver na atualidade uma aproximação tecnológica entre o rural e urbano, é possível ver características tipicamente rurais, principalmente em cidades pequenas do interior, o que demonstra a existência/sobrevivência do rural, e não seu fim.

Whitaker (2010, p. 191) destaca que “urbano e rural se distinguem por serem atributos e constituintes, condições e condicionantes”. Enfim, cidade e campo são formas espaciais. Urbano e rural possuem (...) uma dimensão processual, são conteúdo e contingente.

Para Biazzo (2009, p. 144) campo e cidade são formas concretas, se materializam e compõem as paisagens produzidas pelo homem; ‘urbano e rural’ são representações sociais, conteúdo das práticas de cada sujeito, cada instituição, cada agente da sociedade.

### 1.3 POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os conceitos de educação do campo e educação rural estão intimamente ligados ao histórico de desigualdade fundiária existente no Brasil, uma vez que é um dos países onde há uma maior concentração de terras no mundo, fato não observado nos demais países, exceto Paraguai, cuja realidade se aproxima do Brasil<sup>1</sup>. A diferença entre educação rural e do campo vai além da questão semântica: em inglês, por exemplo, encontramos ‘*rural education*’ para designar a educação desenvolvida na zona rural, não havendo distinção entre os termos educação rural e do campo.

Em uma sociedade desigual, com concentração de terra nas mãos de poucos e ausência do Estado na garantia de seus direitos básicos, cabe-nos distinguir a educação rural e do campo, não enquanto nomenclatura, mas enquanto seu papel pedagógico e social.

Cunha (1991) afirma que a educação escolar brasileira é herdeira direta do sistema discriminatório da sociedade escravagista sob dominação imperial (...) tendo

---

<sup>1</sup> Ver relatório Terrenos da Desigualdade Brasil, disponível em [https://d2v21prk53tg5m.cloudfront.net/wp-content/uploads/2019/08/relatorio-terrenos\\_desigualdade-brasil\\_0-2.pdf](https://d2v21prk53tg5m.cloudfront.net/wp-content/uploads/2019/08/relatorio-terrenos_desigualdade-brasil_0-2.pdf)

deixado marcas persistentes na educação atual. Estas marcas foram e são sentidas na construção do processo educacional no Brasil.

Leite (1999, p.14) ratifica a informação ao citar que,

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: 'gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade.'

Sobre educação rural também é possível destacar a ausência do estado e um modelo paternalista representado pelo coronelismo, desta forma a oferta do ensino formal se dá como um instrumento de controle; a escola se torna um espaço que contribui para um sistema de dominação. A educação rural assume uma perspectiva colonizadora.

A educação do campo, por sua vez, traz uma outra perspectiva, a de luta. A população do campo passa a exigir do estado o desenvolvimento de políticas públicas que possam atender as demandas da população do campo, uma educação pública e de qualidade, libertadora e reconhecidamente voltada para o atendimento de suas necessidades. É uma educação que abrange todas as dimensões do território: cultura, religiosidade, preservação das línguas, a agroecologia, agricultura tradicional, enquanto a educação rural vem de um viés produtivista, do desenvolvimento do agronegócio. Fruto das lutas da população do campo, a terminologia 'educação do campo' veio dos movimentos sociais para academia. Para Caldart (2011, p. 4)

A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital.

Também afirma ser resultado da luta de um povo por políticas públicas que garantam seu direito à educação e a uma educação que seja

no campo e do campo, No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.". Que ela seja uma educação do campo e não apenas do ou para o meio rural (CALDART, 2014, p. 150).

Fernandes et al. (2011, p. 21-27) ao discutir a questão da educação básica no campo aponta para a necessidade de se perceber que tipo de educação é oferecida no meio rural, levantando a relevância da "oferta de educação no sentido mais amplo do *processo de formação humana*, que constrói referências culturais e políticas para

a intervenção das pessoas e de sujeitos sociais na realidade.” Também afirma que a “educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa.” (idem, 2011, p. 23).

Constata-se, portanto, a existência da busca por um modelo de educação que possa atender as demandas da comunidade do campo, respeitando suas especificidades, sem, no entanto, negar-lhes o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente. É importante despertar o protagonismo do estudante da escola do campo, sua consciência de quem é, dos seus saberes e da sua cultura; de modo que este possa interagir nos mais diversos ambientes com o sentimento de integração e não de exclusão.

#### 1.4 JUSTIFICATIVA

Com formação em Letras, habilitação inglês e português e atuando como professora de Língua Inglesa desde meados da década de 1990, tenho tido a oportunidade de acompanhar as discussões sobre teorias, metodologias e abordagens no ensino, a busca pela melhor maneira de ensinar e aprender, bem como as mudanças de foco variar entre docente, conteúdo e discente. Também, inúmeras vezes me questioneei sobre o que de fato era relevante para o corpo discente e se estava no caminho certo. Dentre as vivências com o ensino estão mais de 10 anos atuando na rede estadual nos estados de Pernambuco e Bahia, dos quais 5 foram na zona rural de Petrolina.

Costumeiramente, ouvi de alunos da educação básica expressões como “pra quê vou estudar inglês se não vou sair do país?”, “Não sei nem português, vou aprender inglês?” ou “odeio estudar inglês!”. Em meados de 2010, deixei a rede estadual de ensino e adentrei a rede federal no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Bahia – campus Paulo Afonso, passando, a partir daí, a ter contato com estudantes oriundos não só deste município, mas de toda a região circunvizinha. Diante da nova situação, passei a ouvir de alunos, principalmente os oriundos da zona rural, expressões como “me sinto cego em inglês” ou outras que indicam uma rejeição completa à disciplina.

Pensando no ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas do município de Paulo Afonso, *Oh, Shit [ˈʃɪt]<sup>2</sup> na terra do oxente* é uma pesquisa destinada à avaliação

---

<sup>2</sup> Oh, droga! Porcaria! (O termo foi utilizado devido ao som emitido que se aproxima do oxente em português. Não há a intenção de associar o ensino da língua inglesa a algo negativo, nem tão pouco estabelecer uma relação pejorativa com o idioma.)

da realidade dos alunos oriundos de escolas municipais situadas na zona rural do município, sob a perspectiva do professor das escolas da zona rural e dos professores da zona urbana, observando a relação que estes estabelecem com a disciplina Língua Inglesa ao adentrar no Ensino Médio nas escolas localizadas na zona urbana do município, tendo como premissa o processo de ensino e aprendizagem ocorrido durante o Ensino Fundamental II. Para tanto, tendo como resultado a construção de orientações didáticas sobre o ensino de língua inglesa para as escolas da zona rural do município de Paulo Afonso, partindo do pressuposto de sua relevância enquanto ferramenta intercultural.

Portanto, alguns aspectos precisam ser levantados para possibilitar realmente o alcance de tais metas. São eles:

Identificar os alunos do 1º ano do ensino médio, regularmente matriculados nas escolas da zona urbana do município de Paulo Afonso, oriundos de escolas da zona rural do município.

Descrever o perfil dos professores da disciplina Língua Inglesa, nas escolas campo de pesquisa das zonas rural e urbana do município de Paulo Afonso.

Conhecer as concepções dos docentes em relação as características do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa na população investigada.

Propor entre os métodos de ensino de língua inglesa existentes, aqueles que estejam mais ajustados à realidade da escolarização do ensino em língua inglesa na zona rural, em consonância com os documentos oficiais.

Para otimizar o desenvolvimento da pesquisa, o presente trabalho está dividido em tópicos que facilitarão a localização do objeto da pesquisa, bem como os elementos relacionados ao desenvolvimento do tema. É preciso compreender o papel do rural e seu conceito para que seja possível identificar as especificidades da educação do campo e sua construção. Também é relevante a percepção da legislação que normatiza a estruturação dos programas de ensino estabelecidos.

Em relação à disciplina Língua Inglesa enquanto parte integrante do currículo, é pertinente uma análise de sua inserção como língua estrangeira e seu papel como língua franca no cenário mundial. Assim, será possível entender sua relevância e aplicabilidade na construção do protagonismo do estudante ora presente na escola.

## 1.5 METODOLOGIA

As especificidades da educação outorgam um caráter de complexidade que precisa ser observado no processo da pesquisa. Para Ghedin (2011) é possível tentar organizar uma série de constatações a respeito do fenômeno educativo.

- A educação é uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias.
- A educação, como prática social histórica, transforma-se pela ação humana e produz transformações nos que dela participa.
- A educação é um objeto de estudo que se modifica parcialmente quando se tenta conhecê-la, assim como, à medida que é apreendida, provoca alterações naquele que dela se apropriou.
- A educação permite sempre uma polissemia em sua função semiótica, ou seja, nunca existe uma relação direta entre o significante observável e o significado.
- A educação carrega sempre a esfera da intencionalidade, o que ressalta sua complexidade axiológica.
- A educação, tendo por finalidade a humanização do homem, integra sempre um sentido de emancipação às suas ações.
- Toda ação educativa carrega uma carga de intencionalidade que integra e organiza sua práxis, fazendo confluir para a esfera do fazer as características do contexto sociocultural, as necessidades e possibilidades do momento. (GHEDIN, 2011, p. 40-42)

Tendo em mente as constatações de Ghedin torna-se relevante a busca pelo desenvolvimento de uma metodologia que consiga atender aos objetivos da pesquisa. Para Gil (2006), a classificação do tipo de pesquisa dependerá dos objetivos gerais a serem alcançados. Assim, classifica as pesquisas em três grandes grupos: exploratórias, descritivas e explicativas. O presente trabalho enquadra-se no grupo da pesquisa exploratória, pois, de acordo com Gil (2002),

[...] estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Apoiado em Selltitz et al: (1967, p. 63), Gil (2002) também afirma que na maioria das vezes, essas pesquisas envolvem:

- Levantamento bibliográfico;

- Entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado;
- Análise de exemplos que "estimulem a compreensão".

Há abordagens que fundamentam uma investigação científica: a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa. A abordagem quantitativa caracteriza-se pelo uso da quantificação, tanto na coleta quanto no tratamento das informações, por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples, como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão etc. “Logo, o método quantitativo constitui-se em quantificar dados obtidos pelas informações coletadas por meio de questionários, entrevistas, observações e utilização de técnicas estatísticas” (OLIVEIRA, 2007, p.24).

A abordagem qualitativa, por sua vez, se preocupa com a visão sistêmica do problema ou do objeto de estudo. Tenta explicar a totalidade da realidade através da complexidade dos problemas sociopolíticos, econômicos, educacionais, segundo determinadas peculiaridades de cada objeto de estudo. Os limites de sua iniciativa são fixados pelas condições exigidas a um trabalho científico, mas ela deve apresentar estrutura coerente, consistente, originalidade e nível de objetivação capazes de merecer a aprovação dos cientistas num processo intersubjetivo de apreciação (DIEHL, 2004).

Ambas são fundamentais na escrita da metodologia em um projeto, pois indicam os direcionamentos que o estudo tomará em sua elaboração.

A presente pesquisa tem na sua essência o ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas do município de Paulo Afonso, sob a perspectiva docente, tendo como público específico nos estudantes matriculados no 1º ano do ensino médio, oriundos de escolas localizadas na zona rural.

Em 2010, a população do município era de 108.396 habitantes, destes 14.992 situados na zona rural. A população prevista para 2020, de acordo com o IBGE, era de 118.516 habitantes<sup>3</sup>. Geograficamente, Paulo Afonso fica situado na divisa, diretamente, com o estado de Alagoas, estando próximo a cidades dos estados de Pernambuco e Sergipe. A rede de ensino básico é composta por uma unidade de ensino federal, vinte e duas privadas, seis estaduais e sessenta e seis municipais, das quais vinte e seis estão localizadas na zona urbana<sup>4</sup>. A cobertura na zona rural é feita

---

<sup>3</sup> IBGE 2020 – a previsão é feita na sua totalidade, sem especificar a população rural e urbana.

<sup>4</sup> INEP 2020

totalmente por escolas municipais, quarenta no total. Destas, apenas seis ofertam o ensino fundamental II. Após a conclusão do Ensino Fundamental, os estudantes são matriculados nas sete escolas da zona urbana, na sua maioria estaduais.

Para o desenvolvimento da pesquisa fez-se necessário o reconhecimento do espaço social dos envolvidos e a dinâmica de cada ambiente, no entanto, 2020 foi um ano atípico em relação ao desenvolvimento das atividades acadêmicas em virtude da pandemia que assolou o mundo. Dentre as medidas tomadas para prevenir o aumento de casos na Bahia, a suspensão das aulas presenciais se fez imperativa, uma vez que o vírus apresenta um alto nível de contágio e a escola é um ambiente propício para sua proliferação.

Assim, o que era para ser uma pesquisa com coleta de dados, utilizando os métodos descritos por Ludke e André (2018, p. 29-44): a observação, a entrevista e a análise documental, precisou se limitar à aplicação de questionário e análise documental, tornando-se inviáveis a observação e o contato direto com alunos e professores. Desta forma, o levantamento de dados referentes ao corpo discente foi realizado na secretaria das escolas localizadas na zona urbana onde há oferta do ensino médio, através de análise dos documentos apresentados no ato da matrícula. Foram considerados os alunos matriculados no 1º ano do ensino médio, em 2019, oriundos das escolas da zona rural do município de Paulo Afonso. Dada a posição geográfica do município, o contingente de alunos oriundos da zona rural é grande, mas o critério adotado restringiu-se apenas aos alunos advindos de escolas localizadas no município.

O primeiro levantamento realizado teve como alvo as escolas municipais, visando verificar o quantitativo de alunos que concluíram o 9º ano em 2018 nas escolas Amâncio Pereira (Povoado Tigre), Castro Alves (Povoado São José), General Argus Lima (Povoado Juá), Jovino de Carvalho (Povoado Riacho), Padre Lourenço Tori (Povoado Várzea), Rita Gomes de Sá (Malhada Grande). O acesso a esses dados ocorreu via contato com a direção de cada escola.

A segunda etapa do levantamento consistiu da localização de alunos que, em 2019, cursaram o 1º ano do Ensino Médio nas escolas estaduais CETEPI I (Centro Territorial de Educação Profissional Itaparica), Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, Colégio Polivalente, Colégio Carlina Barbosa de Deus, CETEPI II Wilson Pereira e Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Educação da Bahia (IFBA). Em virtude da pandemia, as aulas foram suspensas nas escolas estaduais e não

retornaram nem de maneira remota nem presencial, estando o ano letivo de 2020 totalmente comprometido, deste modo, o ano referência para pesquisa nas escolas estaduais foi 2019. No IFBA, as aulas retornaram remotamente em setembro de 2020, com ano letivo correspondente a 2019.

O Colégio Estadual Democrático Quitéria Maria de Jesus não fez parte da pesquisa por não constar no registro de matrículas nenhum aluno oriundo de escolas da zona rural.

As escolas de ensino médio estão divididas em dois grupos, o grupo que oferta o ensino médio regular e o que oferta o ensino médio integrado ao técnico. Estão assim divididas:

**Quadro 1:** Distribuição das escolas quanto a oferta de ensino

<b>Ensino Médio Regular</b>	<b>Ensino Médio Integrado ao Técnico</b>
Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães	CETEPI I
Colégio Polivalente	CETEPI II
Colégio Estadual Carlina Barbosa de Deus	Colégio Estadual Carlina Barbosa de Deus
Colégio Estadual Democrático Quitéria Maria de Jesus	IFBA

Fonte: Secretaria das escolas (2021).

**Quadro 2:** Cursos ofertados por escola

<b>Instituição de Ensino</b>	<b>Cursos Ofertados – Modalidade Integrada</b>
CETEPI I	Técnico em Eletrotécnica Técnico em Informática Técnico em Mecatrônica Técnico em Segurança no Trabalho
CETEPI II – Wilson Pereira	Técnico em Laboratório Técnico em Edificações
Colégio Estadual Carlina Barbosa <sup>5</sup> de Deus	-
IFBA	Técnico em Biocombustíveis Técnico em Eletromecânica Técnica em Informática

Fonte: Secretaria das escolas (2021).

Para coleta de dados do corpo docente foram elaborados dois questionários para os professores das escolas estaduais e federal (Anexo 1 e 2) e dois questionários para os professores das escolas municipais (Anexo 1 e 3), com o objetivo de coletar

<sup>5</sup> Os dados não foram disponibilizados pela direção da escola.



os dados referentes à formação – inicial e continuada; tempo e prática docente, metodologia utilizada, recursos disponíveis, carga horária trabalhada e concepções sobre os alunos oriundos da zona rural, público-alvo deste estudo.

O levantamento destas informações visa traçar o perfil dos professores de Língua Inglesa do município de Paulo Afonso, lotados nas escolas campo de pesquisa, buscando verificar suas concepções sobre o ensino da disciplina, e aspectos relacionados à rotina docente. A aplicação destes questionários precisou atender às regras atuais de distanciamento social, uma vez que ainda não houve o retorno às atividades presenciais no município, assim, a utilização de meios telemáticos apresentou-se como a opção viável para o momento. Os recursos utilizados foram *Google Forms* para estruturação das perguntas e do *Whatsapp* e e-mail para envio e coleta dos dados, tendo em vista a inviabilidade do contato direto com os professores.

Os questionários destinados aos professores de Língua Inglesa possuem perguntas claras e objetivas, visando evitar constrangimentos. Um risco possível diz respeito à questão ligada aos valores pessoais e culturais de cada participante, que podem, de alguma forma, interferir na condução das respostas ou na recusa em participar da pesquisa, por meio do questionário. Para evitar quaisquer contratemplos foi solicitado o consentimento para utilização dos dados através do TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 4).

A previsão inicial era entrevistar os seis professores de inglês lotados nas escolas da zona rural e sete dos professores de inglês do ensino médio, lotados na zona urbana. Após contato com esses professores, o número de envolvidos superou a expectativa inicial, ficando assim distribuído.

**Quadro 3:** Distribuição de professores por rede de ensino

Quantitativo	Vínculo	Modalidade de ensino
06	Professores da rede municipal	Ensino Fundamental
08	Professores da rede estadual	Ensino Médio/ Ensino Médio Integrado ao Técnico
01	Professor da rede federal	Ensino Médio Integrado ao Técnico
TOTAL	15 professores	

Fonte: *Google Forms* – Questionário 1 (2021).

Para acessar os dados referentes aos alunos, a autorização do diretor de cada instituição foi imprescindível, uma vez que são documentos da secretaria de cada

escola. Apesar da existência de seis escolas estaduais, apenas cinco recebem alunos oriundos de escolas da zona rural, portanto, foi solicitada a cada diretor a assinatura da carta de anuência que tornasse possível ter contato com as informações dos documentos em questão.

A partir dos dados coletados e sistematizados, foi possível delinear uma amostra substancial do perfil dos professores de língua inglesa, bem como acompanhar as concepções sobre o ensino da língua nas escolas públicas e, principalmente, identificar a visão destes professores sobre o aluno da zona rural. Esses dados são apresentados ao longo deste trabalho.

Após pesquisa bibliográfica e resultado dos questionários, a proposta para o produto final se concretizou através do livro *Diálogos em Educação: o ensino de inglês em pauta*. Este traz uma série de tópicos, com questionamentos para discussão, sobre aspectos relevantes na formação continuada do professor de inglês, visando atender, principalmente, os professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino. Vale salientar que a existência da Base Nacional Comum Curricular, composta por competências a serem alcançadas, com conteúdos determinados por série, demanda estudo e uma maior reflexão sobre as temáticas propostas, independentemente da localização geográfica da escola onde o professor trabalhe.

## 2. COMPREENDENDO O ENSINO NO BRASIL

Pensar o Ensino no Brasil demanda muito mais que o conhecimento da legislação que o ampara, implica pensar na sociedade constituída historicamente e o papel da escola na manutenção dos padrões determinados por ela, a manutenção do *status* de uma classe que não deve ser abalado.

Mário Quintana (2013, p. 106<sup>6</sup>) afirma que democratizar “é dar, a todos, o mesmo ponto de partida. Quanto ao ponto de chegada, isso depende de cada um.” A democratização do ensino tão amplamente propagada tem ajudado a resolver a questão do acesso à educação, de modo que todos tenham lugar na escola e que, a todos seja dado o mesmo ponto de partida. Quanto ao ponto de chegada – o sucesso ou o fracasso, isso dependerá de cada um.

Partindo desta visão é possível afirmar que a democratização do ensino trouxe os avanços necessários para garantir que todos tenham acesso à escola, de modo que o sucesso ou fracasso será resultado apenas do esforço pessoal de cada um. No entanto, o que tem sido objeto de estudo e boa parte das pesquisas tem sido o fracasso escolar, principalmente na escola pública, e a busca de soluções para minimizar este problema.

Ao analisar o papel da educação e, particularmente o papel da escola, Bourdieu afirma que

[...] A escola nunca exerceu um papel tão importante – e para uma parcela importante da sociedade. A contradição que a perpassa faz com que ela continue excluindo os que “não são feitos para ela” embora mantendo-os em seu interior, outorgando-lhes diplomas sem valor de mercado. Assim essa contradição liga-se “a uma ordem social que tende cada vez mais a dar tudo a todo mundo, especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicos, ou mesmo políticos, mas sob as formas fictícias da aparência, do simulacro ou da imitação, como se fosse o único meio de reservar para alguns a posse real e legítima desses bens exclusivos. (BOURDIEU, 2014, p. 36-37).

Magda Soares (2017), por sua vez, aponta a diferença entre o fracasso **da/na** escola ao afirmar que o fracasso **na** escola põe o foco nos alunos, em seu insucesso no processo de escolarização e este se deve ao fracasso **da** escola, que é resultante de políticas públicas ausentes ou ineficientes. Diante de dados concretos como os resultados de avaliações externas a exemplo do PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes ou o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB pode-se concluir que, no Brasil, é possível registrar que a escola (educação), apesar

---

<sup>6</sup> Caderno H. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013, p. 106

de sua democratização, ainda não alcançou o sucesso. Embora tais indicadores reflitam de forma quantitativa a situação do ensino no Brasil, tais números trazem indicadores preocupantes.

Ainda sobre o fracasso *da/na* escola, Soares apresenta dados de 2014 que apontam para o acesso quase universal ao ensino fundamental, contudo demonstra uma trajetória de reprovação, evasão, fluxo irregular, baixo nível de proficiência em alfabetização, língua portuguesa e em matemática, baixa taxa de conclusão na idade prevista, tanto no ensino fundamental quanto no médio. Além disso, aspectos estruturais como ausência de biblioteca, laboratórios, quadra de esportes e de uma estrutura adequada e satisfatória nas escolas demonstram um longo caminho a ser percorrido. Ela ainda afirma ainda que, diante deste quadro, a escola que seria “*para o povo é, na verdade, contra o povo.*” (SOARES, 2017, p. 17).

Como justificativa para explicar o fracasso escolar, três aspectos educacionais são apresentados: a ideologia do dom, a ideologia da deficiência cultural e a ideologia das diferenças culturais.

Segundo a **ideologia do dom**, o sucesso ou o fracasso na escola devem ser buscados nas características dos indivíduos: a escola oferece “igualdade de oportunidades”; o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do dom – aptidão, inteligência, talento – de cada um. A função da escola seria a de adaptar, ajustar os alunos à sociedade, segundo suas aptidões e características individuais. O fracasso do aluno estaria, portanto, ligado ao fato de não se adaptar ou ajustar ao que lhe é oferecido. Diante desta ideologia surgiram questões como: Por que o fracasso escolar está maciçamente concentrado nos alunos provenientes das camadas populares, socioeconomicamente desfavorecidas? Seriam esses alunos menos aptos, menos inteligentes que os alunos provenientes das camadas privilegiadas, socioeconomicamente favorecidas? (SOARES, 2017, p.17-19)

A **ideologia da deficiência cultural** apresenta as desigualdades sociais como responsáveis pelas diferenças de rendimento dos alunos da escola. Os partidários dessa explicação defendem uma “superioridade” do contexto cultural das classes privilegiadas, em confronto com a “pobreza cultural” do contexto em que vivem as camadas populares. Assim, o que propõem como explicação para o fracasso, na escola, dos alunos provenientes das camadas populares é que esses alunos apresentariam desvantagens, ou “déficits”, resultantes da deficiência cultural”, “carência cultural” ou “privação cultural”; o meio em que vivem seria pobre, não apenas

do ponto de vista econômico, mas também do ponto de vista cultural. (IDEM, p.21)

Ao citar a terceira **ideologia, das diferenças culturais**, a autora defende que termos como deficiência, carência, privação remetem ao sentido de falta, falha, ausência; expressões como deficiência cultural, privação cultural, falta ou ausência de cultura são cientificamente indefensáveis, tendo em vista que não há grupo social a que possa faltar cultura. O que, de fato, existe é uma hierarquização da cultura, sendo umas colocadas como superiores a outras.

Referenciado por Bourdieu (1974) e ratificando Soares, Moita Lopes (1996) afirma que “a criança da classe média é, portanto, privilegiada, já que está familiarizada com valores culturais e linguagem impostos pela escola. É assim que o capital linguístico e cultural na sociedade é distribuído desigualmente de acordo com as leis das trocas simbólicas, e a criança das classes oprimidas é vista como carente desse capital.” (MOITA LOPES, 1996, p. 69)

Difundida amplamente nas décadas de 1960 de 1970, nos Estados Unidos, a hipótese da **deficiência linguística**, amparada pela psicologia, atribuía à deficiência cultural das camadas pobres da população as dificuldades de aprendizagem no padrão estabelecido pela escola. Em um país onde a população é composta por imigrantes, as deficiências linguística e cultural certamente recaem sobre aqueles cujo domínio da língua é mais limitado, certamente os ‘não nativos’

Adotada no Brasil a partir da década de 1970, período em que se ampliou o acesso à escola pelas crianças de classes mais pobres, a teoria da deficiência cultural associa a deficiência linguística como resultado da “pobreza” do contexto linguístico em que vive a criança, particularmente no seu ambiente familiar. (SOARES, 2017, p. 31)

“Em síntese: crianças das camadas populares, ao contrário das crianças das classes favorecidas, apresentam uma “deficiência linguística”, resultado da “privação linguística” de que são vítimas no contexto cultural em que vivem (comunidade social e família); a essa “deficiência linguística”, de que decorre uma “deficiência cognitiva”, é atribuída grande parte da responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem na escola” (SOARES, 2017, p. 34-35). Para os defensores desta teoria,

A teoria da deficiência cultural afirma que as crianças das camadas populares chegam à escola com uma linguagem deficiente, que as impede de obter sucesso nas atividades de aprendizagem: seu vocabulário é pobre; usam frases incompletas, curtas, monossilábicas; sua sintaxe é confusa e inadequada à expressão do pensamento lógico; cometem “erros” de concordância, de regência, de pronúncia; comunicam-se muito mais através

de recursos não verbais. Em síntese: são crianças “deficitárias” linguisticamente. (SOARES, 2017, p. 33)

Segundo Bourdieu nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a outra. Para ele, a cultura escolar, socialmente legitimada, seria basicamente, a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes. Dialogando com Bourdieu, Freire (2001) afirma que

Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogos com outros homens. A cultura é também aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não ‘incorporadas’ no ser total e na vida pela do homem. (FREIRE, 2001, p. 43)

Ao analisar a realidade das escolas francesas, na década de 1960, Bourdieu concluiu que a escola funciona como instrumento de reprodução das classes dominantes, tendo em vista que utiliza como padrão os conhecimentos ditados por esta classe. O capital cultural de cada um difere de acordo com o meio em que o estudante está inserido, de modo que para aqueles que convivem com a linguagem utilizada pela escola e os recursos nela existentes, o processo de aprendizagem é apenas de continuidade enquanto que para aqueles cujo meio é diverso do escolar passarão pelo processo de adaptação antes da assimilação dos novos saberes.

Ao tratar de modo igual em direitos e deveres quem é diferente, a escola privilegiaria quem, por sua bagagem familiar, já é privilegiado. Desta forma, ele afirma que,

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1998, p. 53)

Assim, é possível verificar que mesmo com o mesmo ponto de partida, no percurso escolar seguirão aqueles cujos meios permitirão atravessá-lo com menor grau de dificuldade. Os demais certamente ficarão no meio do caminho ou chegarão depois.

Ao discorrer sobre a temática, e dialogando com Soares (1986) e Patto (1984), Moita Lopes (1996) apresenta a mesma discussão voltada para o ensino de língua estrangeira, trazendo alguns mitos que permeiam a concepção de ensino de professores de línguas, universitários, formadores de novos professores. Como exemplo, o autor cita que:

Uma criança aprende mais facilmente uma língua estrangeira (LE) em situação formal de aprendizagem do que adultos; para se ensinar uma LE

tem-se necessariamente ensinar as quatro habilidades linguísticas; é impossível se ensinar uma LE sem um componente cultural no curso; a tradução como solução pedagógica é prejudicial à aprendizagem de LE; o apelo à língua nativa (LN) como artifício para ensinar a LE é nocivo por causa de fenômeno da interferência da LN na LE; o aluno tem que aprender a pensar na LE; algumas LE requerem um nível de inteligência maior do aluno para serem aprendidas; as regras que definem a competência comunicativa são mais relevantes na aprendizagem do que as regras que caracterizam a competência linguística; o conteúdo linguístico do programa de ensino é que caracteriza seu enfoque comunicativo; quem não “sabe” a LN não pode aprender uma LE; etc. (MOITA LOPES, 1996, p. 65)

Embora pareça surreal para 2021, boa parte desses mitos continuam amplamente divulgados, agora com o auxílio da internet, em cursos de idiomas (online ou presenciais) e têm permeado as concepções de ensino de língua estrangeira, tanto no meio acadêmico quanto no cotidiano das escolas. Tais concepções têm guiado a prática docente ao longo das últimas décadas, bem como a dependência de material produzido por editoras estrangeiras, assumindo a ideia de que o “melhor” material para ensinar a língua estrangeira é aquele produzido onde se tem o idioma como língua materna.

Felizmente, alguns conceitos como a *translanguaging*<sup>7</sup> e *scaffolding*<sup>8</sup> têm se tornado mais comuns, de modo que é possível crer em uma mudança de paradigmas em relação ao ensino de língua estrangeira a longo prazo.

## 2.1 O CURRÍCULO

Marisa Vorraber Costa (2005) define *currículo* como conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos, objetivos etc. que compõem a atividade escolar. Para ela, o currículo funciona como um

[...]conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo. (COSTA, 2005, p. 41)

---

<sup>7</sup> *Translanguaging* legitima as práticas de linguagem fluida com as quais os bilíngues operam. Ele postula que os bilíngues têm um repertório muito mais complexo e expandido do que os monolíngues. Os falantes bilíngues então se apropriam de todas as suas características linguísticas, independentemente de sua posição social, em vez de categorizá-los como pertencentes a um ou outro grupo nacional ao qual podem não pertencer.

<sup>8</sup> *Scaffolding* se refere a uma variedade de técnicas de ensino usadas para mover os alunos progressivamente em direção a uma compreensão mais forte e, em última análise, a uma maior independência no processo de aprendizagem. O próprio termo oferece a metáfora descritiva relevante: os professores fornecem níveis sucessivos de suporte temporário que ajudam os alunos a alcançar níveis mais elevados de compreensão e aquisição de habilidades que eles não seriam capazes de alcançar sem assistência. No ensino de língua estrangeira se refere à maneira como um falante competente ajuda um menos competente a se comunicar, tanto através do encorajamento ou fornecimento de elementos possíveis para conversação.

Costa ainda afirma que a produção de significados, do que é realidade, segue um jogo de forças e é ditado por relações de poder, onde os grupos mais poderosos, seja pela língua que falam, pela posição geográfica ou política que ocupam, pelas riquezas materiais ou simbólicas que concentram e distribuem, ou por alguma prerrogativa, atribuem significado aos mais fracos e, impõem a estes seus significados.

Assim, o que é definido como verdadeiro, científico, universal que inunda os currículos, livros didáticos, enciclopédias tem como referência os padrões definidos por uma sociedade cujas noções hegemônicas<sup>9</sup> foram forjadas na antropocêntrica, falocêntrica e etnocêntrica sociedade europeia. (COSTA, 2005).

Embora haja uma compreensão de que o currículo é delineado para atender interesses de grupos específicos da sociedade, há também a consciência da diversidade existente no país, em cada região, e da necessidade de adaptação a esse contexto tão diverso.

Partindo para a realidade local, após um longo processo de formação, elaboração e debate ao longo de 2020, foi lançado em maio de 2021 o Documento Curricular Referencial do município de Paulo Afonso- RCPA. Nele consta o direcionamento dado à educação no município, respeitando a diversidade e as especificidades da rede de ensino. Segundo a Secretaria de Educação Municipal, o documento foi construído com a participação de todos os que compõem a rede, de modo que pudesse contar com a colaboração de profissionais em cada área específica. Na sua apresentação do documento, a secretária de educação do município afirma

tratar-se de uma proposta elaborada a partir da construção coletiva, com o olhar e o comprometimento daqueles que pensam e fazem a educação em nosso município. Desenvolvida no âmbito da Rede, tem como finalidade respaldar os princípios educacionais e os direitos de aprendizagem de todos os estudantes pauloafonsinos. Este projeto objetiva a integralidade do sujeito em todas as dimensões, de modo a orientar o trabalho pedagógico, com abordagem de aspectos fundamentais para cada etapa, constituindo-se como referência na elaboração das propostas pedagógicas e Projeto Político-Pedagógico de toda a Rede de Ensino Municipal. A implementação de um currículo comum impacta diretamente na vida dos educandos, favorecendo a equidade de conhecimento e desenvolvendo as potencialidades de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. (RCPA, 2020, p. 12)

---

<sup>9</sup> Hegemonia “é o poder de uma das classes economicamente definidas como fundamentais sobre a sociedade como um todo em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um ‘equilíbrio estável’” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 122).



Ainda afirma que o trabalho coletivo, envolvendo Secretaria de Educação, Conselho Municipal de Educação, professores contribuíram, de modo que,

múltiplos olhares, vários conhecimentos, pluralização de ideias para se direcionar um caminho novo para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental que contemplará todo o território pauloafonsino, em suas Redes Públicas e Privadas de Ensino, visando ao perímetro urbano e rural, e o que é mais importante, levando em consideração as suas peculiaridades. Esta proposta curricular objetiva propiciar os princípios educacionais e os direitos de aprendizagem para todos os estudantes de modo a torná-los sujeitos munidos de criticidade e autonomia para construção do processo histórico por eles vivenciados e ampliar seus horizontes para outras realidades. (RCPA, 2020, p. 17)

O documento com mais de mil páginas está dividido em 05 capítulos assim organizados: (1. Conversações Curriculares Fundantes; 2. Modalidades da educação básica: educação especial, indígena, quilombola, do campo e de jovens e adultos; 3. Educação infantil; 4. Ensino fundamental, por área; e 5. Organizador curricular da educação de jovens e adultos). Além do texto de referência, o Referencial Curricular de Paulo Afonso traz a relação de conteúdos/série em cada disciplina, o ensino de língua inglesa segue a proposta apresentada pela BNCC.

## 2.2 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Falar sobre a influência europeia na estruturação da cultura brasileira implica retornar ao período de colonização, que mesmo após a independência permanece permeando a forma de ver e viver europeia. Uma colonização que se perpetua, também através da escola, uma vez que seu currículo ainda está atrelado a essa influência.

Quando se trata da presença da língua inglesa no Brasil, enquanto parte do currículo escolar, é preciso situar sua introdução e ascensão no contexto brasileiro. Historicamente, a introdução da língua inglesa no Brasil, bem como sua ascensão e prestígio datam do início do século XIX, período em que o Brasil ainda era colônia de Portugal.

A sua introdução enquanto língua de prestígio deu-se, paulatinamente, após o estreitamento de vínculos entre a Grã-Bretanha e Portugal, causado pela expansão napoleônica na Europa, que forçou a vinda da família real para o Brasil, e da abertura dos portos brasileiros para o comércio com a Bretanha a partir de 1808.

Apesar do crescimento da língua inglesa por questões comerciais, é importante salientar o grande prestígio da língua francesa em todo o mundo nesse período. Além de ser a língua da cultura e sofisticação, sinônimo de status social, também era a

língua alvo das famílias abastadas, tendo em vista que muitas destas famílias enviavam seus filhos para estudar na França, berço da civilização da época, ou contratavam tutores de francês particulares. Seu prestígio era tamanho que mesmo após o decreto real para o ensino de francês e inglês em escolas públicas, em 1809, inicialmente, foram tomadas medidas para introduzir o ensino de francês, com o argumento que, como língua universal, deveria ser uma parte integral da educação.

Apesar da presença marcante da Inglaterra na colonização e neocolonização, a ascensão e prestígio da língua inglesa foi ratificado mundialmente após a Segunda Guerra Mundial, impulsionado pelo aumento do poder econômico, tecnológico e cultural dos Estados Unidos da América. Como reflexo, pode-se registrar a difusão de cursos de idiomas com oferta de Língua Inglesa e a forma como vem se consolidando como língua estrangeira ofertada nas escolas públicas e privadas.

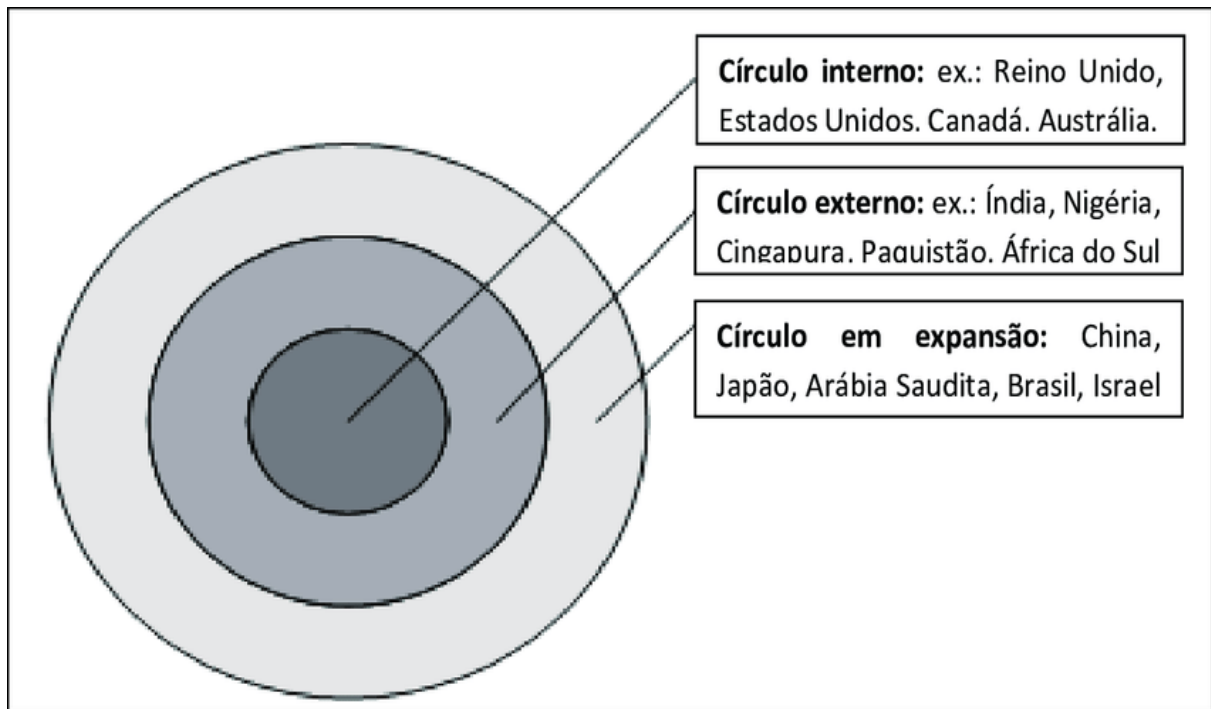
Sobre a língua inglesa, Leffa (2011, p. 342) afirma que:

[É] a língua estrangeira mais estudada no mundo. Há uma série de fatos que contribuem para isso, entre os quais podemos destacar os seguintes: (1) o inglês é falado por mais de um bilhão e meio de pessoas; (2) o inglês é a língua usada em mais de 70% das publicações científicas; (3) o inglês é a língua das organizações internacionais. A razão mais forte, no entanto, é o fato que o inglês não tem fronteiras geográficas. Enquanto que o chinês, por exemplo também é falado por mais de um bilhão de pessoas, a língua chinesa está restrita à China e alguns países vizinhos. O inglês, por outro lado, é não só declaradamente a língua oficial de 62 países, mas é também a língua estrangeira mais falada no mundo: para cada falante nativo há dois falantes não- nativos que a usam para comunicação. O inglês é, provavelmente a única língua estrangeira que possui mais falantes não nativos do que nativos.

Apesar da grande visibilidade e da necessidade de um contato mais estreito com a língua inglesa, pouco se tem avançado no concernente à oferta de inglês enquanto componente curricular. Em todo percurso trilhado, na atualidade, a oferta de língua inglesa se tornou obrigatória a partir do 6º ano, independentemente da localização do município; bem como sua concepção enquanto língua franca.

Esta mudança traz em seu bojo aspectos relevantes a serem observados. A compreensão do inglês enquanto língua internacional/ língua franca implica na desvinculação desta dos países que ocupam o centro no círculo de Kachru (ver figura), de seus conceitos e de sua cultura. Implica também na aceitação dos diversos sotaques, tendo a comunicação como foco principal. Por outro lado, os cursos de idiomas continuarão vinculados a bandeiras, reforçando a presença contínua da cultura destes países, exaltando sua supremacia.

**Figura 1:** Círculos Concêntricos



Fonte: Kachru (1985).

### 2.3 O INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL – LÍNGUA FRANCA

“O inglês está no mundo e o mundo está em inglês.” (PENNYCOOK, 2001, p. 78).

Crystal (1997) afirma que um idioma alcança status global quando desenvolve “um papel especial que é reconhecido em todos os países” e que esse status especial pode ser alcançado tornando-o um idioma oficial do país ou por um país dando prioridade especial ao inglês, exigindo seu estudo como uma língua estrangeira”.<sup>10</sup> Desta forma, o inglês é uma língua internacional por ser usado para comunicação tanto entre indivíduos de países diferentes quanto de um dos países.

Jenkins (2007) afirma que Inglês como Língua Franca - IFL é:

Um termo a que me refiro em relação a um contexto específico de comunicação: uma escolha feita entre falantes de diferentes experiências culturais e de nacionalidades diversas. De uma maneira geral, refiro-me àqueles do círculo em expansão devido à sua maior representatividade quando comparado aos demais círculos. (JENKINS, 2007, p. 200).

Para Seidlhofer (2005) uma língua franca pode ser definida como:

Um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, ou uma língua pela qual diferentes comunidades de fala podem se comunicar entre si, mas que não é a língua de nenhum deles, isto é, uma língua que não tem falantes nativos.

<sup>10</sup> Crystal maintains that a language achieves global status when it develops a ‘special role that is recognized in every country’ and that this special status can be achieved either by making it an official language of the country or by a country giving special priority to English by requiring its study as a foreign language.

(SEIDLHOFER, 2005, p. 340)

Graddol (1997) afirma que o inglês é a língua moderna mais popular estudada no mundo. Smith (1976), um dos primeiros a usar o termo 'língua internacional', a define como aquela que é utilizada por pessoas de diferentes nações para se comunicar. Ele também faz várias afirmações referentes à relação entre uma língua internacional e cultura. São elas:

- Que seus aprendizes não precisam internalizar normas culturais de falantes nativos;
- Que a propriedade de uma língua internacional é desnacionalizada;
- Que a meta educacional de aprendizagem de uma língua internacional e a comunicação de suas ideias e sua cultura para outros.

Ao discorrer sobre o ensino e a aprendizagem de uma língua internacional Sandra Lee McKay (2009) afirma que estes devem ser baseados em um conjunto completamente diferente de premissas que o ensino e aprendizagem de qualquer outra língua, seja como segunda língua ou estrangeira. Os falantes de inglês usam a língua para uma variedade de fins específicos, geralmente, para comunicação transcultural dentro de seu próprio país, para acessar e compartilhar informações.

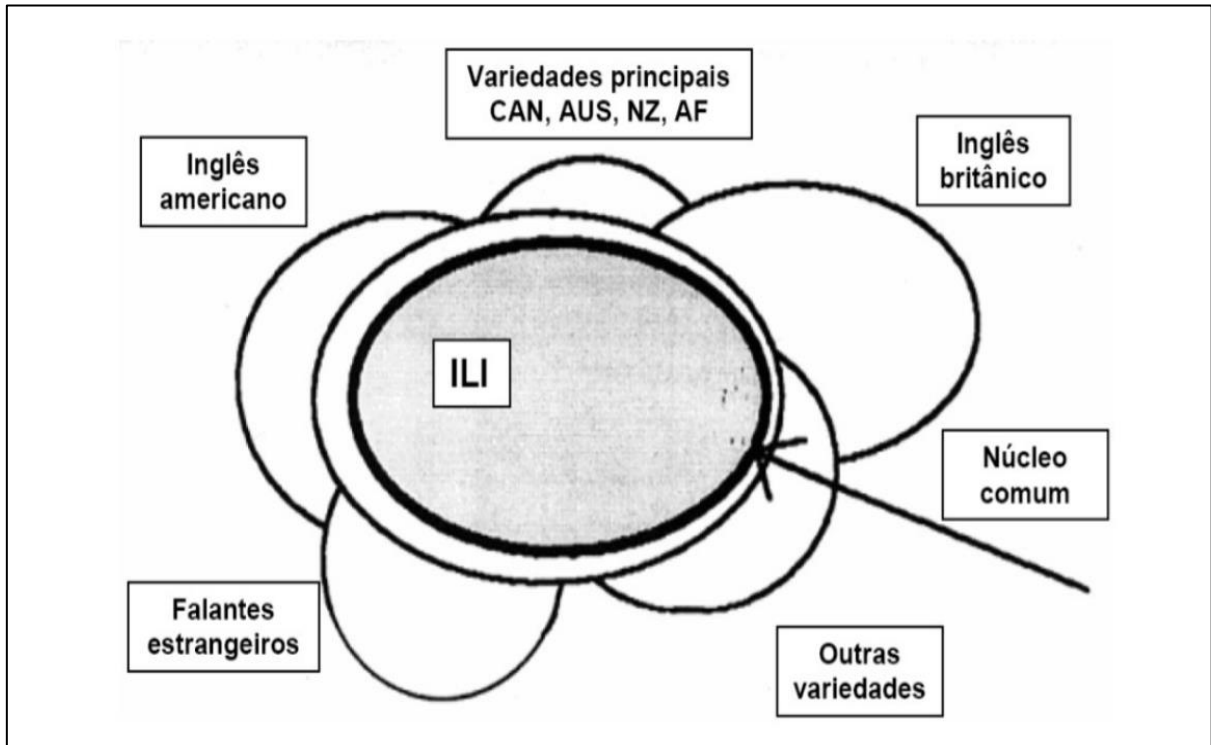
Uma língua internacional não pode estar ligada a nenhum país ou cultura, uma vez que pertence a todos que a utilizam. Portanto, a relação típica que existe entre cultura e linguagem deve ser reexaminada. Esta relação precisa ser examinada com referência a três áreas de ensino e aprendizagem da língua:

- O ensino da competência discursiva;
- O uso de materiais culturais na sala de aula;
- As questões culturais que direcionam os métodos de ensino.

A ligação entre cultura e linguagem também tem implicações importantes para escolha dos materiais utilizados. Historicamente o material utilizado, especialmente nos cursos de idiomas, apresenta tópicos culturais relacionados aos países que têm o inglês como língua materna, são estruturados de forma que se tenha acesso à língua e cultura destes países. Observa-se, no entanto, que o material produzido localmente tem trazido uma ampla variedade de temas para discussão, elencando a variedade cultural existente no país e no mundo e uma tendência a conexão com temas da atualidade. Desta forma, tem-se rompido com o padrão 'imposto' por livros e materiais importados.

Ao tratar o inglês como língua internacional – ILI/ILF, é possível observar uma mudança no círculo de Kachru (1985), uma vez que passa a ser tratada não com o idioma que pertence aos círculos interno ou externo, mas como um núcleo comum, tendo em vista que pode ser empregado em qualquer lugar, sendo o falante nativo ou não.

**Figura 2:** Modelo do Inglês como Língua Internacional (ILI)



Fonte: MODIANO (1999).

## 2.4 O COLONIALISMO PRESENTE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Crystal (2010) afirma que uma língua se torna internacional ou global por uma única razão – o poder das pessoas que a falam. Subjacente a essa afirmação encontra-se mais que o reconhecimento da relevância da língua inglesa no contexto mundial, está a concepção da sua supremacia e de seu papel colonizador, seja na sua forma historicamente conhecida ou pelas novas formas de colonização presentes na atualidade. Moita Lopes (1996) apresenta claramente esses conceitos ao afirmar que:

colonizar é conquistar terras novas para delas tirar lucros de toda a espécie de riquezas naturais em troca da vantagem da civilização da metrópole. Essa tem sido sempre a meta principal observada na história das colonizações. Foi assim no Brasil do século XVI, na África dos séculos XIX e XX, é assim nos países subdesenvolvidos do século XX, quando depois da Segunda Guerra Mundial o mundo ficou dividido entre dois grandes blocos de poder: Estados Unidos e União Soviética. (MOITA LOPES, 1996 p. 45)

Para Moita Lopes, o colonialismo apenas mudou de mãos, mas as características são as mesmas. Para ilustrar tal afirmação, o autor traz em sua obra dois extratos de textos escritos em épocas completamente distintas. O primeiro é um fragmento da carta de Pero Vaz de Caminha (reedição de 1974) ao rei de Portugal, quando chegaram ao Brasil; o segundo traz um fragmento do relatório das missões americanas, escrito em 1969, período que antecedeu a Revolução Verde e tantas outras mudanças no cenário nacional.

Caminha assim escreveu:

Nela [nesta terra] até agora não pudemos saber que haja ouro, nem prata, nem nenhuma cousa de metal, nem de ferro; nem lho vimos (p. 82).  
Enquanto ali, este dia andaram, sempre ao som dum tamborim nosso dançaram e bailaram com os nossos, em maneira que são mais nossos amigos que nós seus. (p. 75);

No relatório Rockefeller sobre as Américas constam os seguintes extratos:

Nenhuma nação tem sempre suficiente pessoal altamente preparado para fazer face às suas necessidades. Essa lacuna tem sido especialmente severa nas nações menos industrializadas do hemisfério ocidental. Até recentemente – entre os que formulam as políticas nacionais e estabelecem as prioridades nos outros países do hemisfério – têm sido pouco compreendidos a necessidade e o valor da competência científica e técnica.<sup>11</sup>

Nos dois fragmentos ficam evidenciados os propósitos da colonização no século XVI, para extração de riquezas, e subjugação do povo e o modelo estabelecido pós segunda guerra, através da aclamada superioridade intelectual, tecnológica e cultural norte americana se expandiu pelo mundo, desenvolvendo uma nova forma de colonização, disfarçada em um modelo de intervenção permitida e almejada, o tão sonhado ‘desenvolvimento’.

A colonização envolve a institucionalização da diferença colonial. Isto ocorre quando um grupo (colonizadores) invade e ocupa um território e se vê como superior a um grupo que existe nesse território. Esta diferença colonial que estabelece a superioridade inicial de um grupo dominante estende essa superioridade ao todo pertencente ao grupo dominante (cultura, língua, conhecimento, etnia, etc). O que quer que pertença ao grupo considerado inferior é considerado invisível, sem valor e não existente; afirma Rajagopalan em uma palestra no III SIABRALITEC (Seminário Internacional da ABRALITEC) em 2020. Citando outros autores, ele também explica como se dá o processo de colonização, mesmo com a independência de países como

---

<sup>11</sup> Fragmentos extraídos de Moita Lopes (1996, p. 44). O autor cita como referência Ianni, 1976, p. 50. Original: NELSON, A. Rockefeller. **The Rockefeller Report on the Americas**. Chicago, Quadrangle Books, 1969, p. 104.

o Brasil. Segundo ele,

Apesar do final da colonização na América latina, a diferença colonial continua através da elite. Esta continuação é chamada colonialidade. (QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2000; GROSFOGUEL, 2007 apud RAJAGOPALAN, 2020)

Ao considerar o processo de colonização realizado no Brasil e demais países que passaram pela mesma experiência, é possível constatar as marcas deixadas, seja pelo genocídio ou pelo etnocídio. Os registros históricos demonstram claramente seus resultados.

No campo da educação, especificamente, no ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira – EFL (*English as a Foreign Language*), as marcas do processo de colonização são evidenciadas pelo culto à língua inglesa e tudo que a envolve (valorização dos aspectos culturais, metodologia, material didático, culto aos professores nativos e etc.).

A produção e reprodução dos costumes e crenças de países como Estados Unidos e Inglaterra aparecem no material didático utilizado, especificamente e principalmente, nos cursos de idiomas ofertados pelo Brasil. A presença do professor ‘nativo’ também consta como atrativo para estes cursos. Embora sejam mais evidenciados em cursos de idiomas, a postura adotada nas universidades e em escolas privadas também reforça a ideia da supremacia do que é importado.

Romper com o processo de colonização no ensino de inglês implica em uma mudança de paradigmas, uma vez que a vinculação da língua aos países onde ela é falada se torna inevitável. A busca pela proficiência na língua se encontra intimamente ligada à excelência na reprodução do idioma em situações de comunicação. Assim, a ruptura deste modelo requer tempo e consciência de que, na atualidade, o inglês é a língua para comunicação e não necessariamente a língua dos EUA ou da Grã-Bretanha.

Rajagopalan (2020) nomeia essa nova forma de colonização de ‘coloniality’ (colonialidade) e pontua ações que possam interromper esse modelo no ensino e aprendizagem de inglês no Brasil. Para ele, se faz necessário que:

- Se (des) universalize o ensino de inglês no Brasil, uma vez que este vai de encontro à concepção de padronização tão utilizada em relação ao ensino de inglês;
- se promova a consciência linguística (educação linguística) em vez de promover a competência na língua;

- se tenha consciência da língua, que promove uma percepção crítica da língua (Língua materna e outras línguas) contextualizada, práticas sociais variadas, e a normatização de abordagens como contextual, necessária, mas injusta;
- se foque na consciência da língua em política educacional pública. Ao fazer isso, a consciência crítica pode ser desenvolvida, mostrando que pessoas pensam, se expressam e se comportam diferentemente em diferentes contextos e essa variação merece ser respeitada.

Apesar da percepção de que a concepção sobre o papel da língua inglesa e seu processo de ensino e aprendizagem tem mudado ao longo dos anos, bem como do seu papel enquanto língua internacional, muitos continuarão buscando a proficiência (fluência e a precisão), seguindo o padrão norte americano, britânico, canadense ou australiano. No entanto a discussão proposta aqui busca a ruptura, mesmo que parcial, desse conceito.

Gimenez, Calvo e El Kadri (2011) apresentam uma lista visando ampliar as discussões que envolvem a mudança de paradigmas no ensino de língua inglesa. É possível perceber claramente que a lista abaixo é contemplada na sua totalidade na proposta de ensino de língua inglesa na nova BNCC, como veremos mais adiante.

1. Resignificação dos motivos para se aprender inglês, que passariam a enfatizar a ideia de que queremos nos comunicar com outros falantes não nativos de inglês ao redor do mundo;
2. Incorporação de outras variedades de inglês que não apenas a americana ou britânica;
3. Ampliação dos tópicos e temas trazidos para sala de aula, abrangendo temas sociais de alcance global;
4. Conscientização sobre o papel das línguas nas sociedades e, especialmente, do inglês como língua de comunicação internacional, que nos permite acessar informações e interagir com pessoas ao redor do mundo;
5. Compreensão da expansão do inglês no mundo e sua vinculação com a [atual] globalização econômica;
6. Desenvolvimento de maior criticidade com relação à associação do inglês a americanos ou ingleses;
7. Possibilidade de [criarem]se outros procedimentos interpretativos e novos sentidos para o que [se] lê, ouve, escreve e fala. (GIMENEZ, CALVO e EL KADRI, 2011, p.15-16)



### 3. DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO

A legislação de um país reflete o contexto no qual está inserida, bem como traz em seu bojo o atendimento dos interesses de um grupo específico ou de sua maioria. Assim aconteceu após o Golpe de 64, quando se optou “por abrir mão do ideário educacional vinculado à ideologia nacionalista-desenvolvimentista, procurando articular mais estreitamente a educação escolar com as necessidades do mercado de trabalho.” (SAVIANI, 2016, p. 7)

#### 3.1 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Fruto de discussões desde 1986, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 entrou em vigor em 1996 e tem funcionado como referencial norteador das políticas educacionais brasileiras. Dez anos separam o início das discussões de sua aprovação, proporcionando avanços quanto a elaboração dos princípios norteadores, que trazem a promoção da inclusão em seu bojo.

Toda legislação relacionada à educação tem na como referência a LDB.

#### 3.2 AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO

A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um espaço de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 1996, p. 267)

Diferentemente da visão idílica do campo, as diretrizes são traçadas reconhecendo toda história relativa ao homem do campo, os conflitos existentes e as demandas atuais desta população.

Apesar da crença na extinção do rural em detrimento do urbano, defendida por alguns estudiosos, o que se pode constatar é uma transformação, que vem ocorrendo no campo, criando demandas outrora inexistentes. As políticas educacionais, por sua vez, precisam atender esta demanda mudando a concepção do urbano como parâmetro e o rural como adaptação.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE 36 de 04 de dezembro de 2001)

constituem-se como referência para a Política de Educação do Campo à medida que com base na legislação educacional estabelecem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2012, p. 4)

Dentre as principais leis aprovadas estão:

**Quadro 4:** Leis relacionadas às Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo

<p><b>Lei 11. 947 de 16/06/09</b></p>	<p>Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica</p> <p>Art. 14. Do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas.</p>
<p><b>Decreto 6.755 de 29/01/09</b></p>	<p>Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.</p>
<p><b>Decreto 7.352 de 04/11/10</b></p>	<p>Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA</p>
<p><b>Parecer CNE 03 de 18/02/2008</b></p>	<p>Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. ... § 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação</p>

Organização: LIMA (2021).

### 3.3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Documento aprovado em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que frequentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania. (BRASIL, 1998, p. 9)

Com características democráticas, os Parâmetros Curriculares Nacionais representam uma proposta que visa, por um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, por outro, considerar a necessidade de

construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.

A proposta de organização do conhecimento, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, está em consonância com o disposto no Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases, que assim se pronuncia:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996)

Embora não estabeleça conteúdos específicos para cada disciplina, os PCN trazem uma proposta para discussão de aspectos considerados relevantes na construção do conhecimento.

O documento está dividido em 14 volumes, sendo o primeiro um documento introdutório, 08 específicos para as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira; e 04 volumes com os temas transversais a saber: pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual.

### 3.3.1 OS PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Embora tenha sido substituído pela Base Nacional Curricular Comum, o ensino de línguas estrangeiras passou os últimos 18 anos sendo guiado pelos PCN e pela concepção de aprendizagem que eles trazem. Por línguas estrangeiras entende-se qualquer língua diferente da materna, assim, em uma tribo onde a língua não seja português, esta poderá ser ensinada como língua estrangeira. Para tanto, os PCN indicam três fatores importantes na definição da língua estrangeira a ser adotada: os fatores históricos, fatores ligados às comunidades locais e fatores ligados à tradição.

De acordo com os PCN, dentre as funções que a aprendizagem de língua estrangeira desempenha na vida do estudante,

Cabe recorrer ao conceito freireano de educação como força libertadora, aplicando-o ao ensino de Língua Estrangeira. Uma ou mais línguas estrangeiras que concorram para o desenvolvimento individual e nacional podem ser também entendidas como força libertadora tanto em termos culturais quanto profissionais. (BRASIL, 1998, p.39)

Apesar da preocupação com a aprendizagem de uma língua estrangeira e estabelecer o desempenho esperado ao concluir o ensino fundamental, só é possível ter uma maior clareza das diretrizes para o ensino de Língua Inglesa nos PCN do ensino médio.

No documento é possível compreender o direcionamento dado para o desenvolvimento da habilidade de leitura em detrimento das demais, além de reconhecer as dificuldades inerentes ao ensino de língua estrangeira no Brasil ao afirmar que,

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 a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (PCN,1998, p.20)

Também afirma que,

...o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. [...] Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (PCN,1998, p.20)

Enquanto documento norteador da proposta de ensino para união, estados e municípios, os PCN apresentam um caráter democrático por dar abertura para discussões em torno do trabalho a ser desenvolvido no ambiente escolar. Contudo fica claro que a aprendizagem de uma língua estrangeira requer elementos que o Estado ainda não consegue oferecer.

### 3.4 A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM

Aprovada em 2017, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é apresentada como:

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). ... e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p. 7)

A BNCC apresenta consonância com a Constituição Federal em seu Art. 210 e com o artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96. Ambas definem que União, Estados, Distrito Federal e Municípios definirão conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de modo a assegurar formação básica comum. A iniciativa busca, principalmente, o alinhamento de políticas para o pleno desenvolvimento da educação.

O documento deixa clara a relevância da formação docente e da oferta de uma infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação ao estabelecer competências a serem alcançadas ao longo do ensino fundamental, “mantendo o compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.” (BRASIL, 2017, p. 16)

Embora a proposta apresente uma visão ampla das necessidades relacionadas à educação, como o respeito à diversidade e a valorização das mais diversas realidades presentes no Brasil, a BNCC representa para muitos um retrocesso ao estabelecer um currículo com seus conteúdos mínimos. Ao avaliar a proposta sobre “aprendizagens essenciais, Rajagoplan (2019, p. 31), questiona para quem essas aprendizagens são essenciais? quais são as características desse aluno ideal que, por sua vez, pressupõe um cidadão ideal?” Também indaga se uma vez asseguradas essas “aprendizagens essenciais”, será alcançada “a [tão almejada] igualdade educacional.” Ainda afirma que a ele “causa arrepios a conotação descaradamente eugênica de propostas desse tipo.” Para ele:

a ideia subjacente de que o que importa determinar de antemão é a meta que se quer alcançar, quando o mais importante seria de onde os alunos estão partindo rumo a tal meta. Ou seja, o lugar onde se encontra o aluno é algo que não pode ser relegado a um segundo plano. (Idem, 2019, p. 31)

Embora o texto da BNCC trate o desenvolvimento de competências, cujo alcance vai além da aprendizagem de conteúdos fica evidente na sua distribuição que há um conjunto de saberes a ser adquirido ao longo do ensino fundamental.

De acordo com a BNCC:

as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) (BRASIL, 2017, p. 31)

Os preceitos que regem a BNCC têm no seu bojo a unidade de competências a serem desenvolvidas em um país tão diverso geográfica, cultural e economicamente, se impondo enquanto regra às inúmeras exceções existentes e construídas historicamente. A implementação da proposta se interpõe como grande desafio a ser alcançado.

### 3.4.1 A BNCC DE LÍNGUA INGLESA

Diferentemente da abordagem em que é tratado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), onde aparece como Língua Estrangeira e Moderna, dividido em quatro eixos de conteúdo: conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico, tipos de texto e atitudes; a BNCC traz o ensino de língua inglesa também dividido em eixos temáticos a saber: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, deixando claro o enfoque no desenvolvimento das quatro habilidades. O ensino de língua inglesa torna-se obrigatório, independente de aspectos geográficos, como é o caso das fronteiras com países vizinhos, e passa a ser tratada como Língua Franca (ELF) e não mais como língua estrangeira, “em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (BNCC, 2017 p. 241).

Ao adquirir status de Língua Franca (LF), a língua inglesa passa a ser reconhecida enquanto língua global e,

nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do ‘estrangeiro’, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. (BRASIL, 2017, p. 241)

Esta perspectiva apresenta aspectos positivos, uma vez que diminui a supremacia histórica dos países pertencentes ao núcleo do círculo de Kachru (1992), ampliando a percepção do inglês enquanto língua global. Seguindo esta linha, o conceito de fluência ganha uma nova concepção, de modo que o “comunicar-se” se sobrepõe ao comunicar-se corretamente. De acordo com a BNCC:

[...] são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BRASIL, 2017, p. 242)

Ao apresentar tal concepção fica perceptível a necessidade do desenvolvimento de habilidades que vão além da escrita, no entanto dois aspectos precisam ser observados dentre os demais: o primeiro é cultural, a língua reflete a sociedade que a fala, sendo “ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para a sua transmissão” (SOARES, 2017).

Mesmo sendo o inglês na atualidade uma língua internacional, utilizada como meio de comunicação onde há diferentes falantes, de diferentes nacionalidades, é inevitável conectá-la ao seu país de origem e seus aspectos culturais, sua geografia, sua economia. No entanto, ao estabelecer o vínculo não implica necessariamente seu

reconhecimento enquanto padrão, ou a cultura destes países como superior, apenas a percepção da sua ligação com determinados países.

Uma outra preocupação diz respeito ao seu aspecto estrutural, uma vez que ainda existem as avaliações externas e estas continuarão exigindo a norma culta, bem como a leitura continuará sendo o foco principal de provas como o ENEM e demais vestibulares. Os estudantes da rede privada continuarão a ter acesso às mais diversas formas de ensino de língua inglesa, enquanto ao estudante da rede pública será destinado um ensino fragmentado, tendo em vista a inviabilidade de desenvolvimento de muitas das habilidades propostas pela BNCC; dada a ausência de recursos da rede pública e as formas de acesso à escolarização formal de acordo com a classe social.

Na BNCC, competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Para língua inglesa, no ensino fundamental, foram definidas seis competências básicas a serem desenvolvidas ao longo dos quatro anos onde o ensino da língua se faz obrigatório. São elas:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.

2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.

3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.

4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.

5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

Pode-se afirmar que a BNCC traz uma nova perspectiva para o ensino, no entanto, ao desconsiderar as especificidades existentes nas diversas partes do país, e a tentativa de unificar o que é diversificado ao propor conteúdos específicos por série, trouxe à BNCC inúmeras críticas<sup>12</sup>. Outros fatores estão ligados à formação continuada, escassez de professores de inglês em regiões do país, como será discutido mais adiante.

---

<sup>12</sup> O livro a BNCC e o ensino de línguas e literaturas (2019) traz 08 artigos com uma ampla discussão sobre a proposta de ensino apresentada na BNCC.



#### 4. O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Um levantamento realizado entre 2015 e 2017 pela agência de consultoria Move Social para o British Council traçou o perfil do professor de Língua Inglesa no Brasil. Um retrato fiel das disparidades entre as regiões do país refletidas em forma de números. Parte do levantamento tem como base dados do censo escolar presentes no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, além da realização de entrevistas e análise de documentos das Unidades da Federação, trazendo em síntese a realidade construída ao longo da história do país.

Com a aprovação da BNCC no final de 2017 e a exigência da língua inglesa a partir de 2020, o professor de inglês passou a ter maior visibilidade, principalmente por sua escassez em regiões onde a língua estrangeira utilizada era o francês, como na fronteira com a Guiana Francesa ou o espanhol na fronteira com a Venezuela.

De acordo com o censo escolar de 2017, existem 62.250 professores de Língua Inglesa no Brasil, 80,1% destes do sexo feminino. Pesquisas<sup>13</sup> já têm associado alguns fatores à questão de gênero no exercício do magistério. Rabelo (2010) traça, através de revisão bibliográfica, a situação de desvalorização e penúria vivida historicamente pelos professores tanto em Portugal quanto no Brasil apontando como principal razão para a presença feminina em detrimento da masculina no exercício da profissão.

O quadro abaixo traz dados relevantes para que possa ter uma visão ampla do perfil do professor de inglês na rede pública. É interessante observar que há uma maior concentração de professores na região Sudeste dada a densidade demográfica, contrapondo-se à região Norte. Apesar de quase 92% do total de professores possuírem graduação, menos da metade 45,3% possui habilitação em língua inglesa ou língua estrangeira. Sergipe e Paraná são os únicos estados da federação onde há mais de 70% do seu quadro habilitado em língua inglesa ou língua estrangeira.

**Quadro 5:** Perfil do docente da rede pública por região

	Norte	Nordeste	Centro Oeste	Sudeste	Sul	Brasil
--	-------	----------	--------------	---------	-----	--------

<sup>13</sup> Rabelo, Amanda O. (2010)  
 Lourencetti, Gisela do Carmo (2014),  
 Santos, Elisabeth Angela (2008)  
 Fundação Carlos Chagas e Fundação Victor Civitta(2009)

Total de docentes	5.060	14.641	6.114	24.689	11.841	62.250
Proporção de docentes do sexo feminino	70,5%	67,5%	77,8%	82,4%	88,3%	80,1%
Média de idade	40,7	40,8	39	42,5	41,6	42
Graduados	90,5%	90,1%	89,2%	96,3%	90,7%	91,6%
Com Pós-Graduação	34,6%	47,8%	33,7%	36,5%	61,5%	40,5%
Habilitados em Inglês ou Língua Estrangeira	41,6%	54,7%	42,3%	49,3%	57,7%	45,3%
Efetivos/ Concursados/ Estáveis	60,9%	64,1%	42,9%	63,7%	49,1%	60,7%

Fonte: INEP/ Censo Escolar 2017 apud Orban; Novelli, 2019

Observação: Os docentes são contados uma única vez, independente de atuarem em mais de uma Unidade da Federação. Portanto, o total do Brasil não representa a soma das 27 UF ou das regiões

Outro fator relevante diz respeito ao vínculo: 60,7% dos professores são efetivos, concursados. Em alguns estados este número corresponde a menos da metade do corpo docente, o que implica diretamente na ausência de direitos destinados apenas aos efetivos, como licença para capacitação e plano de carreiras, além da estabilidade necessária para continuidade do trabalho desenvolvido.

Um grande desafio imposto pela BNCC diz respeito à formação docente para o desenvolvimento da proposta de ensino de inglês abordando as quatro habilidades (ler, ouvir, falar e escrever). Um estudo produzido pela Pearson<sup>14</sup> em 2016, em que um teste de proficiência do idioma foi realizado junto a dois mil professores dos estados de Mato Grosso, Minas Gerais e São Paulo apresentou indicadores de proficiência preocupantes. O teste utiliza o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (*Common European Framework of Reference - CEFR*) com seis níveis de certificação, A1, A2, B1, B2, C1 e C2, sendo A1 o mais básico e o C2 o mais proficiente. (ORBAN; NOVELLI, 2019)

Os resultados revelaram que dentre os 22,3% de docentes que consideram seu nível na língua como avançado, apenas 5,9% efetivamente atingiram os níveis B2, C1 ou C2; e dos 36,6% que consideravam seu nível como intermediário, apenas 24,5% atingiram o nível B1. A maior parte dos docentes de inglês atingiu apenas os níveis

<sup>14</sup> A Pearson College London é uma das mais modernas e renomadas instituições de ensino do Reino Unido. Ela faz parte do grupo Pearson, que hoje é uma das maiores empresas do mundo, com suas ações listadas na Bolsa de Valores de Londres.

básicos A2 e A1 (29,9% e 40,6% respectivamente). Diante do quadro apresentado, torna-se imperativa uma formação de base, além da formação continuada, que possibilite aos docentes de inglês das redes alcançar um patamar mínimo de apropriação do idioma, potencializando o processo de ensino-aprendizagem. (ORBAN; NOVELLI, 2019).

A inexistência ou baixa carga horária de formação continuada ocupa apenas um dos itens referentes às necessidades apontadas por professores de Língua Inglesa, uma vez que há outros aspectos relacionados às condições de trabalho docente

como salas de aulas lotadas, sobrecarga de horas de docência com atuação em muitos turnos, pouco tempo para planejamento, falta de interlocução com pares – em muitas escolas há apenas um professor de inglês, que também dá aulas de português para completar a carga horária semanal – salários baixos, excesso de burocracia e sentimento de desvalorização do trabalho também são apontados como relevantes para os docentes. (ORBAN; NOVELLI, 2019).

Algumas ações pontuais são desenvolvidas visando a qualificação docente em Língua Inglesa, a exemplo do Programa de Desenvolvimento para Professores de Língua Inglesa-PDPI (*Fulbright/Capes*), que leva em torno de 500 professores para se qualificar em universidades dos Estados Unidos. Entretanto, a aplicação do exame de proficiência- TOEFL só ocorre nas capitais e limita a pontuação mínima para cada nível (Intermediário I e II ou Metodologias). Embora seja um dos programas mais completos, ainda é bastante limitado, são apenas 18 professores de Língua Inglesa de cada estado, muitas vezes apenas da capital e região metropolitana, de modo que não chega ao interior de cada estado.

#### 4.1 O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DO MUNICÍPIO DE PAULO AFONSO

O município de Paulo Afonso pode ser considerado um polo no que se refere à oferta de ensino superior, uma vez que, além de uma universidade privada de grande porte (Unirios), e polos de universidades que ofertam ensino a distância, o município ainda conta com o campus da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) – campus VIII, um campus avançado da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e o Instituto Federal da Bahia (IFBA).

Apesar da grande oferta de ensino superior no município, o curso de Letras só é oferecido no formato EaD (Educação a Distância), reflexo da baixa procura pelo

curso quando ofertado presencialmente pela FASETE (atual Unirios). Atualmente o curso de Letras Vernáculas vem sendo ofertado de forma presencial pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, campus Delmiro Gouveia, a 42 km de Paulo Afonso; tendo se tornado uma alternativa para os que buscam esta formação. Vale salientar, portanto, que não há a oferta para formação em Letras – Inglês senão EAD.

Concernente à formação dos docentes pesquisados, pode-se constatar que apenas 01 professor não possui graduação em Letras, mas em Pedagogia pela UNEB. Quanto à instituição de ensino superior onde concluíram o curso temos:

**Quadro 6:**

<b>Instituição de Ensino Superior</b>	<b>Localidade</b>	<b>Quantitativo</b>
<b>FASETE (Faculdade Sete de Setembro)</b>	Paulo Afonso - BA	07
<b>CESVASF (Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco)</b>	Belém do São Francisco- PE	01
<b>Universidade Católica de Pernambuco</b>	Recife-PE	01
<b>Faculdade de Filosofia do Recife</b>	Recife-PE	01
<b>Autarquia/Centro de Ensino Superior de Arcoverde</b>	Arcoverde-PE	04
<b>Universidade Estadual da Bahia - UNEB</b>	Paulo Afonso - BA	01
<b>TOTAL</b>		15

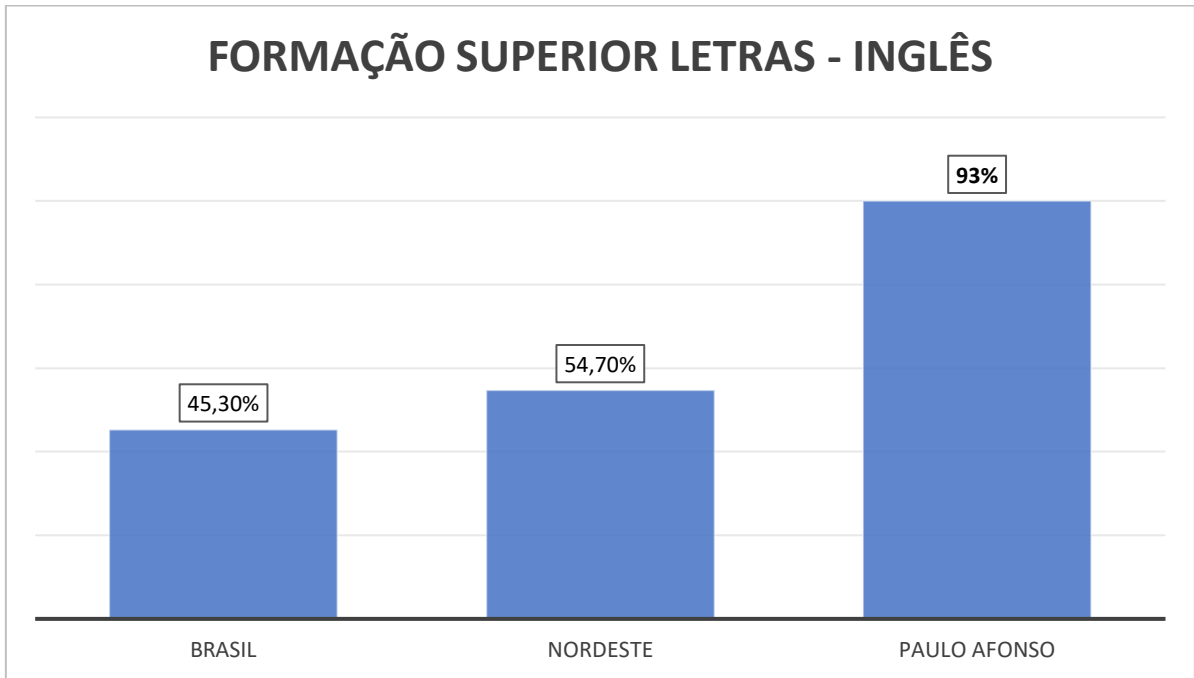
Fonte: *Googleforms* – Questionário 1

Pode-se constatar, portanto, que a FASETE, atual Unirios desempenhou papel relevante na formação do corpo docente de língua inglesa no município, embora o grupo pesquisado esteja restrito a apenas quinze professores. A FASETE/Unirios ofertou o curso de Letras na modalidade presencial até 2020, sendo até 2015 com habilitação dupla em português e inglês e nos últimos 5 anos apenas português.

Comparando os dados apresentados com o quadro levantado pela agência Move Social para o British Council, pode-se constatar que, em Paulo Afonso, o percentual de docentes com formação em Letras, habilitação português/ inglês é superior tanto ao percentual nacional quanto ao regional.

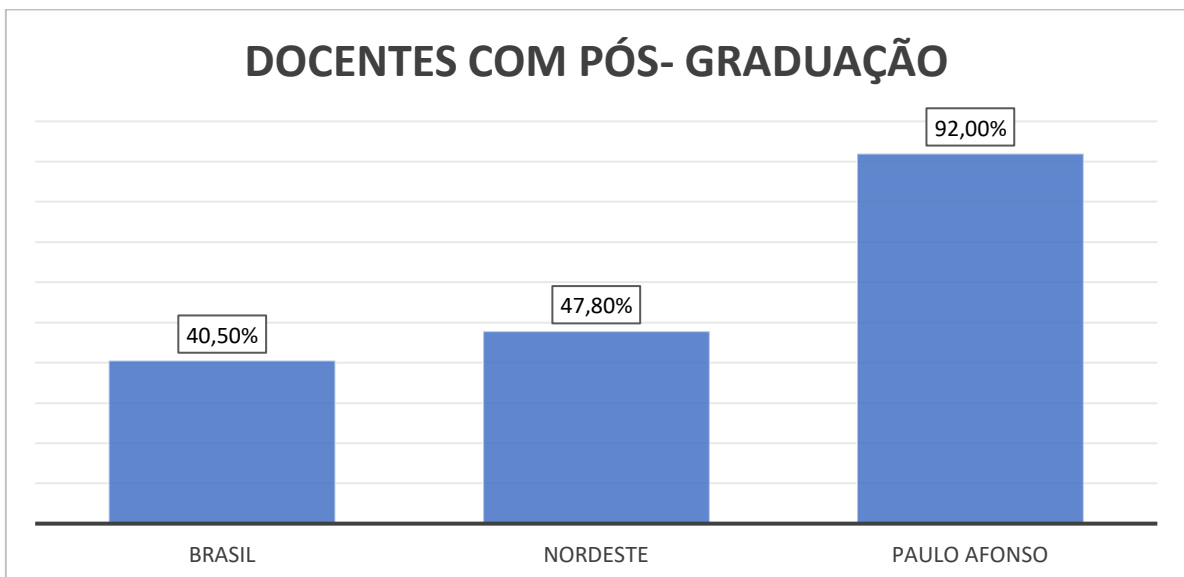
Na Bahia, 61,9% dos professores são concursados enquanto 38,1%<sup>15</sup> são temporários. Em relação à formação inicial, o estado apresenta 83,1% graduados e um dos maiores percentuais do país em docentes com especialização, 68%.

<sup>15</sup> Dados podem ter sido atualizados, tendo em vista que foi realizado concurso público em 2017.

**Figura 3:** Formação Superior Letras - Inglês

Fontes: Fonte: INEP/ Censo Escolar 2017 apud Orban; Novelli, 2019 e *Google Forms* – Questionário 1

Ao analisarmos o perfil de docentes de língua inglesa do Brasil, da região Nordeste e os professores pesquisados no município de Paulo Afonso pode-se constatar que os dados do município apresentam percentuais superiores aos nacionais e regionais.

**Figura 4:** Docentes com Pós-Graduação

Fontes: Fonte: INEP/ Censo Escolar 2017 apud Orban; Novelli, 2019 e *Google Forms* – Questionário 1

**Quadro 7:** Perfil docente - idade/sexo/vínculo empregatício

Dados	Nordeste	Brasil	Paulo Afonso
Média de idade	40,8	42	25-35 – 01 <sup>16</sup> 36 a 45 – 07 46 a 55 – 06 56 ou mais – 01
Proporção de docentes do sexo feminino	67,5%	80,1%	80%
Efetivos/ Concursados/ Estáveis	64,1%	60,7%	73%

Fonte: INEP/ Censo Escolar 2017 apud Orban; Novelli, 2019

Observação: Os docentes são contados uma única vez, independente de atuarem em mais de uma Unidade da Federação. Portanto, o total do Brasil não representa a soma das 27 UF ou das regiões

Dos 06 professores de inglês que trabalham nas escolas da zona rural, 100% participaram da pesquisa, destes apenas 02 são efetivos. Nas redes estadual e federal todos são concursados, com 10 anos ou mais de atividade docente. Vale salientar que a rede estadual realizou concurso público em 2017, enquanto o município tem utilizado as seleções simplificadas para contratação temporária dos profissionais da educação.

#### 4.2 O PROFESSOR DE INGLÊS E SUAS CONCEPÇÕES

“(…) a educação, como prática de liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade.” (PAULO FREIRE, 2001. p. 29)

A educação tem no seu bojo o papel, extremamente relevante, desempenhado pelo professor. Este, por sua vez, traz para escola sua concepção de mundo, sua formação acadêmica e pessoal, sua perspectiva de vida e os conceitos assimilados ao longo da sua trajetória. Ao falar sobre o professor, Moita Lopes (2003) afirma que:

[...] é crucial que todo professor – na verdade, todo cidadão – entenda o mundo em que vive, já que “não se pode transformar o que não se entende.” (MOITA LOPES, 2003, p. 13)

Celani (2001) acrescenta que se faz necessário um profissional

com estilo característico de pensar (visão de ensino como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do mundo e não mera transmissão do conhecimento. (CELANI, 2001, p. 24)

Assim, é preciso compreender quais são as concepções de ensino desse professor, sua identidade para que se possa entender como se dão os processos de ensino e aprendizagem. É evidente que o professor é apenas uma parte envolvida nesse processo, pois há toda uma legislação orientando o percurso a ser seguido, um

<sup>16</sup> O critério utilizado para levantamento dos dados referentes à idade seguiu um parâmetro diferente do nacional, por esta razão foram apresentados de forma distinta.

currículo, mas é pertinente ter em mente a maneira como se dialoga com esses instrumentos norteadores.

Paulo Freire (2011), ao falar sobre o posicionamento humano, frente às situações impostas, afirma que:

A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o “compromisso” contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão “comprometidos” consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível. (FREIRE, 2011, p. 22-23)

Ao discutir sobre a neutralidade na educação, Paulo Freire, ao longo de sua obra, afirma que ao optar pela neutralidade na educação, faz-se a opção pela manutenção da situação atual, não contribuindo para sua mudança. Para ele, “falar em neutralidade da educação é uma vontade de mistificação.” Afirma ainda que, com efeito,

O educador tem suas próprias opções, e as mais perigosas para uma educação da liberdade são aquelas que se transmitem, sob a cobertura da autoridade pedagógica sem se reconhecerem como opções. Além disso, todo sistema de educação procede de opções, de imagens, de uma concepção de mundo, de determinados modelos de pensamento e de ação que se procura tornar aceitos como melhores que os outros. Quando um tal sistema esconde o aspecto convencional, pode-se dizer arbitrário, dos esquemas que têm como tarefa fazer assimilar, está ocultando uma prática que contribui, no fundo (as investigações o demonstram), para favorecer os possuidores desta cultura que é a do poder... (FREIRE, 2001, p. 90-91)

Quando se trata do professor de língua inglesa, um aspecto bastante relevante a ser observado concerne, principalmente, à sua formação acadêmica e continuada. É comum nos cursos de formação em Letras uma gama de disciplinas voltadas para o conhecimento da língua, da literatura, das metodologias, com uma tendência à valorização do inglês britânico e americano como ideais. Nos cursos de especialização, o mesmo fato pode ser constatado, as disciplinas ofertadas se mantêm diretamente conectadas à língua e suas metodologias.

Em relação aos cursos de aperfeiçoamento ofertados, o TTC (*Teacher Training Course*) - Curso de Treinamento para Professores é pago e, geralmente, promovido por institutos de idiomas em cooperação com as embaixadas britânica e americana. Além dos cursos de idiomas, onde há a busca pelo ‘sotaque ideal’. Assim, pode-se afirmar que a posição ocupada pelo professor de inglês tem sido, inconscientemente, de reprodutor e mantenedor do novo colonialismo nas escolas. A esse respeito, Moita Lopes questiona: “Não é política transmitir uma visão colonizada através do inglês?” (MOITA LOPES, 1996. p. 43)

Mais que refletir sobre o quê e como ensinar, é preciso refletir sobre o porquê ensinar. Almeida (2003), em seu artigo '*A relevância da inclusão da língua inglesa em uma escola da zona rural*' embora compreenda o papel da língua inglesa, questiona a inclusão do inglês no currículo das escolas da zona rural no município de Rodelas, tendo em vista o pouco contato com o mundo exterior, em um período no qual o celular e a internet ainda não eram tão presentes quanto na atualidade.

No contexto atual, em pleno 2021, tal questionamento não deveria existir, no entanto ainda está bem presente. A concepção de que é irrelevante a inclusão de língua inglesa para escolas na zona rural traz em si, a visão de que o acesso a ela não é um direito de todos, sendo sua aprendizagem limitada a grupos restritos.

Ainda sobre a educação do/no campo, Freire afirma que:

Dar consciência aos camponeses de sua situação, a fim de que eles mesmos se esforcem por muda-la, não consiste em falar-lhes da agricultura em geral, recomendar-lhes o emprego de adubos químicos, de máquinas agrícolas nem da formação de sindicatos. Consiste em fazê-los compreender o mecanismo da produção agrícola, à qual se submetem por simples tradição; fazê-los examinar e criticar os atos diários que cumprem por rotina. O que mais custa a um homem saber, de maneira clara, é sua própria vida, tal como está feita por tradição e rotina de atos inconscientes. Para vencer a tradição e a rotina, o melhor procedimento prático não se encontra nas ideias e conhecimentos da tradição por aqueles que se conformam com ela, no questionamento da rotina em que vivem... (FREIRE, 2001, p. 40)

Frigotto (2016)<sup>17</sup>, em uma de suas palestras, ao discutir sobre a educação no/do campo afirma que é um direito do aluno o acesso às informações, se ou quando ele vai usá-la não cabe a nós questionar. Assim, da mesma forma que qualquer outro componente curricular, o acesso ao ensino e à aprendizagem de inglês se faz presente, enquanto direito, a todos. Afinal,

ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne; mas, neste caso, se as suporta com resignação, se busca conciliá-las com práticas de submissão que de luta. (FREIRE, 2001, p. 46)

As concepções do professor ditam a forma como ele percebe a língua inglesa, bem como a reconhece enquanto língua internacional. As questões colocadas para os professores de língua inglesa das escolas campo de pesquisa foram direcionadas

---

<sup>17</sup> A mesa-redonda "Ensino Integrado, Politecnicia e Institutos Federais: por que lutamos?" realizada no dia 15 de abril de 2016, das 14h às 16h, no auditório do IFFluminense campus Santo Antônio de Pádua, foi composta pelo professor adjunto da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Gaudêncio Frigotto, que falou sobre os conceitos de politecnicia e ensino integrado e pelo reitor do IFFluminense, Luiz Augusto Caldas, que abordou a consolidação dos Institutos, a relação com o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k2H9k2Sz0K4&t=4120s>.

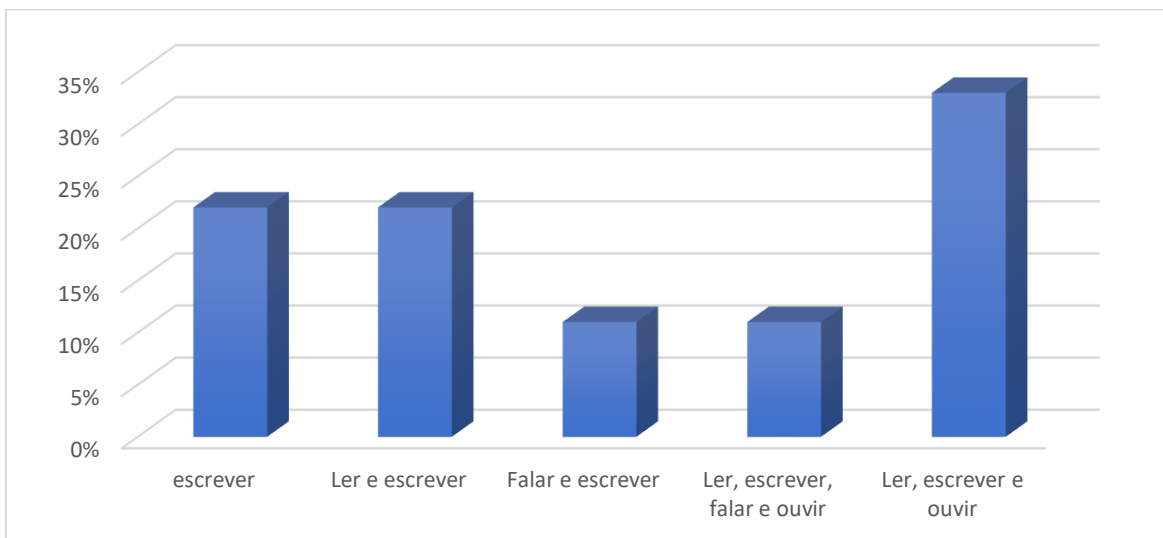


em dois caminhos: para os professores do ensino fundamental das escolas municipais foram realizadas perguntas para verificar as concepções de ensino quanto a forma como o idioma é trabalhado nessas escolas. Com os professores da zona urbana buscou-se a percepção destes em relação ao aluno oriundo da zona rural. Assim, pôde-se estabelecer a visão docente em relação a esse aluno.

Ao serem questionados sobre qual habilidade (ler, escrever, falar e ouvir), na sua prática docente, cada professor privilegia, a escrita foi contemplada em todas as respostas, mesmo acompanhada de outras habilidades. Como pode ser observado no gráfico abaixo.

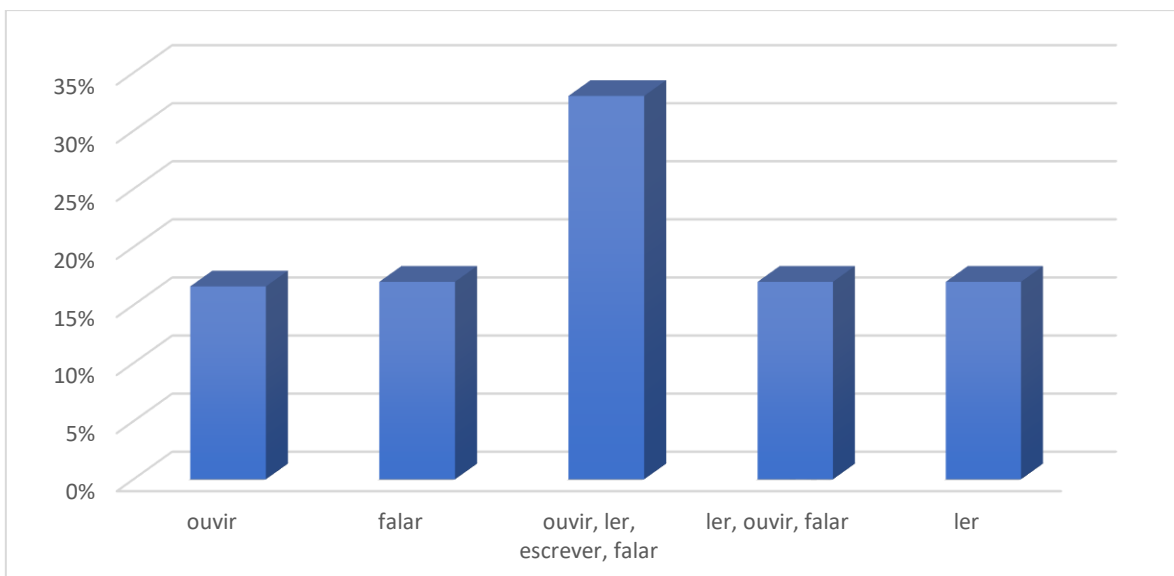
Que habilidade você privilegia na sua prática docente?

**Figura 5:** Questionário 2 – professores das escolas da zona urbana



Fonte: *Google Forms* – Questionário 2 – professores das escolas da zona urbana

**Figura 6:** Questionário 3 – professores das escolas da zona rural



Fonte: *Google Forms* – Questionário 3 – professores das escolas da zona rural

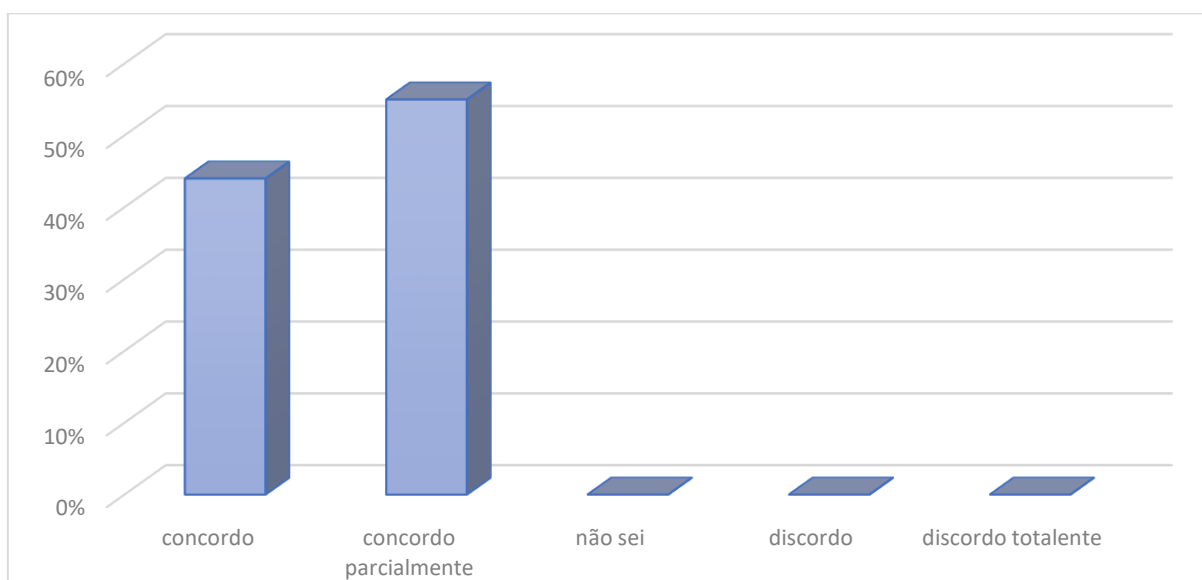
A prevalência das habilidades de leitura e escrita sobre as demais está associada tanto ao processo formativo da maioria dos professores, uma vez que entre 1996 e 2017 os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN nortearam o ensino de língua estrangeira, privilegiando a leitura em detrimento das demais habilidades. A escrita está vinculada às atividades propostas em sala, mais ligadas à produção escrita que oral.

Diferentemente dos professores da zona urbana, quando perguntados sobre qual a habilidade que privilegiam, a habilidade escrita só aparece quando combinada às demais, enquanto falar e ouvir são mencionadas por todos os professores da zona rural.

Com a observação dos planos de aula, bem como das aulas seria possível a apreensão dessa realidade, o que foi afirmado, o pensado e o realizado, no entanto a pandemia exerceu um papel limitador na construção dessa seção de dados da pesquisa.

A segunda questão proposta diz respeito às concepções sobre o ensino de gramática. Para afirmação 'É preciso ensinar gramática para que o aluno possa entender as estruturas em inglês', a partir de uma escala de apreciação, o posicionamento dos professores de ensino médio assim se posicionaram:

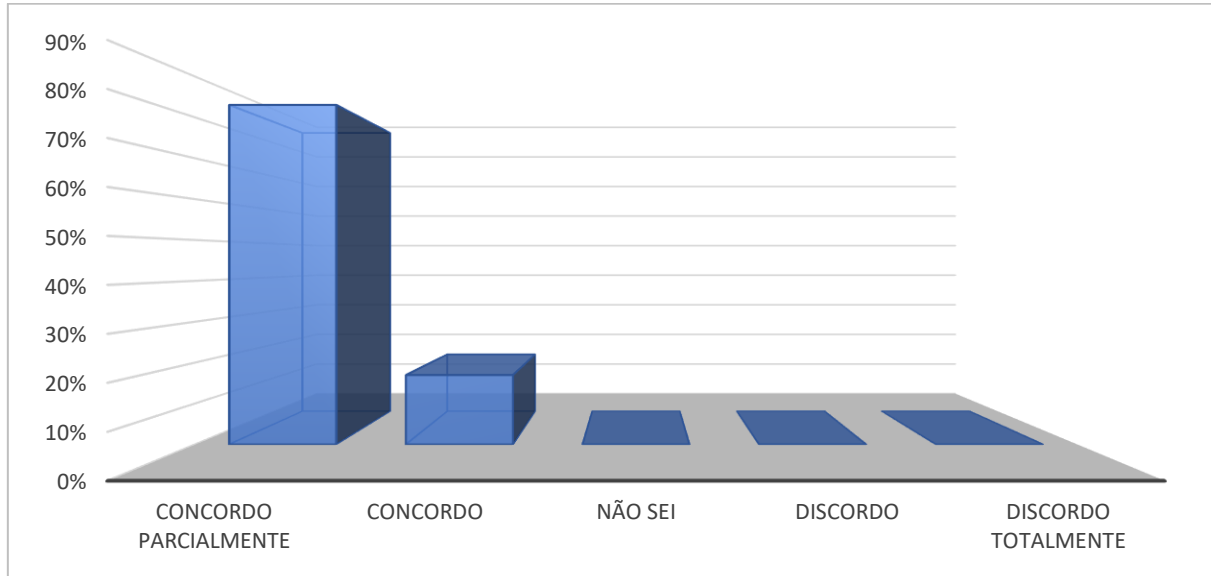
**Figura 7:** Questionário 2 – professores das escolas da zona urbana



Fonte: *Google Forms* – Questionário 2 – professores das escolas da zona urbana

A mesma pergunta foi realizada para os professores de escolas da zona rural, o resultado se mostrou relativamente semelhante.

**Figura 8:** Questionário 3 – professores das escolas da zona rural



Fonte: *Google Forms* – Questionário 3 – professores das escolas da zona rural

Quando questionados sobre **não** ser possível aprender inglês na escola pública 89% dos professores discordaram, 38%<sup>18</sup> destes discordaram totalmente, apenas um concordou parcialmente com a afirmação de que não é possível aprender inglês na escola pública.

**Quadro 8:** Não é possível aprender inglês na escola pública

	Concordo	Concordo parcialmente	Não sei	Discordo	Discordo totalmente
%	0%	11%	0%	56%	33%

Fonte: *Google Forms* – Questionário 2 – professores das escolas da zona urbana

**Quadro 9:**

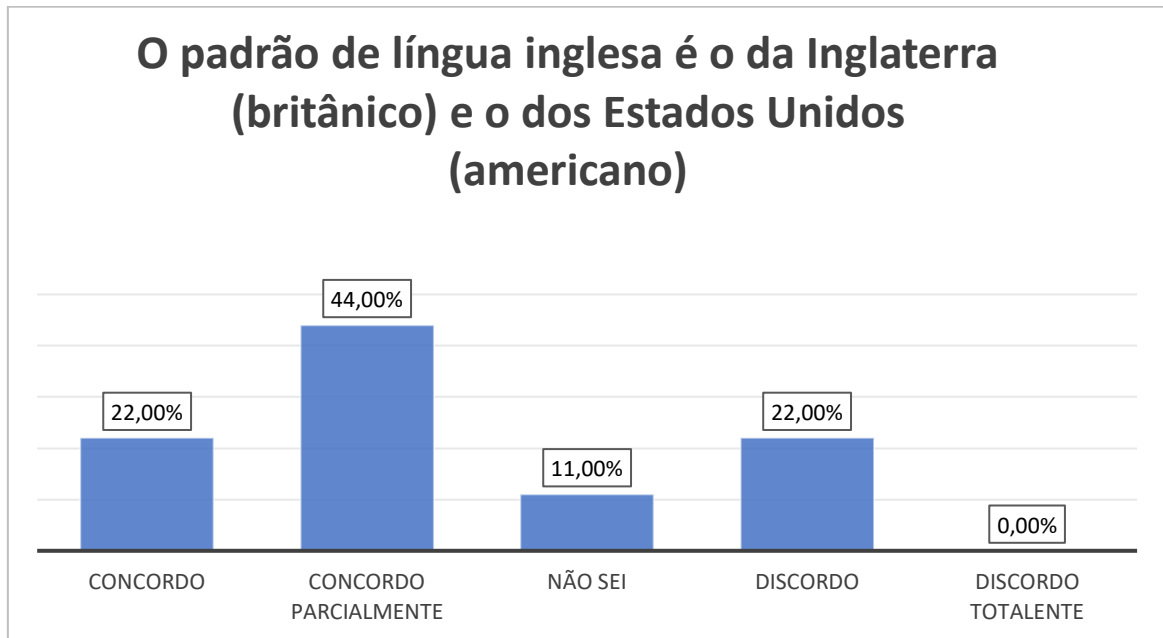
	Concordo	Concordo parcialmente	Não sei	Discordo	Discordo totalmente
%	0%	17%	0%	0%	83%

Fonte: *Google Forms* – Questionário 3 – professores das escolas da zona rural

<sup>18</sup> Dos 8 professores que discordaram 3 deles discordaram totalmente, percentual equivalente ao total de discordantes.

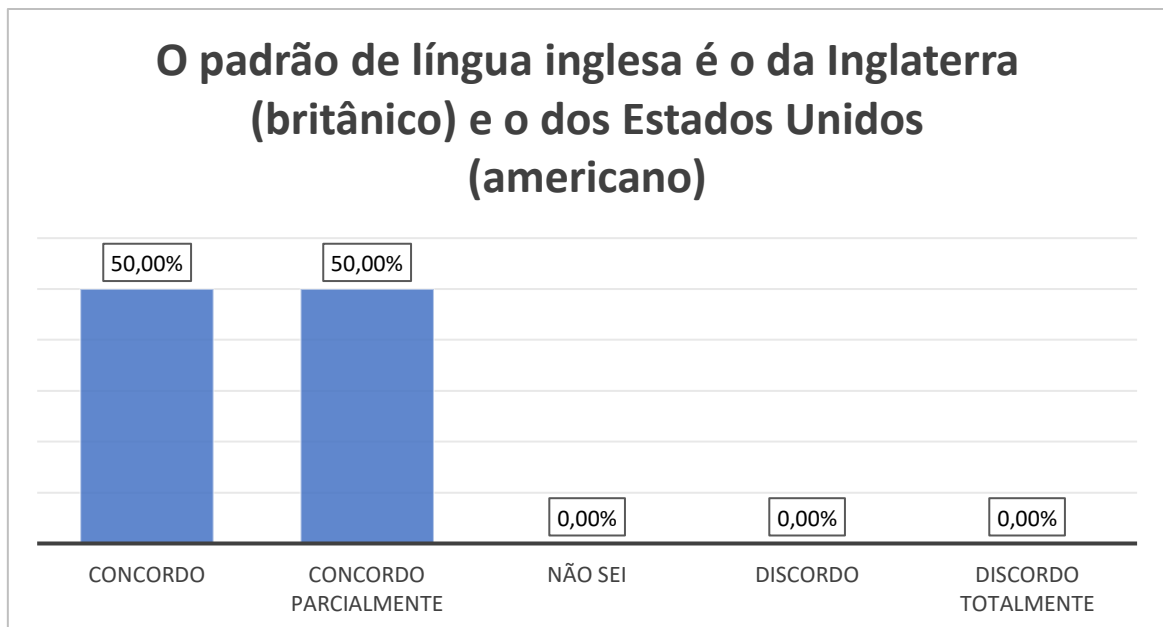
Se por um lado, os professores acreditam no trabalho por eles desenvolvido leva à crença da possibilidade de aprendizagem da LI na escola, por outro levanta uma outra questão, pois ao afirmar não ser possível aprender inglês na escola implica em concordar com a ineficiência do trabalho desenvolvido, ou assunção de ineficácia. Desta forma, apenas uma entrevista mais aprofundada poderia dar conta desta questão de maneira satisfatória.

**Figura 9:** O padrão de língua inglesa é o da Inglaterra (britânico) e o dos Estados Unidos (americano)



Fonte: *Google Forms* – Questionário 2 – professores das escolas da zona urbana

**Figura 10:** O padrão de língua inglesa é o da Inglaterra (britânico) e o dos Estados Unidos (americano)



Fonte: *Google Forms* – Questionário 3 – professores das escolas da zona rural

A consciência de que não existe um inglês padrão está em consonância com a nova proposta da BNCC, onde o inglês aparece como língua franca – LF, não mais conectada a países como Estados Unidos da América e Inglaterra. Por outro lado, para os professores das escolas situadas na zona rural ainda mantém a concepção de um padrão ideal de língua inglesa. Uma possível razão para essa visão pode estar associada ao pouco contato com a nova BNCC ou pelas representações consolidadas ao longo da trajetória estudantil e profissional.

**Figura 11:** Recursos utilizados nas aulas de língua inglesa



Fonte: *Google Forms* – Questionário 2 – professores das escolas da zona urbana

**Figura 12:** Recursos utilizados nas aulas de língua inglesa



Fonte: *Google Forms* – Questionário 3 – professores das escolas da zona rural

Um dado interessante a ser destacado em relação aos recursos didáticos diz respeito ao uso do Datashow/ retroprojetor. De acordo com dados do censo escolar,

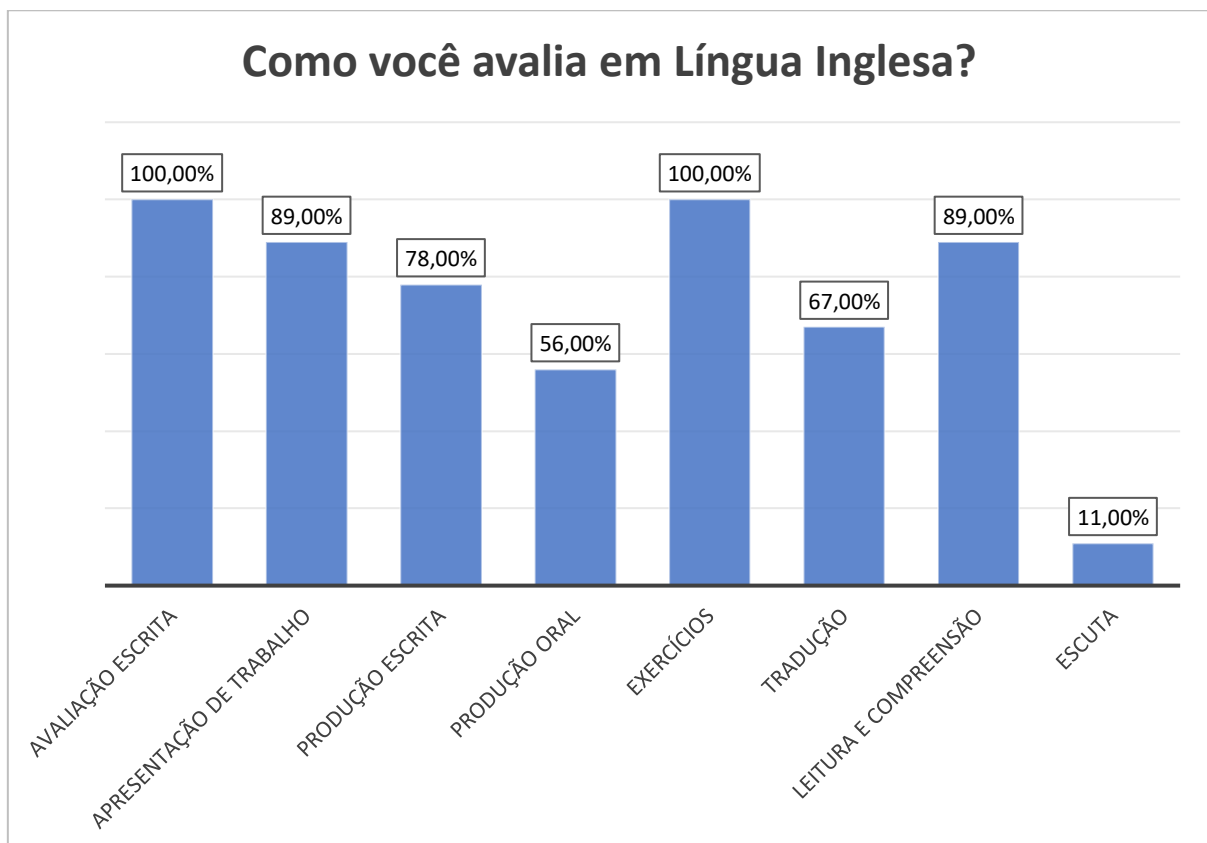
nenhuma escola da zona rural dispõe de retroprojektor, mas o uso deste recurso foi mencionado por 100% dos professores, desta forma, só a visita às escolas e acompanhamento dos planos de aula poderiam clarificar tal informação.

Em avaliações externas como o TOEFL (Test of English as a Foreign Language) – Teste de Inglês como Língua Estrangeira, dependendo da modalidade aplicada, as quatro habilidades são avaliadas. É o caso da modalidade IBT (Internet Based Test) – Teste com base na internet, na modalidade ITP (Institutional Testing Program) – Programa de avaliação institucional a habilidade da fala não é avaliada.

Quando se trata do processo avaliativo na disciplina de Língua Inglesa é relevante observar que há habilidades a serem desenvolvidas e, conseqüentemente avaliadas, além de outros aspectos que envolvem a rotina em sala de aula.

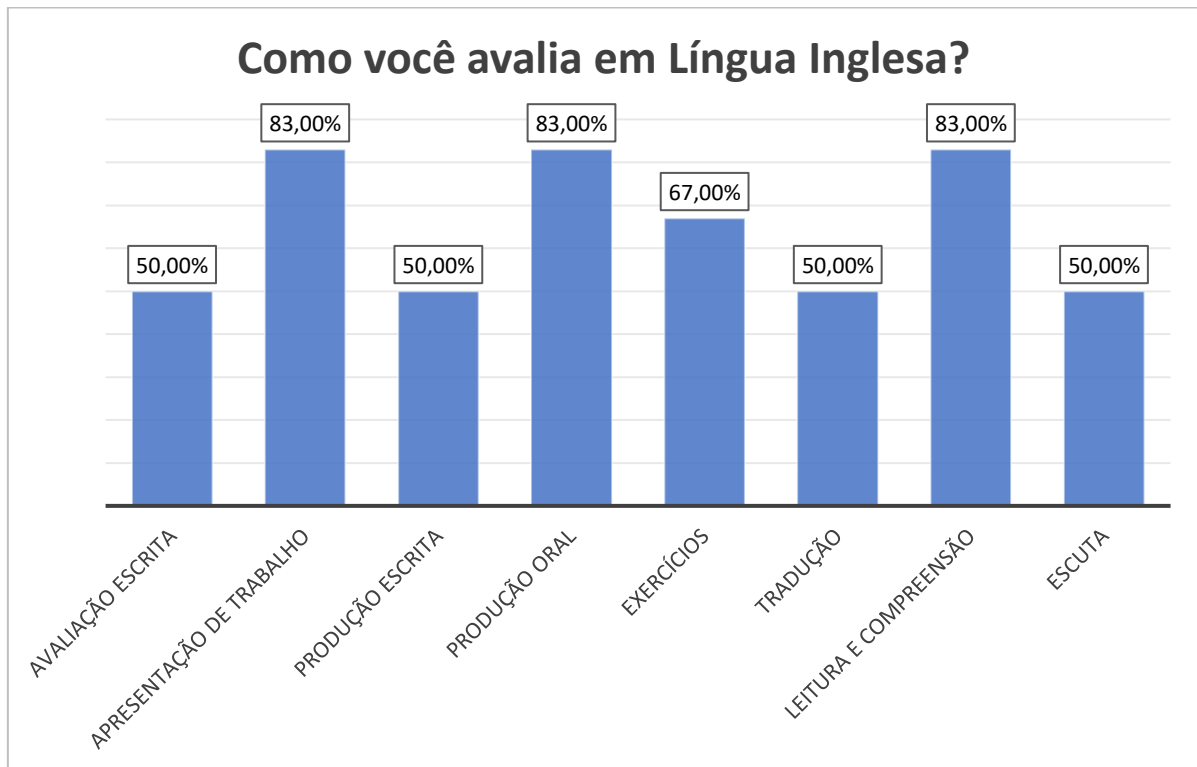
Para responder à pergunta ‘Como você avalia em Língua Inglesa?’ foram apresentadas nove opções, incluindo a opção ‘outros’ que permitiria o acréscimo às categorias prévias. O resultado alcançado foi:

**Figura 13:** Como você avalia a Língua Inglesa?



Fonte: Google Forms – Questionário 2 – professores das escolas da zona urbana

**Figura 14:** Como você avalia em Língua Inglesa?



Fonte: *Google Forms* – Questionário 3 – professores das escolas da zona rural

Um dos focos da pesquisa está centrado na percepção do professor de língua inglesa, do ensino médio, em relação ao aluno oriundo das escolas localizadas na zona rural. Quando perguntados se conseguem identificar os alunos oriundos da zona rural, 67% dos professores afirmaram que sim, 22%, às vezes; e apenas 11% que não conseguem identificá-los.

Dado o quantitativo de alunos advindos de escolas da zona rural em cada unidade de ensino, a sua identificação pode tornar-se mais fácil, ou não.

Ao citar as características que auxiliam na identificação desses alunos e sua relação com a língua inglesa, pode-se concluir que existem alguns aspectos comuns a todos eles. Fatores como pouca instrução, conhecimento inexistente na língua foram mencionados, além da dificuldade com a língua materna, bloqueio na disciplina e pouco contato com a língua no meio onde residem.

No tocante à forma de trabalho desenvolvida pelo professor de inglês em relação a esses alunos, 44% afirmaram utilizar estratégias diferentes para atender suas dificuldades, mas a maioria relatou não ser possível ou viável, embora afirmem que gostariam de poder fazê-lo. Um professor mencionou fazer uma sondagem para verificar as turmas na sua globalidade.

Existem fatores que impactam diretamente no planejamento do professor, de modo que nem sempre é possível atender demandas específicas, quando as salas são lotadas e/ou o professor não dispõe de tempo suficiente para planejamento.

Um professor com 40 horas semanais na rede estadual de ensino tem 26 horas/aula em sala de aula, 10 de atividade complementar – AC e 04 destinadas às atividades que podem ser realizadas em casa. Na rede federal, um professor com 40 horas tem, no máximo, 18 aulas semanais, com o restante da carga horária destinada ao atendimento ao aluno e atividades complementares. Desta forma, foi verificado através das respostas fornecidas no questionário 2, que o planejamento é realizado no espaço escolar, entre os pares, respeitando a legislação estadual e federal.

Dentre os documentos norteadores mencionados, os PCN ainda servem de referência na estruturação dos planejamentos, isto se dá, principalmente, pela implantação da nova BNCC ter ocorrido no ensino fundamental primeiro, além do número reduzido de discussões em torno da nova BNCC para o ensino médio. Outro fator diz respeito a instabilidade provocada pela transição do ensino presencial para o remoto por conta da pandemia. A ausência do contato direto entre os professores e interação com os alunos impacta diretamente na sua forma de planejar.

Enquanto a BNCC não faz parte da realidade do professor do ensino médio, 100% dos professores do ensino fundamental mencionaram usá-la como referência na realização do planejamento. Citaram também que a BNCC é um facilitador na construção desse planejamento à medida que define as competências e conteúdos para cada série. Este fato se dá pela necessidade da implementação da BNCC nas séries iniciais e finais do ensino fundamental a partir de 2020. Desta forma, a rede municipal se mobilizou em torno da proposta, enquanto as redes estaduais e federal ainda não realizaram estudos significativos.

Dentre as inúmeras adversidades enfrentadas pelos professores da rede pública, um dos desafios impostos pela pandemia foi a necessidade do distanciamento social e, sendo a escola, por natureza, um espaço onde há aglomeração fez-se imperativa a suspensão das aulas de modo a minimizar os impactos do Covid-19. Tal situação impôs a professores e alunos o contato com o ensino remoto que, diferentemente do Ensino a Distância – EAD, não estava nem está preparado para ser implementado nas redes privada, municipal, estadual e federal.



Três questionamentos foram acrescentados ao questionário 2, todos relacionadas ao momento atual: pandemia e ensino remoto.

- Que dificuldades você encontrou para desenvolver seu trabalho durante a pandemia?
- Que ferramentas você utiliza para ministrar suas aulas?
- Os alunos oriundos da zona rural têm apresentado dificuldades diferentes dos alunos da zona urbana? Quais as principais dificuldades apontadas?

A maior dificuldade mencionada pelos professores está relacionada ao uso das novas tecnologias, as ferramentas utilizadas e a falta de recursos e as dificuldades de acesso, uma vez que a conexão, muitas vezes, é de baixa qualidade. Apesar de o ensino remoto não ter sido iniciado de forma abrupta, a estrutura não foi organizada, cada professor precisou se adaptar da melhor forma à nova rotina, aprendendo na prática cotidiana.

A falta de recursos tecnológicos ainda é latente entre os professores e lidar com o ensino remoto desnudou não apenas a realidade do aluno, mas também mostrou um professor que não tem espaço adequado para ministrar suas aulas síncronas, da ausência de notebook suficiente em casa para atender os filhos que também estão em aulas remotas, bem como a falta de domínio das ferramentas utilizadas para transmissão, registro de aulas e atividades.

Apesar das dificuldades mencionadas, os professores citaram usar ferramentas relacionadas ao GSuite (Google Forms, Meet, Google Classroom, etc).

Quando questionados se havia dificuldades diferentes entre alunos oriundos da zona urbana e rural, a maioria afirmou que o acesso à internet e equipamentos independe da localização do aluno, contudo àqueles que moram na zona rural apresentam uma maior dificuldade com a indisponibilidade da internet, dificuldade com as ferramentas utilizadas e baixa compreensão das atividades propostas.

As mesmas dificuldades foram mencionadas pelos professores das escolas da zona rural, acrescidas da preocupação com a baixa participação dos alunos devido à ausência de internet e de recursos como celular e computador. Esse tipo de problema ficou mais evidente nas escolas da zona rural que nas da zona urbana.

Uma alternativa criada pelas redes municipal e estadual foi o fornecimento do material impresso, contudo a lacuna criada pela falta de aulas remotas ou presenciais certamente cobrará seu preço nos anos posteriores.

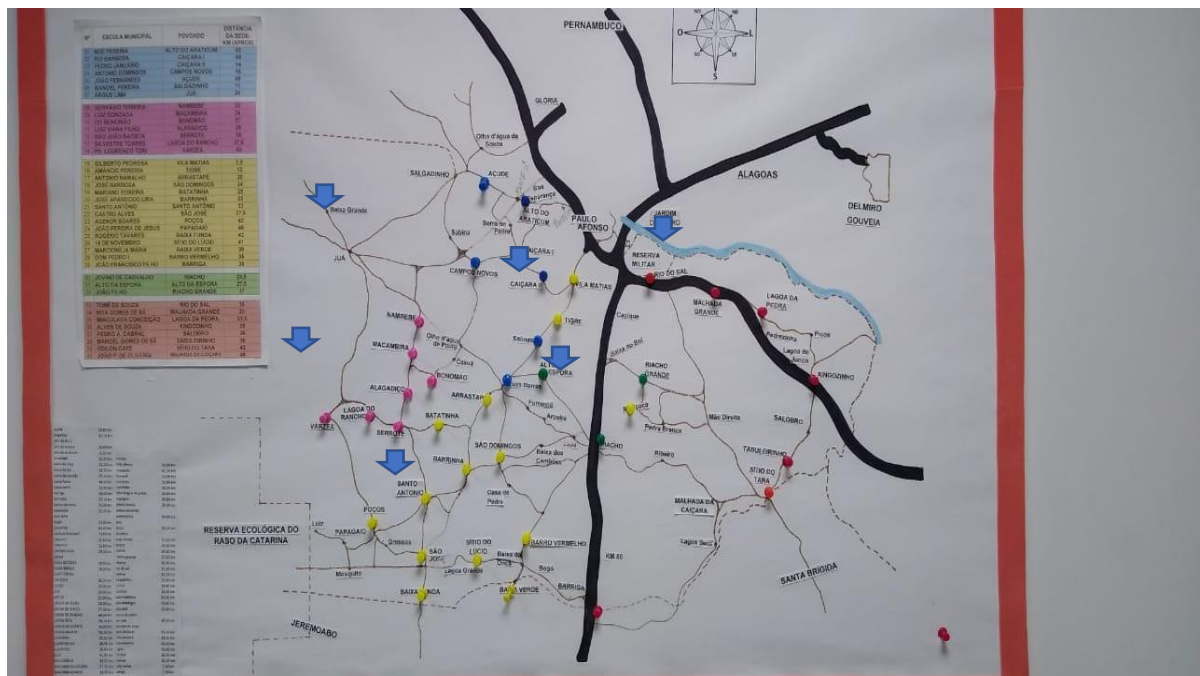
## 5. ESCOLAS MUNICIPAIS DE PAULO AFONSO

A rede pública municipal é composta por 66 escolas, sendo 26 localizadas na zona urbana do município e 40 na zona rural. Embora exista uma quantidade relativamente grande de escolas fora do perímetro urbano, apenas em 6 delas há a oferta dos anos finais do ensino fundamental. A figura 1 (página 71) mostra a distribuição destas escolas pela zona rural do município.

As escolas campo de pesquisa são:

1. Escola Municipal Amâncio Pereira
2. Escola Municipal Castro Alves
3. Escola Municipal General Argus Lima
4. Escola Municipal Jovino de Carvalho
5. Escola Municipal Padre Lourenço Tori
6. Escola Municipal Rita Gomes de Sá

Figura 15:



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Paulo Afonso (ano).

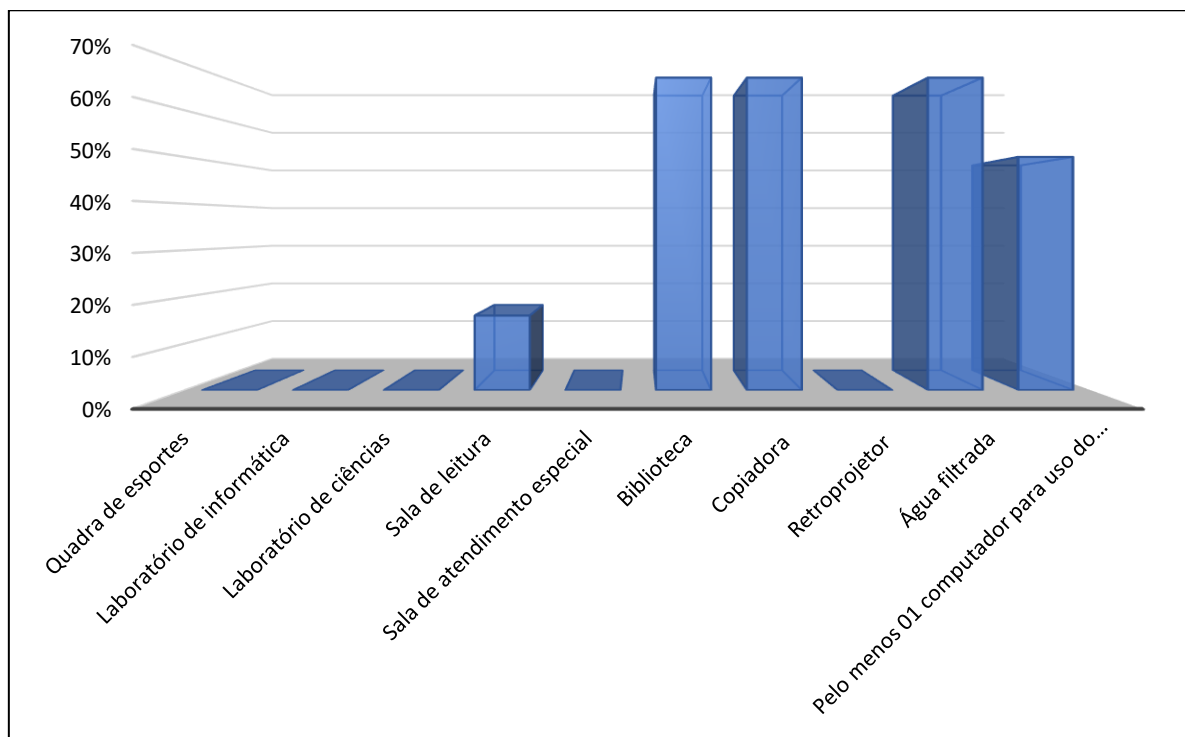
Como pode ser observado na figura acima, a localização das escolas onde há oferta das séries finais do ensino fundamental segue critérios geográficos, de modo que seja viável o atendimento à demanda gerada pelas escolas onde há oferta apenas das séries iniciais. Segundo a direção de uma das escolas visitadas, além dos alunos do povoado onde fica localizada, a escola atende 17 povoados circunvizinhos. Por

esta razão foi observada a presença de ônibus escolares parados em frente à escola quando foi visitada.

Dentre as dificuldades mencionadas pela direção das escolas, o atendimento a alunos oriundos de diversos povoados foi pontuado nas três escolas onde foi possível realizar a visita antes da pandemia e posterior suspensão das aulas presenciais. Como é comum a existência de salas multisseriadas nas escolas onde só há oferta das séries iniciais, muitos alunos apresentam uma maior dificuldade nas séries subsequentes. Esta foi, também, uma dificuldade apontada pelos professores das escolas de ensino médio, quando questionados sobre a percepção destes sobre os alunos oriundos de escolas da zona rural.

Ao verificar os dados do censo escolar referentes às escolas supracitadas, alguns aspectos são característicos em escolas localizadas na zona rural como a ausência de quadra esportiva, laboratórios, biblioteca, e estruturais como o fornecimento de água filtrada e rede de esgoto ou coleta regular do lixo.

**Figura 16:** Situação das escolas municipais da zona rural<sup>19</sup>



Fonte: INEP - Censo escolar 2019

<sup>19</sup> Os dados computados são referentes às 06 escolas municipais localizadas na zona rural, com oferta das séries finais do ensino fundamental.

Estas ausências estruturais foram citadas pelos professores quando questionados sobre as dificuldades para desenvolver o trabalho em escolas da zona rural. Todavia, aspectos relacionados à aprendizagem têm a mesma relevância no rol de dificuldades apresentadas.

Um termômetro utilizado pelos órgãos responsáveis pela educação é a utilização das avaliações externas, sendo o IDEB, o mais popular entre eles. Embora avalie os resultados de português e matemática o IDEB (Índice de Desempenho da Educação Básica) funciona como indicador da educação de cada escola, sendo considerado um referencial para avaliação da qualidade do ensino ofertado por cada unidade de ensino; quanto maior for o índice, melhor é a escola. Os resultados do IDEB das escolas campo de pesquisa nas séries finais foram superiores ao previsto, como pode ser verificado no quadro abaixo.

**Quadro 10:** Escolas municipais de Paulo Afonso

	<b>IDEB</b>
<b>Escola Municipal Amâncio Pereira</b>	4,0
<b>Escola Municipal Castro Alves</b>	4,7
<b>Escola Municipal General Argus Lima<sup>20</sup></b>	-
<b>Escola Municipal Jovino de Carvalho</b>	4,9
<b>Escola Municipal Padre Lourenço Tori</b>	4,6
<b>Escola Municipal Rita Gomes de Sá</b>	4,8
<b>Paulo Afonso</b>	4,9
<b>Bahia</b>	4,1
<b>Brasil</b>	4,9

Fonte: IDEB (2019).

Em relação aos estudantes que concluíram o 9º ano em 2018, temos os seguintes dados.

**Quadro 11:**

<b>ESCOLA MUNICIPAL</b>	<b>aprovação</b>	<b>abandono</b>	<b>reprovação</b>	<b>Total de alunos 9º ano</b>
<b>Amâncio Pereira</b>	100%	0,0%	0,0%	22
<b>Castro Alves</b>	70%	30%	0,0%	27
<b>General Argus Lima</b>	93,3%	0,0%	6,7%	21

<sup>20</sup> A nota da Escola Municipal General Argus Lima não consta no banco de dados do IDEB.

<b>Jovino de Carvalho</b>	100%	0%	0%	36
<b>Padre Lourenço Tori</b>	100%	0%	0%	26
<b>Rita Gomes de Sá</b>	100%	0,0%	0,0%	33

Fonte: INEP/ Censo Escolar (2019).

Ao buscar os alunos matriculados no 1º ano do ensino médio, em 2019, nas escolas públicas estaduais e federal, de acordo com o registro presente na secretaria de cada escola, foram encontrados os dados a seguir:

**Quadro 12:** Matrículas realizadas em 2019 - por escola

<b>Escola</b>	<b>Total Matrículas</b>	<b>Matrículas no 1º ano</b>	<b>Matrículas 1º ano zona rural</b>
<b>Colégio Polivalente</b>	956	186	12
<b>Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães</b>	699	243	85
<b>CETEPI I</b>	1073	341	27
<b>CETEPI Wilson Pereira</b>	1079	476	06
<b>Instituto Federal da Bahia</b>	924	90	04
<b>Colégio Estadual Carlina Barbosa de Deus<sup>21</sup></b>	*	*	*
<b>Colégio Estadual Democrático Quitéria Maria de Jesus</b>	412	31	0

Fonte: INEP- Censo Escolar (2019).

Ao analisar os dados coletados um ponto bastante relevante a ser observado diz respeito à quantidade de alunos matriculados no Colégio Luís Eduardo Magalhães em comparação com as demais escolas. Levando-se em consideração que a maioria delas se encontram concentradas no centro da cidade, cabe afirmar que a opção pelo Colégio Luís Eduardo Magalhães pode estar associada ao fato de oferecer o ensino médio regular e não o ensino médio integrado ao curso profissionalizante como ocorre nos demais (ver figura 1). O colégio Polivalente, escola que também oferta o ensino médio regular, esteve até recentemente vinculado ao ensino fundamental, tendo como clientela os alunos oriundos da própria escola.

<sup>21</sup> Dados fornecidos pela direção das escolas.

O número reduzido de alunos matriculados no IFBA pode estar ligado ao fato de haver um processo seletivo para entrada a cada ano. Da mesma forma, a posição geográfica do CETEPI II – Wilson Pereira, localizado no bairro Tancredo Neves, fora da ilha, dificulta o acesso de alunos oriundos da zona rural. Por outro lado, é a escola mais próxima à Escola Municipal Rita Gomes de Sá, no povoado Malhada Grande e da Escola Municipal Jovino de Carvalho, no povoado Riacho.

Em pesquisa realizada com alunos do IFBA, Santa Rita et al (2021) apresenta um estudo sobre os alunos matriculados, em 2019, no 3º e 4º ano do ensino médio integrado buscando verificar os fatores que impulsionaram a escolha do ensino médio integrado ao profissional e as dificuldades enfrentadas ao longo do percurso trilhado até aquele momento. Entre as dificuldades mencionadas, a questão do transporte foi o mais citado entre eles, além da dificuldade em lidar com um grande volume de disciplinas e a falta de base em português e matemática, também foram apresentados como elementos que tornaram a rotina escolar mais complicada.

Outro aspecto a ser observado foram as expectativas criadas em relação ao futuro, todos afirmaram ter o curso superior como meta e boa parte deles expressou o desejo de não retornar ao seu lugar de origem após a conclusão dos estudos.

Ao detectar a ausência de alunos oriundos da zona rural em cursos de formação integrada, é possível constatar que os fatores supracitados pelos alunos do IFBA podem influenciar diretamente na não opção por estes cursos, seja pela busca por cursos com duração mais curta, já que a matriz dos cursos integrados geralmente é de quatro anos; ou por não sentir a necessidade de uma formação técnica para sua vida cotidiana. São suposições que só poderiam ser confirmadas se o contexto da pesquisa fosse outro, dada a situação de pandemia instalada no país.

## 6. PRODUTO FINAL

Partindo do pressuposto de que o trabalho docente perpassa por seu processo de formação inicial e continuada, e que a ausência de momentos formadores interfere no exercício da atividade docente; e ainda que a proposta de trabalho com Língua Inglesa em face a BNCC requer momentos de preparação e integração; o produto final apresentado após a realização desta pesquisa, é o livro '***Diálogos em Educação: o ensino de Língua Inglesa em pauta***'. O livro traz material traduzido de autores como Jim Scrivener, Penny Ur, Mary Sprat, Richards and Rogers, bem como propostas para discussão e desenvolvimento de atividades envolvendo as habilidades de ler, falar,

ouvir e escrever em inglês.

Como o programa de pós-graduação está ligado à extensão rural e a escola é um elemento contido neste contexto; o livro visa atender, principalmente, o professor de ensino fundamental que atua nestas escolas. É preciso esclarecer que o professor, quer trabalhe em escolas da zona rural ou urbana, precisa estar conectado à formação continuada, uma vez que a sociedade passa por transformações que demandam, muitas vezes partir da escola. Em outras situações, a escola precisa estar apta a passar por esse processo enquanto componente do meio onde está inserida.

É preciso ter em mente que o acesso ao conhecimento de uma língua estrangeira é sobretudo um direito de todos os estudantes, independente da sua localização. Garantir que esta aprendizagem ocorra com qualidade é dever do Estado e, para que isso ocorra é imperativa a existência de uma reflexão sobre como se dá essa aprendizagem, quem são os atores envolvidos, qual é o seu contexto e de que forma ela poderá ocorrer.

O protagonismo do ser (aluno) perpassa pelo seu processo escolar e este, por sua vez, precisa assegurar a ele (o aluno) as ferramentas necessárias para decidir sobre seu próprio futuro.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa muitos ajustes precisaram ser realizados, dada a suspensão de aulas presenciais nas redes municipal, estadual e federal. Em 2020, as escolas estaduais não retornaram às aulas, de modo que ficou um vácuo de informações, prejudicando o acesso às escolas e seus representantes.

A proposta inicial de conhecer as escolas municipais, manter contato com os professores de língua inglesa para entrevista-los pessoalmente precisou ser substituída pelo uso de e-mail e Whatsapp, uma vez que o acesso a eles foi restrito pelos inúmeros *lockdown* ocorridos no estado da Bahia e no município de Paulo Afonso. Essa falta de contato direto prejudicou o aprofundamento de discussões relacionadas à pesquisa e às respostas fornecidas nos questionários.

Além do prejuízo no acesso aos professores, a pandemia impossibilitou o contato com o aluno, de modo que se pudesse compreender suas expectativas e perspectivas em relação ao processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa tanto nas escolas da zona rural quanto nas escolas da zona urbana. Desta forma a pesquisa deixa uma lacuna por apresentar os dados apenas na perspectiva docente, ficando ausente a visão, principalmente no que concerne às escolhas ao adentrar no ensino médio, o porquê da opção pelo ensino médio regular e não pela formação técnica, suas principais dificuldades e ansiedades, além de suas perspectivas em relação ao futuro e ao meio onde vivem.

Para sanar a ausência do contato com o público envolvido, alguns dados citados ao longo deste trabalho foram coletados no site do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – censo escolar 2019, divulgado em 2020. Uma análise preliminar dos dados aponta para uma cobertura da zona rural no que concerne ao quantitativo e localização das escolas. O mesmo ocorre com as escolas onde há oferta das séries finais do Ensino Fundamental, (marcadas na imagem na página 65), visam abrigar o maior número de escolas adjacentes.

Apesar dessa constatação, também pode-se perceber que, embora apresentem uma estrutura física organizada, essas escolas carecem de ambientes relevantes para o desenvolvimento de atividades, como biblioteca, quadra de esportes e laboratórios.

Em relação às avaliações externas, quando comparados os dados do IDEB do município de Paulo Afonso, o resultado apresentado pelas escolas localizadas na zona rural não diverge daquelas situadas na zona urbana, apresentando o índice



esperado. Contudo, ao buscar o histórico escolar dos alunos oriundos dessas escolas (zona rural) a presença de médias próximas a 5,0 (mínimo para aprovação) é constante, tanto em português quanto em matemática e inglês. Este fato difere um pouco do histórico de alunos matriculados no CETEPI I e II e no IFBA, onde as médias dos alunos oriundos da zona rural são mais altas.

As discussões em torno da educação do campo abrigam um leque de estudos acadêmicos, com questionamentos e propostas para a oferta de um ensino de qualidade, adequado ao contexto socioeconômico da população do campo. Entretanto quando se buscam estudos sobre o ensino de língua estrangeira há um vazio de artigos, textos, livros; dado seu papel coadjuvante da disciplina no currículo escolar.

Ainda há quem questione a utilidade do estudo de uma língua estrangeira em escolas da zona rural, no entanto, é preciso entender que o rural passou por transformações ao longo das últimas décadas e a Língua Inglesa não deve ser vista como algo distante ou como representação do capitalismo ou da supremacia norte americana, mas por sua amplitude no mundo moderno e como instrumento de comunicação.

A proposta trazida pela BNCC, que traz o inglês como Língua Franca, ou seja, como língua para comunicação quando não se fala a mesma língua, tenta evitar a imposição de um padrão de língua, seja ele britânico, americano, canadense ou australiano, buscando colocá-la como instrumento para interação com o mundo. No entanto há um fato que não pode ser negado: a língua reflete o poder de quem fala e sua expansão está diretamente ligada à sua origem, de modo que é preciso ter ciência do papel que ela representa e que é preciso ensiná-la criticamente, compreendendo não só sua relevância, mas estabelecendo relações com a realidade local.

Para isso, é de extrema importância que se compreenda o papel do ensino de idiomas no Brasil, especificamente da língua inglesa e todo o processo de colonização embutido em seu programa de ensino. Se por um lado, encontramos a reprodução de uma cultura através da reprodução de sua forma de vida e jeito de falar; por outro lado, vemos a falta de prestígio da língua inglesa nos currículos das escolas públicas. Se por um lado, saber se comunicar em inglês tem caráter elitizante, por outro o acesso precário ao ensino dela é um direito negado a muitos.

Ao apresentar o inglês como Língua Franca, a BNCC propõe a ruptura de paradigmas estabelecidos, contudo, estabelece conteúdos específicos para cada série, com o objetivo de padronizar o 'diferente'. Garantir o mesmo ponto de partida

para todos, mas e quanto ao percurso e ao ponto de chegada? São aspectos que demandam reflexão e estudos, e o professor cuja formação inicial ocorreu há dez anos ou mais se encontra-se, muitas vezes, despreparado para enfrentar a nova realidade proposta (ou imposta?).

Em sua tese de doutorado, Siqueira (2008) já chama a atenção para a grande expansão da língua Inglesa no mundo e a necessidade de observá-la no seu contexto global. Como resultado de sua pesquisa sugeriu a adoção de iniciativas por parte do professor que pudessem, além de estimulá-lo a repensar suas práticas, levá-lo à adoção de uma pedagogia intercultural crítica de Inglês como Língua Franca. Para isso, sugere que o professor para trabalhar sob essa perspectiva deve se empenhar em:

1. aproximar a educação linguística da educação geral e, portanto, das questões sócio-políticas inerentes ao processo de formar pessoas;
2. reconhecer e conduzir o ensino de línguas, principalmente de ILF, como uma atividade política;
3. compreender a linguagem como um instrumento essencialmente social e ideológico e não como um pacote de regras gramaticais a serem memorizadas;
4. rejeitar metodologias que privilegiem práticas voltadas para uma educação linguística de caráter 'bancário', no sentido freireano;
5. buscar a resignificação de conceitos, a reavaliação de paradigmas de ensino de LE, o questionamento de métodos e procedimentos fundados no modelo do falante nativo;
6. engajar-se com maior frequência em programas de 'desenvolvimento' ao invés de 'treinamento' profissional, buscando adquirir conhecimento em conteúdos pedagógicos e não apenas metodológicos;
7. analisar criticamente a realidade que [o] cerca, levando em consideração a natureza altamente sensível do papel exercido pela língua inglesa no mundo de hoje;
8. investir no desenvolvimento de sua competência intercultural crítica para então ser capaz de fomentar similar habilidade nos seus aprendizes;
9. entender que a língua inglesa, hoje em dia, é aquilo que todos os seus falantes, nativos ou não, fazem dela;
10. preparar o aprendiz para se tornar um falante de [ILF] capaz de operar tanto em nível global quanto local;

11. defender e adotar iniciativas de democratização do acesso à língua inglesa como direito;
12. combater mitos, preconceitos, xenofobias, etnocentrismos, imperialismos de todo tipo, em especial aqueles relacionados à linguagem (SIQUEIRA, 2008, p. 335).

Portanto, é evidente o papel do professor de inglês na perspectiva da nova BNCC, no entanto, o professor é apenas um dos componentes e, como tal, demanda apoio e formação continuada ao longo da sua jornada.

O aluno, por sua vez, não é componente passivo nesse processo, e também requer uma formação crítica e contextualizada, de modo que possa ser agente da sua própria história.

Todo o processo formativo, a pesquisa, questionários, visitas foram elementos que embasaram a construção deste trabalho. Alguns questionamentos ficaram sem respostas e outros surgiram, mas pode-se afirmar que um longo caminho já foi percorrido até agora, muito já se avançou. Contudo ainda há uma longa estrada, sem asfalto, separando o homem que habita a zona rural do da zona urbana. Uma estrada que pode ser melhorada, não para que o homem saia do seu lugar, mas para que, quando desejar, possa ir onde quiser.

## BIBLIOGRAFIA

ALVARENGA, Magali Barçante. **Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação em serviço**. 1999. 301p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269398>>. Acesso em: 08 de nov. 2020.

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. **Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação**. Cad. CEDES, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177-195, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 5. Ed. - Petrópolis: Vozes, 2011

AQUINO, Julio Groppa; REGO, Teresa Cristina. **Bourdieu pensa a educação: a escola e a miséria do mundo**. São Paulo: Editora Segmento, 2014

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística** / Marcos Bagno, 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006

BATISTA JR, José Ribamar Lopes. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018.

BLUME, Roni; SCHNEIDER, Sérgio. **Sobre a Delimitação do Rural: atualizando o debate sobre as metodologias que desmistificam o fim do rural no Brasil**. In: Marcelo Antonio Conterato; Guilherme Francisco Waterloo Radomsky; Sergio Schneider. (Org.). **Pesquisa em Desenvolvimento Rural: aportes teóricos e proposições metodológicas**. 1ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014, v. 1.

BODERNAVE, Juan E. Diaz. **O que é comunicação**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1996 (Coleção primeiros passos, 67)

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. 2. ed. Petrópolis: Ed. Vozes 2009. 266 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, 1940 – **O que é educação**/ Carlos Rodrigues Brandão- 33ª ed. – São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção primeiros passos: 203)

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão** – Brasília: SECADI, 2012. 96 p. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_educ\\_campo.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

BRAUN, Virginia. **Coleta de dados qualitativos: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais**/ sob a direção de Virginia Braun, Victoria Clarcke,

- Debra Grey; tradução de Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis, RJ : Vozes, 2019
- BRITO, Cristiane; RIBAS, Fernanda. “**Como se forma um professor de língua inglesa?**”: reflexões a partir da reforma curricular de um curso de Letras. Revista Letras Raras. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 9-35 / Eng. 9-36, 2019. ISSN 2317-2347. DOI: <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v8i3.1442>.
- CALDART, Roseli Salete (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CARNEIRO, Maria José. **O ideal rurbano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais**. In: TEIXEIRA DA SILVA, Francisco Carlos; SANTOS, Raimundo; COSTA, Luís Flávio (Org.) Mundo rural e política. Rio de Janeiro: Campos, 1998. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/22-encontro-anual-da-anpocs/gt-20/gt14-12/5149-mjcarneiro-o-ideal/file>
- COGO, A.; DEWEY, M. Analysing **English as a lingua franca**: a corpus-driven investigation. London: Continuum, 2012.
- CORBETT, J. **An intercultural approach to English Language Teaching**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2003.
- COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limites do contemporâneo**. 4 edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**/ Luiz Antônio Cunha. – São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991. – (Coleção Biblioteca de educação. Série 1. Escola; v. 17)
- CRYSTAL, D. **English as global language**. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- CRYSTAL, D. **New Englishes: going local in Brazil**. 12 ed. Mimeo. São Paulo, 2010
- DE CARLI, Caetano, **O que é educação do campo?** 2020 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KVmwLX73CC0>> Acesso em:
- DIAS, C. **Pesquisa qualitativa: características gerais e referências**. Maio 2000. Disponível em: <[www.geocities.com/claudiaad/qualitativa.pdf](http://www.geocities.com/claudiaad/qualitativa.pdf)>. Acesso em: 27 jan. 2021
- DIEHL, A. A. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.
- EI KADRI, Michele Salles; PASSONI, Taísa Pinetti; GAMERO, Rachel. (Orgs.) **Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa**: propostas didáticas para educação básica. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- ESTERMANN, J. **Interculturalidad: vivir la diversidad**. La Paz: Instituto Superior Ecueménico Andino de Teología, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983
- \_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**/ Paulo Freire: prefácio Moacir Gadotti; tradução Lilian Lopes Martin. – 34. Ed. ver. e atual. – São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**/ Paulo Freire, São Paulo, Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**/ Paulo Freire. – 77. Ed. – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.

\_\_\_\_\_. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**/ Paulo Freire, Ira Shor; tradução Adriana Lopes; revisão teórica Lólio Lourenço de Oliveira. – 14. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**/Evandro Ghedin, Maria Amélia Santoro Franco – 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2011

GIL, Antônio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. **Inglês como língua franca: ensino aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 15- 43.

GRADDOL, D. **English Next**. Londres: British Council, 2006.

Graziano da Silva, José. Del Grossi, Mauro Eduardo. **O NOVO RURAL BRASILEIRO**. Oficina Temática do Projeto RURBANO. Disponível em [http://www.iapar.br/arquivos/File/zip\\_pdf/novo\\_rural\\_br.pdf](http://www.iapar.br/arquivos/File/zip_pdf/novo_rural_br.pdf)

HESPANHOL, Rosângela Ap. de Medeiros. **CAMPO E CIDADE, RURAL E URBANO NO BRASIL CONTEMPORANEO** (field and city, rural and urban in contemporary Brazil). *Mercator*, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 103 a 112, oct. 2013. ISSN 1984-2201. Available at: <<http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/1177>>. Date accessed: 05 feb. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. População rural e urbana. <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacao-rural-e-urbana.html>> Acesso em:

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2017. Brasília: MEC, 2020

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Célia. **Formação desformatada** – práticas com professores de língua inglesa. Campinas,

SP: Pontes Editores, 2011.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (Ed.). **English in the world: Teaching and learning and literatures**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1985, p. 11-30.

KAYSER, B. **La Renaissance rurale**, Paris, Armand Colin, 1990.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1993.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas (RS): Educat, 2001, p. 333-355.

LEFFA, V. J. Teaching English as a multinational language. **The Linguistic Association of Korea Journal**, Vol. 10, No. 1, p.29-53, 2002.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MCKAY, S. L. **Teaching English as an International Language: rethinking goals and approaches**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. **O conceito de espaço rural em questão**. Revista Terra Livre. São Paulo. N. 19, p. 95-112. Jul/dez 202. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/160/148>

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem do ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S (Org.). **Saberes em português: ensino e formação de docentes**. Campinas: Pontes Editores, 2008, p.57-77.

MODIANO, M. Inclusive/exclusive?. English as a lingua franca in the European Union. **World Englishes**, Vol. 28, No. 2, p. 208–223, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOURA, Abdalaziz de, 1942 – **Princípios e fundamentos da proposta educacional de apoio ao desenvolvimento sustentável – PEADS: uma proposta que revoluciona o papel da escola diante das pessoas, da sociedade e do mundo/ Abdalaziz de Moura. – Glória do Goitá, PE: Serviço de Tecnologia Alternativa, 2003**

NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

OLIVEIRA, Martha Khol de. **Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico/ Martha Khol de Oliveira. – São Paulo: Scipione, 1997**

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês** – teorias, práticas e ideologias. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ORBAN, Vanessa; NOVELLI, Bruno. **Políticas Públicas para o ensino de inglês: um panorama das experiências na rede pública brasileira**, 1 ed. São Paulo: British Council, 2019

PAIVA, Vera Lucia Menezes Oliveira e. **Aquisição de uma segunda língua**. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

RABELO, Amanda O. **A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais**. *Educ. rev.* Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 57-87, Apr. 2010 Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 29 Jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100004>.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **O inglês como língua internacional na prática docente**. em: **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**/Diógenes Cândido de Lima (org). São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 39 – 46.

RAJAGOPALAN, K. National languages as flags of allegiance; or the linguistics that failed us: A close look at the emergent linguistic chauvinism in Brazil. **Journal of Language and Politics**, Vol. 1, No. 1, p. 115-147, 2002.

RAJAGOPALAN, K. The concept of ‘World English’ and its implications for ELT. **ELT Journal**, Vol. 58, No. 2, Oxford University Press, p.111-117, 2004

RAJAGOPALAN, K. O “World English”: um fenômeno muito mal compreendido. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Org.). **Inglês como língua franca: Ensino aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 45- 57.

SANTA RITA, Ana Elisabeth .C; GOMES, Carlos H. B; LIMA, Rita K G N. **O Ensino técnico e o jovem da zona rural- uma análise do IFBA campus Paulo Afonso**. In: LIMA, Joara Porto de Avelar; PAIM, Fabilene Gomes; COSTA, Sandra Aleluia Hora da (orgs.). **Profissão Professora: ação e formação docente no Brasil**. Curitiba: CRV, 2021.

RODRIGUES, João Freire. **O rural e o urbano no Brasil: uma proposta de metodologia de classificação dos municípios**. *Anál. Social*, Lisboa , n. 211, p. 430-456, jun. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0003-25732014000200008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732014000200008&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 21 jan. 2021.

SALLES, M. R.; GIMENEZ, T. Ensino de inglês como língua franca: uma reflexão. **BELT Journal**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 26-33, jan./jul. 2010.

SANT’ANNA, Magali Rosade; SPAZIANI, Lúcia; GOES, Maria Cláudia de. **As principais metodologias de ensino de língua inglesa no Brasil** 1. Ed. eBook – Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

SANTOS, Elizabeth A. **Gênero e profissão docente, as representações sociais das alunas egressas do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP**, campus Presidente Prudente. Dissertação (Mestrado em



Educação), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, 2008.

SAVIANI, D. A nova LDB. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 7–13, 2016.

SAVIANI, Dermeval, 1944 - **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 31. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997 – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5)

SCHNEIDER, S. Situando o desenvolvimento rural no Brasil: o contexto e as questões em debate. **Rev. Econ. Polit.**, São Paulo vol. 30, no.3 , p. 511-531, 2010.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de professores [livro eletrônico]:** saberes teóricos e saberes práticos – São Paulo: Cultura acadêmica, 2009.

SIQUEIRA, D. S. P. **O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês**. Revista Inventário, 4ª ed., jul/2005.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica**. Tese de Doutorado (Letras e Linguística). Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2008.

SIQUEIRA, D. S. P. O papel do professor na desconstrução do “mundo plástico” do livro didático de LE. In: ASSIS-PETERSON, A. A.; & BARROS, S. M. (Org.). **Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades**. São Carlos (SP): Pedro & João Editores, 2010, p. 225-253.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como Língua Franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Org.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 87-115.

SOARES, Magda. **Letramento: um tem em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010

SOUZA, Ricardo Augusto. A língua inglesa na cultura brasileira e na política educacional nacional: um estranho caso de alienação. In: LIMA, Diógenes Cândido. et al. **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

VEIGA, J.E. **O que é reforma agrária**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986

WANDERLEY, M. de N. B. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas. O “rural” como espaço singular e ator coletivo. Estudos Sociedade e Agricultura, Rio de Janeiro, n.15, p. 87-146, 2000.

WAZLAWICK, Raul Sidnei, 1967 – **Metodologia de pesquisa para ciência da computação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014

WIRTH, L. (1997 [1938]), O urbanismo como modo de vida. In: C. Fortuna (org.). **Cidade, Cultura e Globalização**. Oeiras: Celta, p. 45-66, 1997.

WOLF, E. **Tipos de campesinato latino-americano: Uma discussão preliminar**. Antropologia e poder (Orgs. Bela Feldmam-Bianco e Gustavo Lins Ribeiro) Brasília/ EdUnB, Campinas/ Editora da UNICAMP, 2003.

## ANEXOS

ANEXO 1:

### **QUESTIONÁRIO 1 (Para todos os professores de Língua Inglesa envolvidos na pesquisa)**

Formulário destinado à coleta de dados de professores de inglês lotados em escolas públicas do município de Paulo Afonso-BA. Este questionário faz parte da dissertação do Mestrado Profissional em Extensão Rural na Universidade Federal do Vale do São Francisco, da aluna Rita de Kássia Gomes Novaes de Lima - turma R4 - 2019.2.

#### **DADOS PESSOAIS**

1. Endereço de email: \_\_\_\_\_

2. Nome Completo: \_\_\_\_\_

3. Endereço: \_\_\_\_\_

4. Idade:

( ) Entre 25 e 35 anos

( ) Entre 36 e 45 anos

( ) Entre 46 e 55 anos

( ) 56 ou mais

#### **FORMAÇÃO ACADÊMICA:**

1. Graduação em (curso)

\_\_\_\_\_

2. Instituição de Ensino:

\_\_\_\_\_

3. Ano de conclusão:

\_\_\_\_\_

4. Formação Complementar (Cursos, instituição de ensino e ano de conclusão)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### **EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:**

1. Vínculo profissional:

( ) Concursado

( ) Contrato temporário

( ) Outros (especificar)

2. Tempo de docência:

- ( ) 1 a 5 anos
- ( ) 6 a 10 anos
- ( ) 11 a 15 anos
- ( ) 16 a 20 anos
- ( ) 21 ou mais

3. Tempo de docência em Língua Inglesa:

\_\_\_\_\_

4. Unidade(s) de ensino onde trabalha:

\_\_\_\_\_

5. Carga horária semanal em sala de aula:

\_\_\_\_\_

## ANEXO 2:

**QUESTIONÁRIO 2 (Para professores de Língua Inglesa do Ensino Médio, lotados nas escolas estaduais localizadas na zona urbana)**

Formulário destinado à coleta de dados de professores de inglês lotados em escolas da zona urbana do município de Paulo Afonso-BA. Este questionário faz parte da dissertação do Mestrado Profissional em Extensão Rural na Universidade Federal do Vale do São Francisco, da aluna Rita de Kássia Gomes Novaes de Lima - turma R4 - 2019.2

Nome completo:

Escola de lotação:

1. Na sua prática docente, que habilidade(s) você privilegia?

ouvir     ler     falar     escrever

Para cada afirmação abaixo, assinale de acordo com suas crenças (questões 2, 3 e 4):

2. É preciso ensinar gramática para que o aluno possa entender as estruturas em inglês:

- discordo totalmente  
 discordo  
 não sei  
 concordo parcialmente  
 concordo

3. Não é possível aprender inglês na escola pública.

- discordo totalmente  
 discordo  
 não sei  
 concordo parcialmente  
 concordo

4. O melhor padrão de língua inglesa é o da Inglaterra(britânico) ou dos Estados Unidos (americano)

- discordo totalmente  
 discordo  
 não sei  
 concordo parcialmente  
 concordo

5. Que recursos você utiliza nas aulas de Língua Inglesa?

- quadro e pincel  
 livro didático

- Datashow
- Cartazes
- Aplicativos
- vídeos, músicas, filmes
- jogos
- Outros

6. Como você avalia na disciplina Língua Inglesa?

- avaliação escrita
- apresentação de trabalhos
- avaliação de compreensão auditiva(listening)
- produção escrita(writing)
- produção oral(speaking)
- exercícios
- tradução de textos
- compreensão da leitura(reading)
- outros(especificar)

7. Como é elaborado o plano de curso da disciplina Língua Inglesa?

---

---

8. Você consegue identificar o aluno oriundo da zona rural? Qual a relação destes alunos com a disciplina Língua Inglesa?

---

---

9. Você adota estratégias de trabalho diferentes para turmas com alunos predominantemente da zona rural?

---

---

10. O que você gostaria de debater/estudar/aprender/ compartilhar em um curso de formação docente?

---

---

11. Que dificuldades você encontrou para desenvolver seu trabalho durante a pandemia? \_\_\_\_\_

---

---

12. Que ferramentas você utiliza para ministrar suas aulas?

---

---

13. Os alunos oriundos da zona rural têm apresentado dificuldades diferentes dos alunos da zona urbana? Quais as principais dificuldades apontadas?

---

---

---

## ANEXO 3:

**QUESTIONÁRIO 3 (Para professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental II, lotados nas escolas municipais localizadas na zona rural)**

Formulário destinado à coleta de dados de professores de inglês lotados em escolas da zona rural do município de Paulo Afonso-BA. Este questionário faz parte da dissertação do Mestrado Profissional em Extensão Rural na Universidade Federal do Vale do São Francisco, da aluna Rita de Kássia Gomes Novaes de Lima - turma R4 - 2019.2

Nome completo:

Escola de lotação:

1. Na sua prática docente, que habilidade(s) você privilegia?

ouvir     ler     falar     escrever

Para cada afirmação abaixo, assinale de acordo com suas crenças (questões 2, 3 e 4):

2. É preciso ensinar gramática para que o aluno possa entender as estruturas em inglês:

- discordo totalmente  
 discordo  
 não sei  
 concordo parcialmente  
 concordo

3. Não é possível aprender inglês na escola pública.

- discordo totalmente  
 discordo  
 não sei  
 concordo parcialmente  
 concordo

4. O padrão de língua inglesa é o da Inglaterra(britânico) ou dos Estados Unidos (americano)

- discordo totalmente  
 discordo  
 não sei  
 concordo parcialmente  
 concordo

5. Que recursos você utiliza nas aulas de Língua Inglesa?

- quadro e pincel  
 livro didático

- Datashow
- Cartazes
- Aplicativos
- vídeos, músicas, filmes
- jogos
- Outros

6. Como você avalia na disciplina Língua Inglesa?

- avaliação escrita
- apresentação de trabalhos
- avaliação de compreensão auditiva(listening)
- produção escrita(writing)
- produção oral(speaking)
- exercícios
- tradução de textos
- compreensão da leitura(reading)
- outros(especificar)

7. Como é elaborado o plano de curso da disciplina Língua Inglesa?

---

---

8. Quais são as maiores dificuldades para ensinar Língua Inglesa em escola localizada na zona rural?

---

---

9. Houve discussões em torno da Base Nacional Comum Curricular? Que mudanças a BNCC trouxe para sua prática?

---

---

10. O que você gostaria de debater/estudar/aprender/ compartilhar em um curso de formação docente?

---

---

11. Que dificuldades você encontrou para desenvolver seu trabalho durante a pandemia? \_\_\_\_\_

---

---

12. Que ferramentas você utiliza para ministrar suas aulas?

---

---

## ANEXO 4

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da Pesquisa: “Oh, shit!” na terra do oxente, o ensino de Língua Inglesa no espaço escolar de Paulo Afonso-BA

**CAAE Nº 430.17920.6.0000.8166**

Nome do(a) Pesquisador(a) responsável: **Rita de Kássia Gomes Novaes de Lima**

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que pretende analisar a relação ensino aprendizagem de Língua Inglesa dos alunos oriundos de escolas municipais localizadas na zona rural do município: Escolas Municipais Castro Alves no povoado São José, Amâncio Pereira no povoado Tigre, General Argus Lima no povoado Juá, Jovino de Carvalho no povoado Riacho, Padre Lourenço Tori no povoado Várzea e Rita Gomes de Sá na Malhada Grande; e regularmente matriculados nas escolas de ensino médio situadas na zona urbana de Paulo Afonso: Colégio Estadual Carlina Barbosa de Deus, Colégio Polivalente, Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, Centro Territorial de Educação Profissional de Itaparica – CETEPI I e II e Instituto Federal da Bahia. A pesquisa terá como foco o trabalho docente, sua prática, crenças, e no desenvolvimento das atividades relacionadas ao ensino de Língua Inglesa nos dois contextos: campo/cidade, rural/urbano. Sua participação é importante, porém, você não deve aceitar participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça, se desejar, qualquer pergunta para esclarecimento antes de concordar.

**Envolvimento na pesquisa:** A pesquisa será realizada através de entrevistas estruturadas e semi-estruturadas com um questionário, com previsão de duração de 30 minutos, onde serão abordadas perguntas relativas à práxis docente, concepções a respeito do ensino de línguas estrangeiras – Inglês, enquanto componente curricular e da relação ensino e aprendizagem dentro e fora do espaço escolar. Também serão abordadas questões relativas à formação inicial e continuada dos professores de Língua Ingles. Estas entrevistas serão aplicadas aos professores de Língua Inglesa das escolas supracitadas, todas situadas no município de Paulo Afonso-BA. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução Nº466/2012 e Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.



**Riscos, desconfortos e benefícios:** A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Diante da situação de pandemia registrada no país desde março de 2020, a aplicação das entrevistas será feita de maneira remota, através dos meios telemáticos, não colocando em risco a segurança de nenhum entrevistado. Mesmo diante dos procedimentos de segurança empregados durante as entrevistas, o participante pode submeter aos **Riscos**, tais como: Invasão de privacidade; Divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE); Utilização do tempo do sujeito ao responder o questionário/entrevista; Medo de repercussões eventuais; Divulgação de imagens, quando houver filmagens ou registros fotográficos. Para minimizar os riscos, o questionário eletrônico será enviado utilizando s meios telemáticos e os participantes poderão respondê-lo no momento mais conveniente. **Benefícios:** os participantes serão orientados que os benefícios não serão imediatos, mas será assegurada aos mesmos a estruturação de uma proposta de trabalho visando o uso de práticas que dialoguem com os documentos institucionais e os valores culturais das comunidades onde estas escolas estão inseridas, corroborando para o desenvolvimento de alternativas metodológicas efetivas e para o aperfeiçoamento de práticas docentes, com a promoção de discussões das políticas públicas educacionais para o campo. Este estudo também tem o intuito de que os professores da educação do campo possam assimilar a sua práxis pedagógica propostas curriculares que estejam em consonância com a realidade local, e que possam contribuir para o sucesso destes alunos ao adentrarem no ensino médio, desenvolvendo sua agência e sentimento de pertencimento na continuidade da sua trilha de aprendizagem. **Desconfortos:** será informado ao participante que poderá desistir ou omitir quaisquer informações que julgue necessárias durante a aplicação do questionário, o mesmo não será obrigado a responder perguntas às quais não se sinta a vontade.

**Garantias éticas:** Todas as despesas que venham a ocorrer com a pesquisa serão ressarcidas. É garantido ainda o seu direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

**Confidencialidade:** é garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa, mesmo após o término da pesquisa. Somente o(s) pesquisador(es) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados.

É garantido ainda que você terá acesso aos resultados com o(s) pesquisador(es). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com o(s) pesquisador(es) do projeto e,

para quaisquer dúvidas éticas, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa. Os contatos estão descritos no final deste termo.

Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas uma das quais ficará com o(a) senhor(a) e a outra com o(s) pesquisador(es). Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Nome da Testemunha (quando aplicável na pesquisa)

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Testemunha (quando aplicado na pesquisa)

\_\_\_\_\_  
Nome do Responsável legal (se houver necessidade na pesquisa)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável legal (se houver necessidade na pesquisa)

Rita de Kássia Gomes Novaes de Lima  
Nome do Pesquisador responsável pela aplicação do TCLE

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador responsável pela aplicação do TCLE

**Pesquisador Responsável:**

**Rita de Kássia Gomes Novaes de Lima**

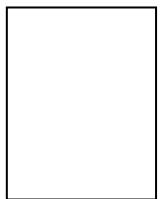
**Rua Nossa Senhora Aparecida, 04- Oliveira Brito– Paulo Afonso/BA**

**[rkgturmasdeingles@gmail.com](mailto:rkgturmasdeingles@gmail.com)**

**(75) 99139-3665**

**Demais pesquisadores da equipe de pesquisa:**

**Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:**



Polegar direito

## COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIVASF

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO - UNIVASF

Av. José de Sá Maniçoba, S/N – Centro - Petrolina/PE – Prédio da Reitoria – 2º andar

Telefone do Comitê: 87 2101-6896 - E-mail: [cep@univasf.edu.br](mailto:cep@univasf.edu.br)

**O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UNIVASF) é um órgão colegiado interdisciplinar e independente, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que visa defender e proteger o bem-estar dos indivíduos que participam de pesquisas científicas.**