



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
CEARÁ *CAMPUS* FORTALEZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO IFCE: O PERCURSO SÓCIO-
HISTÓRICO PARA SUA ADOÇÃO A PARTIR DA ESCOLA INDUSTRIAL DE
FORTALEZA**

RENAN GOMES REBOUÇAS

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Alves de Aquino

**FORTALEZA
Setembro de 2025**

RENAN GOMES REBOUÇAS

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO IFCE: O PERCURSO SÓCIO-HISTÓRICO
PARA SUA ADOÇÃO A PARTIR DA ESCOLA INDUSTRIAL DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE *campus* Fortaleza, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Alves de Aquino.

FORTALEZA, CEARÁ
Setembro de 2025



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
Av. 15 de maio, 2081 - Bairro Benfica - CEP 60040-531 - Fortaleza - CE - www.ifce.edu.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

Processo: 23256.012117/2025-04

Interessado: Renan Gomes Rebouças

RENAN GOMES REBOUÇAS

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO IFCE: O PERCURSO SÓCIO-HISTÓRICO PARA SUA ADOÇÃO NA ANTIGA ESCOLA INDUSTRIAL DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *Campus* de Fortaleza, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em: 24/09/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco José Alves de Aquino (orientador)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE

Prof. Dr. Solonildo Almeida da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE

Profa. Dra. Ticiane Rodrigues Nunes

Universidade Estadual do Ceará - UECE



Documento assinado eletronicamente por **Solonildo Almeida da Silva, Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico**, em 27/09/2025, às 16:52, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Francisco Jose Alves de Aquino, Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico**, em 02/10/2025, às 13:24, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **TICIANE RODRIGUES NUNES, Usuário Externo**, em 03/10/2025, às 11:48, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade do documento pode ser conferida no site https://sei.ifce.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **7873253** e o código CRC **FC43AFC1**.

Dedico este trabalho aos meus pais, Dejanne e Eusébio (*in memoriam*), e aos meus amados irmãos Raphael, Rochelle e Rodrigo.

AGRADECIMENTOS

A todos os amigos, familiares e colegas que me acolheram, cada um à sua forma, nesta longa jornada para minha formação intelectual.

Ao meu orientador, que deixou esta jornada mais leve.

A todos os professores do PROFEPT do IFCE *campus* Fortaleza, pelos direcionamentos e inspiração.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, em especial ao querido *campus* de Ubajara, por todo o suporte para que eu realizasse essa caminhada de forma segura e tranquila.

Aos colegas dos setores de arquivos do IFCE *campus* Fortaleza, sem os quais não teria conseguido garimpar os documentos que me serviram para minha análise.

Ao Memorial do IFCE, que nos presta um serviço maravilhoso de salvaguarda de memória e identidade da instituição.

RESUMO

As bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) atualmente apontam para a formação humana integral. A política linguística da instituição sinaliza para a valorização do conhecimento das línguas em uma perspectiva plurilíngue, que favoreça a compreensão e a cooperação com culturas diferentes. Entretanto, identifica-se a predominância do ensino da língua inglesa no IFCE, a despeito de os pressupostos da formação humana integral e a política linguística da instituição apontarem para a diversidade. Assim, esta pesquisa teve o objetivo de analisar, numa perspectiva crítica, o percurso sócio-histórico do ensino de língua inglesa no Brasil até a adoção do idioma no processo histórico do IFCE, abrindo-se na linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT, dentro do macroprojeto História e Memórias no contexto da EPT, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Esta investigação baseou-se no paradigma epistemológico do materialismo histórico-dialético a fim de desvelar os contextos políticos, culturais, sociais e econômicos e os movimentos contraditórios que competiram ao longo da história para o estado atual da hegemonia do ensino de inglês no IFCE. O conceito de imperialismo linguístico cunhado por Phillipson (1992) juntamente com os princípios pedagógicos da EPT contribuíram para nossas análises, que também foram construídas por meio de pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas para nossa investigação historiográfica de caráter qualitativo. Constatou-se que os primeiros 52 anos de existência da rede federal de educação profissional em Fortaleza não contaram com o ensino de língua inglesa nos currículos dos cursos ofertados pela instituição. Foi somente em 1961 que a primeira professora do idioma começou a atuar na institucionalidade Escola Industrial de Fortaleza. Até então, o propósito educacional da escola nesse primeiro meio século não justificava a instrução de línguas estrangeiras. Como produto educacional, elaboramos um blog educativo, visando auxiliar os professores de língua inglesa do IFCE na temática da EPT numa perspectiva histórica.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa. Educação profissional e tecnológica. Historiografia.

ABSTRACT

The conceptual foundations of Professional and Technological Education (EPT, from its abbreviation in Portuguese) developed at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE) currently point toward a comprehensive human education. The institution's language policy highlights the importance of valuing language knowledge from a plurilingual perspective that promotes understanding and cooperation with different cultures. However, there is a noticeable predominance of English language teaching at IFCE, despite the assumptions of comprehensive human education and the institution's language policy pointing toward diversity. Thus, this research aimed to critically analyze the socio-historical trajectory of English language teaching in Brazil up to the adoption of the language within the historical development of IFCE. It is part of the research line "Organization and Memories of Pedagogical Spaces in EPT," within the macro-project "History and Memories in the Context of PTE," of the Post-Graduation Program in Professional and Technological Education (PROFEPT). This investigation was based on the epistemological paradigm of historical-dialectical materialism in order to unveil the political, cultural, social, and economic contexts and the contradictory movements that have competed throughout history to result in the current state of English language teaching hegemony at IFCE. The concept of linguistic imperialism developed by Phillipson (1992), along with the pedagogical principles of EPT, contributed to our analyses, which were also constructed through documentary research and semi-structured interviews as part of our qualitative historiographical investigation. It was found that during the first 52 years of the federal network of professional education in Fortaleza, English language instruction was not included in the curricula of the courses offered by the institution. It was only in 1961 that the first English teacher began working at the institution then known as the Fortaleza Industrial School. Until that time, the school's educational purpose during its first half-century did not warrant the teaching of foreign languages. As an educational product, we developed an educational blog aimed at assisting English language teachers at IFCE in addressing EPT-related topics from a historical perspective.

Keywords: English language teaching. Professional and technological education. Historiography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ofício de contratação da professora Chloris Rendall Janja.....	60
Figura 2 – Portaria de ampliação de atuação da professora Chloris Rendall Janja...	61
Figura 3 – Professora Chloris Rendall Janja, entrega de troféus a servidores aposentados, 1994.....	63
Figura 4 – Professor Correinha no Dia do Professor de 1979, nas dependências da Escola Técnica Federal do Ceará.....	64
Figura 5 – Portaria que designa professor Correinha para viagem ao Rio de Janeiro para Curso de Organização, Funcionamento e Uso de um Laboratório de Línguas em 1971.....	66
Figura 6 – Portaria que designa professora Chloris para viagem ao Rio de Janeiro para Curso de Organização, Funcionamento e Uso de um Laboratório de Línguas em 1971.....	67
Figura 7 – Laboratório de Línguas Escola Técnica Federal do Ceará, da área do Turismo, década de 1970.....	67
Figura 8 – Página inicial do blog educativo “História do ensino de língua inglesa no processo histórico do IFCE”	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – EIXO COMUNICACIONAL – O produto <i>História do ensino de língua inglesa no processo histórico do IFCE</i> apresenta uma linguagem precisa e acessível.....	108
Gráfico 2 – EIXO COMUNICACIONAL – O produto <i>História do ensino de língua inglesa no processo histórico do IFCE</i> , hospedado em www.historiadoinglesnoifce.com.br , é de fácil acesso.....	109
Gráfico 3 – EIXO COMUNICACIONAL – O produto <i>História do ensino de língua inglesa no processo histórico do IFCE</i> é atrativo, despertando interesse pelo tema da história do ensino de inglês na rede federal cearense de EPT.....	109
Gráfico 4 - EIXO COMUNICACIONAL – O produto <i>História do ensino de língua inglesa no processo histórico do IFCE</i> possui <i>layout</i> , distribuição de conteúdos e qualidade de imagens adequados.....	110
Gráfico 5 - EIXO CONCEITUAL E PEDAGÓGICO – O produto <i>História do ensino de língua inglesa no processo histórico do IFCE</i> propicia entendimento sobre a história do ensino de língua inglesa no processo histórico da instituição..	110
Gráfico 6 - EIXO CONCEITUAL E PEDAGÓGICO – O produto <i>História do ensino de língua inglesa no processo histórico do IFCE</i> enriqueceu meus conhecimentos sobre o assunto.....	111
Gráfico 7 - EIXO CONCEITUAL E PEDAGÓGICO – O produto <i>História do ensino de língua inglesa no processo histórico do IFCE</i> promoveu reflexão sobre o percurso histórico do ensino de língua inglesa no IFCE.....	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAL	<i>Center for Applied Linguistics</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
CIA	<i>Central Intelligence Agency</i>
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONIF	Conselho dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
EAA	Escola de Aprendizes Artífices
EMCETUR	Empresa Cearense de Turismo
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ESL	<i>English as a Second Language</i>
ESP	<i>English for Specific Purposes</i>
ETFCE	Escola Técnica Federal do Ceará
FMI	Fundo Monetário Internacional
HELB	História do Ensino de Línguas no Brasil
IBEU	Instituto Brasil-Estados Unidos
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PIPMO	Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra
PROEJA	Programa Nacional de Integração de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROFEPT	Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários
SETEC/MEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
TWI	<i>Training within industry</i>
UnB	Universidade de Brasília
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
USIA	<i>United States Information Agency</i>
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	20
2.1 O materialismo histórico-dialético.....	22
2.2 A relação trabalho-educação	26
2.3 As bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica.....	32
2.4 Imperialismo linguístico, hegemonia e poder.....	37
2.5 O conceito de disciplina escolar	51
3 METODOLOGIA	54
4 O ENSINO DE INGLÊS NO PROCESSO HISTÓRICO DO IFCE.....	60
5 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL.....	68
5.1 O processo histórico do IFCE.....	84
6 O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL	88
6.1 A influência anglo-americana na cultura e no ensino de língua inglesa.....	98
7 PRODUTO EDUCACIONAL.....	107
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	122
ANEXOS	133

1 INTRODUÇÃO

Contar a história do ensino de qualquer disciplina escolar é uma tarefa complexa. A pesquisa na área requer a articulação de diferentes campos de estudo, o que constitui um verdadeiro esforço interdisciplinar. Nesta pesquisa, três regiões do conhecimento estão envolvidas: ensino de língua inglesa; educação profissional e tecnológica; e historiografia.

Especificamente, a história do ensino de línguas encontra percalços. Hoje descontinuada, a revista HELB (História do Ensino de Línguas no Brasil), da Universidade de Brasília (UnB), entre 2007 e 2016, colecionou artigos que trataram das trajetórias do ensino de línguas no país, em sua maioria sobre o ensino de língua inglesa. Em um desses artigos, Vidotti (2016) advoga pela urgência da transformação da área de História do Ensino de Línguas no Brasil em disciplina madura que esteja mais presente nos currículos dos cursos de Letras. Almeida Filho (2015) também aponta para a escassez de estudos históricos na área do ensino de língua inglesa.

O estado atual do ensino de língua inglesa no Brasil, objetivamente, explica a trajetória das políticas educacionais adotadas para o idioma ao longo do tempo. Portanto, a compreensão do tempo presente revela o passado dessa área, como também, dialeticamente, o passado explica o presente desse campo de estudo.

A partir do primeiro professor nomeado para a Cadeira Pública de Língua Inglesa por uma Carta Régia em 1809, tem-se a institucionalização do ensino de língua inglesa no Brasil, ainda que tenha havido experiências práticas de seu ensino desde o Brasil colônia. A adoção do ensino de língua inglesa na Educação Profissional e Tecnológica no Ceará data de 1961, na institucionalidade Escola Industrial de Fortaleza, quando se teve o primeiro professor da língua na escola.

Entre 1942 e 1965, a Escola Industrial de Fortaleza foi a institucionalidade do atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (doravante IFCE), estabelecido pela lei n. 11.892/2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A referida lei determina que, pelo menos, 50% dos cursos da instituição sejam para ministrar educação profissional técnica de nível médio. Ela também determina o mínimo de 20% das vagas ofertado em cursos de licenciatura. O IFCE oferece o curso de Licenciatura em Letras em 9¹ de seus 33 *campi*, sendo a habilitação em língua

¹ O curso de Letras-Português/Inglês é ofertado atualmente nos seguintes *campi*: Baturité, Camocim, Tianguá, Umirim, Tauá e Tabuleiro do Norte. O curso de Letras-Português é ofertado no *campus* Crateús.

inglesa ofertada em 6. Consequentemente, esse dado revela a predominância na contratação de professores de língua inglesa para atuar no IFCE, o que se traduz, portanto, em uma hegemonia do ensino dessa língua na Educação Profissional e Tecnológica (doravante EPT) desenvolvida na instituição.

Busca-se, com este estudo, compreender a hegemonia atual do ensino de língua inglesa na instituição. De imediato, essa hegemonia representa uma contradição referente às bases conceituais da EPT no Brasil, que atualmente apontam para uma formação humana integral. Segundo essa concepção, o acesso à totalidade dinâmica da objetividade do mundo pode ser garantido à medida que uma subjetividade tiver maior exposição à diversidade cultural, em face dos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. Ao pressupor que a língua é essencialmente manifestação cultural e a linguagem é a faculdade humana responsável, dentre outras coisas, por categorizar a realidade, priorizar o ensino de somente uma língua estrangeira (além da materna) para a formação humana é, consequentemente, restringir as potencialidades do sujeito para sua emancipação e transformação social, orientado para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia.

Uma outra contradição se apresenta na política linguística do IFCE – resolução nº 103, de 04/12/19. Ela sinaliza para a valorização do conhecimento das línguas em uma perspectiva plurilíngue, que favoreça a compreensão e a cooperação com culturas diferentes e a promoção de condições adequadas para o ensino de línguas em todos os cursos do IFCE (IFCE, 2019). Eventualmente, os pressupostos da formação humana integral seriam contemplados quanto mais possibilidades de aprendizagem de diferentes línguas os currículos apresentassem.

Deparamo-nos, portanto, com estas questões de pesquisa: por que há hegemonia do ensino de língua inglesa no tempo presente no IFCE? Como essa hegemonia foi-se desenvolvendo ao longo do tempo? Para responder essas questões, percebemos que é preciso analisar, numa perspectiva crítica, o percurso sócio-histórico do ensino de língua inglesa no Brasil até a adoção do idioma no processo histórico do IFCE – o que constitui o objetivo geral deste trabalho. Como objetivos específicos, foram definidos: 1) Identificar, por meio de análise documental, o percurso histórico do ensino de língua inglesa no período de sua adoção na década de 1960 na Escola Industrial de Fortaleza; 2) Reunir memórias de professores, por meio de entrevistas, para reconstruir o processo

O curso de Letras-Português/Espanhol é ofertado no *campus* Crato. O curso de Letras-Português/Libras é ofertado no *campus* Acopiara.

histórico do ensino de língua inglesa nos primeiros anos de sua adoção na rede federal de EPT em Fortaleza; 3) Investigar os impactos das reformas educacionais brasileiras no ensino de inglês dentro da EPT até a adoção do idioma no processo histórico do IFCE; e 4) Produzir um blog educacional para auxiliar professores de inglês do IFCE na temática da EPT numa perspectiva histórica.

Este estudo se enquadra na linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT, dentro do macroprojeto História e Memórias no contexto da EPT, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT.

A fim de investigar se o tema da pesquisa se mostraria inédito, primeiramente foi feita uma revisão sistemática das teses e dissertações que tratam dessa temática no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Também acessamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Os primeiros descritores que utilizamos foram os mais específicos possíveis: “história do inglês no IFCE”; “história do ensino de língua inglesa no IFCE”. Porém, não encontramos resultados referentes ao nosso tema. Em seguida, usamos diferentes descritores, pois as buscas mostravam poucos resultados, até que encontramos muitos resultados sob o descritor “inglês no Brasil”. Ainda assim, essa chave de pesquisa se mostrou muito abrangente. Então, fizemos uso de descritores mais específicos, como “inglês no ensino médio integrado”, “língua inglesa na educação profissional e tecnológica”. Tentamos ainda os descritores “inglês na educação profissional e tecnológica” e “língua adicional na educação profissional e tecnológica. Desses descritores, nenhuma das teses e dissertações apresentadas nos deram aderência ao que propomos pesquisar, porquanto estudos específicos sobre o percurso histórico do ensino de inglês no IFCE não apareceram nos resultados. Os seguintes descritores não apresentaram resultados relevantes para o que buscávamos: “ensino do inglês na educação profissional e tecnológica”; “ensino da língua inglesa na educação profissional e tecnológica”; “língua inglesa no ensino médio integrado”; “história do inglês no ensino médio integrado”; “ensino do inglês no ensino médio integrado”; “ensino da língua inglesa no ensino médio integrado”; “história do ensino da língua inglesa no ensino médio integrado”; “história do ensino do inglês no ensino médio integrado”; “história da língua inglesa no ensino médio integrado”; “inglês em cursos tecnológicos”; “história do ensino da língua inglesa no EMI²”; “história do inglês no EMI”; “IFE³ na educação profissional

² Ensino Médio Integrado

³ Inglês para Fins Específicos

e tecnológica”; “ESP⁴ na educação profissional e tecnológica”; “inglês na EPT”; “língua inglesa na EPT”; “história do ensino da língua inglesa no Brasil”; dentre outros.

Estabelece-se, assim, o ineditismo desta investigação, uma vez que há escassez no registro do percurso histórico do ensino da língua inglesa no IFCE, ao mesmo tempo em que se suscita a emergência do tema. Ademais, conhecer a história de uma disciplina escolar pode elevar o autoconhecimento dos atores que concorrem para seu desenvolvimento e, assim, aumentar a responsabilidade de suas escolhas. Em nosso caso específico, relacionar o ensino de língua inglesa com a EPT desenvolvida no IFCE ao longo de seu processo histórico permitirá opções mais assertivas no fazer pedagógico.

O primeiro contato com o tema deste estudo se deu quando fui convocado para atuar no IFCE como docente de língua inglesa em abril de 2019. Na época, lembrei que havia nas prateleiras de minha biblioteca pessoal um livro que fora publicado em 2015 sobre o ensino da língua inglesa na cidade de Fortaleza. Organizado por Araújo e Araújo (2015), o livro “Yes, nós temos memória” tem como objetivo registrar a memória do ensino de inglês em Fortaleza, pois “a parte significativa da história dos cursos estava menos nos livros e mais na memória das pessoas que fizeram parte dele” (Araújo; Araújo, 2015, p. 11). As memórias acerca do ensino da língua inglesa no IFCE estão contidas no capítulo “Yes, nós temos língua inglesa no IFCE” (Ribeiro, 2015). Trata-se de um relato de experiência que, evidentemente, apresenta um recorte reduzido da história do ensino da língua inglesa no IFCE haja vista ser uma exposição que utiliza mais da memória da autora, ainda que documentos oficiais também tenham sido referenciados.

Enquanto docente de língua inglesa do IFCE, o interesse pela história da instituição surge espontaneamente, sobretudo a história acerca do componente curricular que ministro. O estado atual das práticas no ensino da língua inglesa no IFCE é, obviamente, explicado pelo passado ou, mais bem colocado, pela construção dessa trajetória a partir das políticas educacionais implementadas nas diferentes épocas e do desenvolvimento da profissão de ensinar línguas. Muito além da mera descrição do passado, investigar a trajetória histórica do ensino da língua inglesa no IFCE é refletir criticamente acerca da salvaguarda da memória coletiva da instituição nesse tema.

Ao voltar o olhar para as questões que ensejam este estudo (quais sejam: por que há hegemonia do ensino da língua inglesa nos cursos ofertados no IFCE? Como essa hegemonia foi se desenvolvendo ao longo do tempo?), elegemos a categoria imperialismo

⁴ English for Specific Purposes

linguístico, desenvolvida por Robert Phillipson em 1992, como ponto de partida de nossa fundamentação teórica, porque acreditamos que ela possa explicar os motivos pelos quais uma nação elege (ou é levada a eleger) determinada língua estrangeira em seu sistema educacional. Isto é, em nosso caso particular, a descrição do clima cultural da época da adoção da língua inglesa nos currículos dos cursos da então Escola Industrial de Fortaleza constitui nossa linha investigativa. Com efeito, o contexto econômico, político, social e cultural revela a sociedade que produz a instituição escolar na qual está inserida. Articulamos o conceito de imperialismo linguístico com os conceitos de hegemonia e poder.

Também desenvolvemos, em termos de fundamentos históricos, teóricos e metodológicos, um breve panorama do materialismo histórico-dialético, que constituiu nosso método de análise. Em seguida, apresentamos um breve resgate da relação entre trabalho e educação, a fim de compreender com mais profundidade as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica construídas historicamente. Encerramos nossa fundamentação teórica com o conceito de disciplina escolar.

No capítulo seguinte, dedicado à metodologia empregada para desenvolver a pesquisa, apresentamos o paradigma epistemológico do materialismo histórico-dialético como norteador para nossas análises. Também identificamos os instrumentos para nossa coleta de dados, tais como entrevistas semiestruturadas com sujeitos que vivenciaram diferentes institucionalidades do IFCE, além de pesquisa documental.

Iniciamos nossa apresentação de resultados com o capítulo 4, dedicado ao ensino de inglês no processo histórico do IFCE. O capítulo foi construído a partir de pesquisa documental em espaços como o Memorial do IFCE, o Arquivo Permanente do IFCE do *campus* Fortaleza e a Reitoria do IFCE. A pesquisa determinou o início da adoção do ensino de língua inglesa na instituição.

O capítulo 5 é dedicado à Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. É apresentada uma breve análise de seu desenvolvimento ao longo da história no país. Também damos destaque ao processo histórico do IFCE, desde seu surgimento com a nomenclatura de Escola de Aprendizes Artífices do Ceará, passando por outras institucionalidades até a atual.

O capítulo 6 enfoca o ensino de inglês no Brasil e a influência anglo-americana na cultura e no ensino de língua inglesa, em especial no contexto brasileiro.

O capítulo 7 destaca o processo de construção de nosso produto educacional. Com o título de “História do ensino de língua inglesa no processo histórico do IFCE”, propusemos um *blog* educativo como produto educacional desta dissertação.

Finalizamos com o capítulo 8, que se trata de nossas considerações finais. Reconstruímos o percurso sócio-histórico que culminou na adoção do ensino de língua inglesa no processo histórico da instituição. Também situamos como nossos objetivos foram alcançados ao longo da dissertação, além de sugerir trabalhos futuros para nosso tema.

2 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Lançar mão das contribuições da ciência histórica; do ensino de língua inglesa; e da Educação Profissional e Tecnológica desenvolvida, em especial, no processo histórico do IFCE; perfazem o arcabouço teórico-metodológico deste estudo. Ao acionar esses três campos do conhecimento, colocamo-nos em uma tarefa interdisciplinar. Conforme Peixoto (2013), a interdisciplinaridade na produção científica busca resolver um problema posto desde a superespecialização das disciplinas científicas a partir da influência da filosofia positivista no século XIX.

O problema da separação da totalidade objetiva concreta em compartimentos científicos superespecializados fez emergir, a partir da década de 1970, estudos sobre a função da interdisciplinaridade. O intuito era na urgência de fazer as diferentes disciplinas dialogarem, para retomar a totalidade fragmentada. Porém, Peixoto (2013) coloca em dois lados opostos os teóricos que se detêm sobre a interdisciplinaridade: aqueles que, segundo ela, atingem uma *pseudoconcreticidade* com seus estudos; e aqueles que se detêm em revelar a realidade com base nas condições de produção da ciência, que refletem as relações sociais de produção material.

Assim, segundo Peixoto (2013), teóricos como Georges Gusdorf, Hilton Japiassú, Ivani Fazenda, Simon Schwartzman e Maria Cecília de Souza Minayo não consideraram satisfatoriamente o principal aspecto que determina a fragmentação da ciência moderna: o modo de produção da vida social dos seres humanos. A forma como os seres humanos se organizam em sociedade através da história sempre foi determinada pelo trabalho de transformação da natureza em benefício da própria existência humana. Isso coloca a categoria do trabalho como fundamental para determinar qualquer outro aspecto da realidade. Ao colocar-se a máquina como mediadora dos processos de produção e reprodução da vida, a Revolução Industrial promoveu a divisão social do trabalho, além de ter possibilitado o crescimento exponencial da produção e todo o progresso advindo disso. A introdução da máquina no processo produtivo significou também toda a gama de separação da ciência, que acabava por espelhar a própria separação dos trabalhadores na linha de montagem. Para dar conta desse progresso, era preciso manter um registro rigoroso da articulação entre teoria e prática, possibilitando, assim, um acúmulo de conhecimento que acompanhava o aperfeiçoamento das técnicas empreendidas na construção das condições sociais de produção e reprodução da existência. Todo esse processo culminou na repartição da realidade total em partes especializadas.

Portanto, os autores mencionados anteriormente, eventualmente, só poderiam ter alcançado uma *pseudoconcreticidade* em seus estudos interdisciplinares, porquanto não articularam adequadamente suas reflexões teóricas com a base material que constrói a realidade. Para que a proposta da interdisciplinaridade alcançasse o cerne da questão era preciso promover reflexões que colocassem a categoria do trabalho, enquanto produtor da realidade, como central. Ainda segundo Peixoto (2013), teóricos como Luiz Carlos de Freitas e Gaudêncio Frigotto fizeram isso. Isto é, ambos propõem a concepção materialista e dialética da história para desvelar os fatores que interferem no exercício da interdisciplinaridade, sobretudo nas ciências sociais e na pedagogia: materialista porque concebe a realidade a partir dos métodos e da organização do processo de trabalho, decorrentes do modo de produção capitalista; e dialética porque a observação dessa realidade parte dos dados empíricos, que passam pelo movimento do pensamento, revelando as contradições que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história.

Ainda que todos os autores estudiosos da interdisciplinaridade aqui referidos sejam colocados em searas opostas, eles se reagrupam em um consenso que coloca a emergência da interdisciplinaridade, ao mesmo tempo, como um problema e solução epistemológicos. A convergência reside no fato de todos considerarem obstáculo a fragmentação da totalidade que oportunizou fronteiras entre as ciências. Entretanto, a interdisciplinaridade só poderá ser adequadamente compreendida uma vez que se adote um método de análise da realidade que considere a ciência como uma das forças produtivas da sociedade e, como tal, abrigue disputas de classes antagônicas pelo seu controle.

Deste modo, Peixoto (2013) tem a seguinte conclusão acerca da interdisciplinaridade:

Hoje, a vertiginosa expansão do conhecimento científico, associada a uma formação superespecializada e precária do ponto de vista da história do desenvolvimento da capacidade humana para conhecer, os estatutos profissionais que privatizam as disciplinas e seus conteúdos, o produtivismo acadêmico, a intensificação do trabalho que impede a dedicação continuada a um determinado assunto, o corte no financiamento público, a inexistência de políticas de controle público da produção do conhecimento, a mercantilização do conhecimento, produzem a impossibilidade de dedicação minuciosa a absorver com rigor o conhecimento disponível que contribui para explicar uma dada realidade que venhamos a delimitar. Nestas condições, enfrentamos o problema da articulação e da comunicação entre campos científicos isolados. Estou defendendo que a possibilidade de superação deste problema não está na interdisciplinaridade ou na investigação dos meios mais eficientes para garantir o diálogo entre elas. Parece-me que a possibilidade da superação da fragmentação do conhecimento, que passa pelo trabalho de um coletivo de

pesquisadores, encontra-se, justamente, na retomada da única teoria que têm uma perspectiva clara de articulação dos objetos à totalidade contraditória e dialética na qual se movem. Vou defender incisivamente: na retomada da Concepção Materialista e Dialética da História como teoria que, buscando uma visão de totalidade, põe em movimento todo e qualquer conhecimento necessário à explicação e solução dos problemas de manutenção da existência humana. Trata-se, então, de definir quais, de fato, são os problemas vitais cuja solução, uma vez não encontrada, comprometem a existência humana? Parece-me cada vez mais evidente que a insistência em negar a Concepção Materialista e Dialética da História como a referência teórica mais avançada compromete o avanço das análises epistemológicas para além do enquadramento dos conhecimentos científicos, rumo ao exercício de fato da interdisciplinaridade (Peixoto, 2013, p. 159).

Estabelecemos, assim, o método do materialismo histórico-dialético como satisfatório para análise de nosso objeto de estudo, sobretudo porque a Educação Profissional e Tecnológica tem o trabalho como categoria central em suas concepções pedagógicas. Contiguamente, o método marxista trata de analisar a sociedade capitalista a partir das relações sociais de produção da vida, que tem o trabalho como a principal força do modo de produção da realidade.

Começemos, então, nossa jornada teórica interdisciplinar pela apresentação do método do materialismo histórico-dialético.

2.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Segundo Pires (1997), muitos estudos marxistas dão conta da descrição do materialismo histórico-dialético. Porém, o método não foi sistematizado por Marx em uma publicação própria especificamente. O que há nas obras marxianas é sobretudo a aplicação do método para analisar a sociedade capitalista de sua época. Obras como *A ideologia alemã* e *Contribuição à Crítica da Economia Política*, por exemplo, contêm elementos para a compreensão do materialismo histórico-dialético, o que se aproxima de uma sistematização do método.

Marx (2008) assim resume seu método para análise da Economia Política:

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (Marx, 2008, p. 258).

O materialismo histórico-dialético é um método de análise para compreensão e ação sobre a realidade e que enxerga a existência dos seres humanos dentro de um contexto histórico e de acordo com as relações materiais da sociedade humana. Para a elaboração ulterior do conhecimento, então, o pesquisador deve proceder conforme as

etapas elencadas por Saviani (1991): “(...) parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto” (Saviani, 1991, p.11).

Assim, ao empreender-se uma análise, elabora-se um movimento de pensamento originado a partir de um dado da realidade, que a princípio revela somente uma aparência. Ao se refletir profundamente sobre como o objeto se apresenta à primeira vista, chega-se a uma teoria que reflete o concreto, determinado pelas múltiplas contradições que podem tê-lo construído. Segundo Grespan (2021), Marx, então jovem, na primeira metade do século XIX, começou a colocar em prática seu método ao observar a difícil realidade da classe trabalhadora da Prússia quando era jornalista na *Gazeta Renana*⁵. Suas observações oportunizaram a elaboração de sua descrição crítica do modo de produção capitalista, culminando em publicações ora individualmente, ora com Friedrich Engels.

Em uma dessas observações, conforme Grespan (2021), Marx constatou que o costume dos camponeses de retirar madeira de florestas da região do rio Mosela desde a Idade Média, quando eram áreas comunais segundo o direito feudal, passou a ser classificado como furto a partir de determinação em lei que aquela região agora era propriedade privada. Então, o Estado começou a reprimir violentamente os camponeses que praticavam essa coleta de lenha, numa clara demonstração de defesa da classe burguesa. A partir de episódios como esse, Marx assinalou que, a partir da instituição da propriedade privada, as relações jurídicas refletiam as relações materiais de existência, na qual a classe que detinha a propriedade dos meios de produção também tinha ao seu lado um conjunto de leis que protegiam suas propriedades (Grespan, 2021, p. 19).

Ao observar essas contradições, Marx promoveu uma virada de perspectiva na análise da sociedade e da história, que passou da esfera jurídica para a econômica. Tendo iniciado seus estudos no Direito, mas culminando sua formação em Filosofia, Marx teve contato intenso com os debates da época que versavam sobre os entendimentos de Hegel acerca da filosofia do direito, além de outros filósofos que se detinham à filosofia da religião. Com a então industrialização crescente na região alemã do rio Reno, Marx considerou que a religião não era o principal problema na Alemanha – então Prússia (Grespan, 2021, p. 17).

Religião e direito, do ponto de vista de Marx, expressam ideologias que buscam representar os interesses de uma classe dominante a fim de manter o *status quo*. Isto é,

⁵ *Gazeta Renana* foi um jornal de orientação liberal que, por volta de 1840, teve como editor Karl Marx. Seus artigos denunciavam as violentas repressões do governo prussiano contra camponeses (Grespan, 2021, p. 19).

fazem parte de um aparato ideológico que tem como objetivo manter o estado das coisas, em termos econômicos. Os embates políticos sempre favoreceriam os interesses privados de uma classe dominante (ou seja, a classe que possuía a propriedade dos meios de produção), expressos no direito do Estado. O Estado nunca iria promover igualdade de oportunidades na realidade do dia a dia. A pretensa igualdade jurídica não passaria de uma ilusão. Partindo do mérito de Hegel em apontar as profundas desigualdades de sua sociedade, Marx, por outro lado, apontou que a resolução dessas contradições não se encontraria no âmbito do direito do Estado, conforme apontava Hegel. Ao desenvolver sua análise a partir de críticas à filosofia hegeliana, Marx destacou que a superação da desigualdade de condições entre os seres humanos deveria passar por uma transformação completa da lógica econômica (Grespan, 2021, p. 20).

Ao examinar as relações sociais de produção da existência/sobrevivência humana numa perspectiva histórica, Marx estabeleceu um ineditismo na análise da história que se empregava na época, mais interessada nos grandes feitos das personalidades públicas. Para situar a origem das relações sociais de produção na lógica capitalista, Marx identificou que o início desse modo de produção se deu a partir do momento em que o trabalhador não tinha mais a posse de seus meios de produção, como a terra e seus instrumentos de trabalho, por exemplo. Assim, tem-se a chamada acumulação original do capital. No capitalismo inglês, precisamente, essa acumulação teve início no processo dos “cercamentos” no século XVI (Grespan, 2021, p. 22), quando camponeses foram expulsos das terras onde produziam tanto seu próprio sustento quanto de seu senhor feudal. Com a instalação de cercas nas terras, foi-se originando uma burguesia fundiária. Agora, os camponeses não tinham mais terra para produzir sua subsistência. Os novos proprietários da terra passaram também a dispor de um exército de mão de obra – os camponeses despojados de seu principal meio de produção. Estabeleceu-se, assim, uma nova relação social para a produção material da vida: anteriormente servos, que deviam uma parte da sua produção ao senhor feudal, os camponeses passaram a ser trabalhadores “livres” que vendiam sua força de trabalho por um salário ao possuidor dos meios de produção – o capitalista.

A essa nova relação social de produção, acrescenta-se o desenvolvimento de técnicas e tecnologias que passaram a permitir excedentes de produção, um conjunto de bens materiais que oportunizaram, aos poucos, o desenvolvimento de comodidades que geravam cada vez mais valores de uso. Entretanto, todo esse arcabouço tecnológico não conseguiria se valorizar sem o principal elemento capaz de pô-lo em movimento: o

trabalho desempenhado pelas mãos (e todo o corpo) do ser humano. Por mais que seja o ser humano o responsável pela produção dos meios necessários à vida, nem todos tem acesso imediato à riqueza que produz o próprio trabalhador, que finalmente poderá (ou não) adquirir seu próprio produto apenas mediado pelo mercado, na esfera da circulação das mercadorias. A contradição presente nesse processo de alienação é percebida e revelada pelo movimento dialético do pensamento.

Segundo Grespan (2021), a dimensão dialética do método é concebida a partir da crítica que Marx faz à concepção de dialética em Hegel. Enquanto Hegel fundamentava sua dialética numa perspectiva idealista, Marx a compreendia numa perspectiva materialista. Do ponto de vista marxiano, é a realidade material e concreta que determina a consciência do ser humano; e não a consciência deste que determina a realidade.

A experiência humana mais imediata no meio que o circunda é mediada pelo trabalho, que dá aos seres humanos sua própria condição de existência. Os seres humanos que estão debruçados no trabalho direto, então, promovem uma práxis – isto é, uma prática que se desemboca em uma teoria e esta, em seu turno, busca uma melhor compreensão da prática, retroalimenta-a através de abstrações do pensamento. Essa práxis, portanto, possibilita o desenvolvimento de uma consciência. Por sua vez, a classe social que não exerce trabalho direto se propõe a lançar ideias que não representam o mundo da ação imediata. Com efeito, tem-se uma consciência apartada da práxis. Esse tipo de consciência que não reflete o mundo material dá uma nova ideia de realidade, sendo uma representação de pensamento por si, mas que não se refere ao mundo representado. Assim, desenvolve-se um despreço à consciência prática da classe responsável pela produção material, em favor de uma consciência pura (Grespan, 2021, p. 56).

Em um último momento, a consciência que o ser humano tiver de sua posição nas relações de produção, através do trabalho, revelará sua essência. Conscientes de sua essência, os trabalhadores, então, passam a possuir elementos que os capacitam para sua desalienação. Assim, conseguem desvelar a ideologia da classe dominante que possui o controle das forças produtivas e das relações de produção.

Para exemplificar um aspecto dessa ideologia, Marx constatou que fenômenos aparentemente positivos do capital, como acumulação e lucro, eventualmente culminavam em crises econômicas e políticas. Se a acumulação significava maior lucro e este dependia de uma acumulação cada vez maior, na verdade, ambos só seriam possíveis às custas da exploração da força humana de trabalho, que, por sua vez,

supostamente estaria em pé de igualdade numa perspectiva jurídica, pois o trabalhador seria livre para vender sua força de trabalho para quem quer que seja. Assim, conforme Coggiola (2021), a teoria marxista lança mão de uma dialética que não se limita a descrever o capitalismo, mas que também dá subsídios à classe trabalhadora para sua emancipação. A partir do movimento do pensamento que revela a representação das contradições de um mundo concreto, à classe trabalhadora é possível se fazer consciente das amarras que redundam em sua exploração, em um modo de produção social contraditório, que põe em lados opostos os seres humanos (Coggiola, 2021, p. 26).

Assim, o processo educativo do ser humano deve ser embasado no trabalho. Segundo Saviani (2021), a tomada de consciência da realidade deve ser feita a partir de um processo educativo que destaque as relações sociais e técnicas pelas quais produz-se historicamente a sobrevivência humana. Também cabe a esse processo educativo a revelação das contradições de um mundo sob o modo de produção capitalista. Em sua Pedagogia histórico-crítica, fazendo uso do materialismo histórico-dialético em suas análises, o autor nos afirma que:

O que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2021, p.13).

É por esse motivo que julgamos ser o materialismo histórico-dialético o paradigma epistemológico mais adequado para desvelar os meandros nos quais a hegemonia do ensino de língua inglesa foi construída no processo histórico do IFCE. Com efeito, ao fazer uso desse método de análise, teremos a oportunidade de alcançar as leis fundamentais que definiram a forma organizativa dos atores que concorreram no ensino da língua no contexto de sua adoção na instituição.

Porém, ainda antes de nos debruçarmos especificamente sobre nosso objeto de estudo, precisamos antes entender o percurso histórico da relação entre trabalho e educação.

2.2 A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO

Tem-se que o ser humano, diferentemente dos outros seres vivos, é o único que transforma a natureza para satisfazer suas necessidades mais básicas de sobrevivência. Assim, por exemplo, o que nos diferencia, ao construir nossas casas, de uma aranha, que

constrói sua teia, é que precisamos primeiramente traçar um plano prévio e então executá-lo. As aranhas constroem suas teias da mesma forma há milhares de anos, seguindo um instinto biológico, enquanto nós abstraímos no pensamento a materialização que será posta em prática posteriormente. Esse processo de transformação da natureza é executado pelos seres humanos por meio do trabalho, que vai se potencializando, ao longo da história das sociedades, à medida que há o aperfeiçoamento das ferramentas, técnicas e máquinas, como também o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e do conhecimento em geral (Coggiola, 2021, p. 27).

Segundo Saviani (2007), assim como o trabalho, a educação também é uma atividade exclusivamente humana. Trabalho e educação sempre estiveram relacionados na história da evolução humana. A propósito, o ser humano, de acordo com Saviani (2007), diferencia-se dos outros seres por ser o único que trabalha e educa. Essa relação, historicamente, começou imbricada, mas, em um processo histórico, foi-se apartando.

O ser humano adapta a natureza para si através do trabalho, transformando-a a ponto de, por exemplo, produzir tanto seus meios de subsistência orgânica quanto produtos artificiais, que, em seu conjunto, dão a vida material dos seres humanos. Portanto, o ser humano fabrica sua própria existência, constituindo sua essência por meio desse trabalho de transformação da natureza para suas necessidades. Assim, a própria existência do ser humano é um produto do seu trabalho e, como tal, precisa ser aprendida, pois “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (Saviani, 2007, p. 154).

Dessa forma, é no trabalho de transformação da natureza para satisfazer suas necessidades que os homens (e mulheres, obviamente) aprendem a serem humanos. À medida que trabalham, portanto, os seres humanos também vão aprendendo a trabalhar. É no próprio ato de trabalhar que os homens se educam. Nesse processo de aprendizagem, a fim de garantir a continuação de sua existência, o conjunto de seres humanos precisa passar para as outras gerações as melhores formas de trabalho que foram desenvolvidas. Em comunidades primitivas, os produtos do trabalho eram divididos igualmente, assim como os modos de produção eram aprendidos e repassados entre si. Com o aperfeiçoamento ao passar do tempo, desenvolveu-se também uma divisão no trabalho, pois ele, paulatinamente, foi ficando complexo. A apropriação privada da terra foi que marcou o início da ruptura da unidade entre trabalho e educação observada nas comunidades primitivas.

Como principal meio de produção, a terra privatizada acarretou a divisão dos seres humanos em duas classes – os proprietários e os não-proprietários da terra. Inaugura-se, assim, a possibilidade de a classe proprietária da terra viver sem trabalhar, ainda que a essência do ser humano seja definida pelo trabalho de transformação da natureza (já que ela por si só não garante a existência humana). Isso só foi possível porque o trabalho seria exercido, então, pela classe não-proprietária da terra, que, além de trabalhar para garantir sua existência, também começou a trabalhar mais para garantir a existência de seu senhor, o proprietário da terra.

Conseqüentemente, a divisão dos seres humanos em classes também oportunizou uma divisão na educação. Com o modo de produção escravista, houve a separação do processo educativo em dois: um para os chamados homens livres, aqueles proprietários da terra; e outro para as pessoas escravizadas. O primeiro tipo de educação estava mais ligado ao ensino de atividades intelectuais e/ou militares. O segundo estava mais ligado aos processos que envolviam o trabalho. A educação para os homens livres propiciou o nascimento da escola. Vinda do grego, a palavra *escola* significa originalmente “o lugar do ócio”. Era, portanto, um espaço que só poderia ser frequentado entre aqueles que dispunham de tempo livre, pois não trabalhavam (Saviani, 2007, p. 155).

Assim, é possível estabelecer uma correlação entre o surgimento da escola com a apropriação privada da terra, entre a conseqüente separação dos seres humanos em duas classes sociais e entre a divisão do trabalho. Na Antiguidade, como no antigo Egito, a escola destinada à classe dominante apresentava conteúdos para a formação de oradores e políticos. Às classes dominadas, a instrução estava fora de uma escola, diretamente ligada ao aprendizado do processo do trabalho. De forma análoga, na Grécia antiga existia a *paideia*, destinada aos homens livres para sua inserção na cultura, e a *duleia*, aos escravizados para a conformação à sua condição. Essa era a configuração do processo educativo no modo de produção escravista. Antes, no modo de produção comunal, o processo de aprendizagem acontecia no próprio ato do trabalho, em que todos participavam (Saviani, 2007, p. 156).

Infere-se que, a partir desse período, no qual há o surgimento de uma sociedade de classes, há também o nascimento de novos modos de produção dos meios de subsistência, em cujas essências refletiu-se a separação dos seres humanos e a divisão do trabalho, as quais, conseqüentemente, fizeram desenvolver uma escola apartada do trabalho produtivo. Logo, essa separação entre escola e trabalho produtivo acentuou a divisão até hoje estabelecida entre trabalho manual e trabalho intelectual. Cabe observar,

entretanto, que essa separação, segundo Saviani (2007), não é exatamente a separação da relação entre trabalho e educação, pois ainda no próprio processo do trabalho continuava-se a ter o aprendizado desse trabalho.

A escola, portanto, nasceu para privilegiar as faculdades intelectuais, voltada para a formação de dirigentes das classes dominantes. Somente com o modo de produção capitalista é que se inaugurou uma escola voltada para o ensino dos ofícios e dos trabalhos manuais, acentuando-se, assim, a divisão social do trabalho entre trabalho intelectual e trabalho manual. A Revolução Industrial, ainda segundo Saviani (2007), quando pôs a máquina no centro do processo produtivo, demandou o mínimo de escolaridade para a massa trabalhadora disponível para as indústrias. Se no modo de produção feudal, cuja essência era a produção para o atendimento imediato das necessidades humanas, no capitalismo a lógica produtiva – em busca de um excedente de produção – passou a pôr a troca como centro das intenções, o que estabeleceu um novo tipo de relação entre os seres humanos.

Ainda no feudalismo, quando a produção ultrapassava o mínimo que se necessitava para atender a subsistência humana, começou-se a desenvolver trocas com finalidades de acumulação e lucro, fundando assim uma economia de mercado. Nessa dinâmica, trabalhos cada vez mais especializados, como de alfaiates e artesãos, por exemplo, passaram a demandar formações específicas. Porém, a escola ainda não contemplava o propósito de ensinar esses ofícios, cabendo às corporações de ofício, ou mesmo às próprias casas desses profissionais, a demanda por esse tipo de processo educativo. Isso possibilitou o crescimento das forças produtivas, em um processo que desencadeou na Revolução Industrial, na qual a inovação e a criatividade humanas potencializaram a produção excedente em cadeia para atender ao consumo de outras pessoas e não somente mais ao consumo imediato.

Assim, surgiram as fábricas e as indústrias, cujos proprietários eram os capitalistas burgueses. Com a introdução da máquina na produção, o trabalhador passou a ser um mero apêndice dela. O que antes era desenvolvido por somente uma pessoa, a qual dominava todo o processo de produção, desempenhando também intelectualmente as etapas requeridas para tanto, passou a ser performado pela máquina, na qual viu-se transferidas as facetas intelectuais antes desempenhadas pelo trabalhador superespecializado. Obviamente, a máquina precisava ser operada por uma mão humana e, então, passou-se a demandar um novo tipo de trabalhador, que soubesse operar essas máquinas. Nessa esteira, a escola foi exigida para dar conta dessa nova relação social, na

qual a dinâmica produtiva começou a precisar de trabalhadores com o mínimo de instrução para ser absorvido pelo inédito tipo de modo de produção. Portanto, conforme Saviani (2007), com a Revolução Industrial sucedeu-se uma Revolução Educacional (Saviani, 2007, p. 158-159).

O período no qual essas revoluções aconteceram – entre o final do século XVIII e primeira metade do século XIX – marcou também uma revolução nas ciências e no desenvolvimento de tecnologias, que, segundo Saviani (2007):

Por esse processo, dá-se a mecanização das operações manuais, sejam elas executadas pelas próprias máquinas ou pelos homens, que passam a operar manualmente como sucedâneos das máquinas. Pode-se, pois, estabelecer uma relação entre o caráter abstrato do trabalho assim organizado, com o caráter abstrato próprio das atividades intelectuais: o trabalho tornou-se abstrato, isto é, simples e geral, porque organizado de acordo com os princípios científicos, também eles abstratos, elaborados pela inteligência humana (Saviani, 2007, p. 158).

Com esses impactos, os países que foram pioneiros na Revolução Industrial passaram a organizar sistemas educacionais que colocavam em seu centro a necessidade de formar um proletariado que, minimamente, soubesse tanto os códigos formais que concorriam para a operacionalização desse maquinário, como também sua própria confecção e manutenção. Assim, começou-se a organizar escolas profissionais, direcionadas às necessidades do processo produtivo. No final das contas, o ensino dividiu-se, então, em dois ramos: as escolas de formação geral e as escolas de formação profissional. Naquelas privilegiou-se o ensino propedêutico, em geral ciências e humanidades; e nestas, o ensino de reprodução de técnicas a serem efetuadas no processo produtivo, sem a necessidade de seus fundamentos teóricos. Evidentemente, aprofundou-se uma separação no processo educativo com a proposta de uma escola para as elites e outra para a classe trabalhadora.

A fim de superar essa separação, Gramsci (2004) propõe uma escola que tenha como princípio educativo o conceito de trabalho. A essa escola dá o nome de escola unitária, na qual se formariam os intelectuais de uma dada sociedade. Gramsci (2004) sumariza o tipo de ser humano a ser formado pela escola unitária:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanentemente”, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político) (Gramsci, 2004, p. 53).

Ao desenvolver o conceito de trabalho como princípio educativo, Gramsci (2004) joga luz no fato de colocar o trabalho como base dos princípios pedagógicos de uma escola. Dessa forma, já na escola primária e a fim de compreender o mundo em que se vive, o educando seria introduzido aos rudimentos das ciências naturais e sociais que perfazem os conhecimentos científicos empregados no cotidiano da sociedade – além, obviamente, da aprendizagem da leitura, escrita e operações matemáticas básicas.

Por sua vez, na escola média, aos adolescentes, a relação do ensino com o mundo do trabalho seria mais direta. O objetivo seria mais prático, oportunizando que os educandos descobrissem os conhecimentos que estão por trás de processos do trabalho. Porém, mesmo que a atividade prática signifique inclusive instrumentalização para trabalhos manuais, o educando nesse estágio deverá ser encorajado a perceber e empreender as leis fundamentais (como da física, da química ou da matemática, por exemplo), que são articuladas entre a prática e a teoria, e que concorrem para sua inserção no trabalho concreto executado no processo produtivo. Com esse tipo de organização dos anos finais da escola unitária, buscar-se-ia a formação de politécnicos, isto é, de sujeitos com competências que lhes permitiriam atuar tanto em posições de dirigentes quanto em situações práticas do cotidiano material.

Ao incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, a escola unitária afastaria de seu seio o ensino para a mera reprodução que atendesse a qualquer especialização que ocorra no processo produtivo. Com efeito, esse tipo de escola repudia a tentativa do capitalismo em conceber uma escola que adestre seus educandos a uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos científicos e históricos que construíram essa habilidade.

Portanto, para Gramsci (2004), a escola unitária tem a intenção de tornar inseparáveis a educação geral e a educação profissional, o que poderia traduzir-se em uma retomada da unidade da relação trabalho-educação, no sentido de superação da dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual:

Por isso, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora (Gramsci, 2004, p. 39).

Se a escola unitária pensada por Gramsci (2004) fosse plenamente implantada no Brasil, ela abarcaria todo o nível fundamental e médio de nossa educação básica. Entretanto, como veremos na próxima subseção, ela se aproximaria, em alguma medida, somente ao que hoje corresponde ao nível médio da educação básica brasileira.

2.3 AS BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021) – doravante DCNEPT – atualmente em vigência apresentam o conjunto de princípios e critérios da EPT a serem seguidos no Brasil. Para nossa fundamentação, interessa-nos o capítulo II das DCNEPT, que apresenta os princípios norteadores preconizados para a EPT no país. Dentre eles, algumas concepções estão relacionadas ao sentido do trabalho com viés marxista – *trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico e práxis*⁶ são algumas delas. As DCNEPT materializam um documento que foi fruto de debates e embates na sociedade brasileira ao longo das últimas décadas acerca dessa modalidade de ensino.

Segundo Ciavatta (2014), concepções de práticas educativas aglutinadas em termos como, por exemplo, *trabalho como princípio educativo* não são recentes, pois “elas remontam ao ideário da educação socialista revolucionária que previa a elevação das massas ao nível de conhecimento e capacidade de atuação como as elites sempre reservaram para si e seus pupilos” (CIAVATTA, 2014, p. 188). Tais concepções se revelam a partir de análises empreendidas pelo método do materialismo histórico-dialético, por meio do qual, quem o emprega, também está interessado em transformar o mundo, em vez de meramente interpretá-lo.

Dessa forma, Ciavatta (2014) nos apresenta o conceito de politecnia, que, etimologicamente, significa “muitas técnicas”. Deixando à parte a polêmica polissêmica que a palavra tem causado entre teóricos marxistas, sobretudo em relação aos usos, pelo próprio Marx, dos termos educação politécnica e educação tecnológica, aparentemente, como sinônimos; o fato é que à palavra politecnia “lhe dá o sentido da união estudo e trabalho, do conhecimento e da prática para uma outra sociedade, para a superação da

⁶ Apesar de não estar textualmente manifestada com o termo *práxis*, identificamos como tal o trecho que segue: “utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2021, artigo 3º, inciso IX)

divisão social do trabalho” (Ciavatta, 2014, p. 189). Assim também Gramsci (2004) concebeu o termo, a fim de formar trabalhadores que poderiam galgar o lugar de dirigentes também.

Há, portanto, uma disputa política pela implantação de uma educação politécnica, emancipatória em sua concepção, porquanto busque, na educação, a superação da divisão social do trabalho entre trabalho manual/trabalho intelectual. A década de 1980 marcou o início da articulação para debates que defendiam a implementação da concepção de politécnia para o ensino técnico brasileiro. O pano de fundo desse debate era o início das discussões sobre a nova constituição federal e o estabelecimento de uma nova LDB, que viria a ser promulgada em 1996. De acordo com Ramos (2014), essa concepção pedagógica chegou a ser referendada em projeto de lei da época:

O projeto de uma nova LDB foi apresentado pelo deputado Octávio Eliseo em dezembro de 1988, dois meses depois de promulgada a Constituição, incorporando as principais reivindicações dos educadores progressistas, inclusive referentes ao ensino médio. Iniciava-se, assim, uma importante mobilização pela aprovação de uma nova LDB que pretendia trazer avanços significativos para a educação nacional na perspectiva da democratização e da universalização da educação para todos de qualidade. Em relação à educação profissional e ao ensino médio, o horizonte traçado por este projeto, era da escola unitária e politécnica, superando-se a histórica dualidade que marca a história da educação brasileira. O longo debate em torno desse projeto e do Substitutivo Jorge Hage foi atravessado pela apresentação de um novo projeto de LDB pelo Senador Darcy Ribeiro (Ramos, 2014, p. 39).

O processo de redemocratização do Brasil, intensificado em 1989 pela primeira eleição presidencial após a ditadura civil-militar, possibilitou discussões mais aprofundadas sobre a finalidade da EPT no Brasil. Esse debate se intensificou no início da década de 1990 e colocava em lados opostos duas ideologias. De um lado, os conservadores, que questionavam o sucesso de egressos das Escolas Técnicas Federais em aprovações para a universidade, pois acreditavam que a finalidade do ensino técnico era a profissionalização e, assim, defendiam um “viés tecnicista e economicista na ótica do capital humano” (Ramos, 2014, p. 36). De outro, estavam os progressistas, que criticavam a alocação de recursos públicos que, segundo eles, destinavam-se a atender as demandas do capital. Os progressistas estavam a favor de uma concepção de educação tecnológica que “centrava-se na formação humana, incluindo a construção sistematizada do conhecimento articulada com o mundo do trabalho em suas múltiplas dimensões” (Ramos, 2014, p. 36).

Ciavatta (2014) também reconstrói a história da discussão sobre os sentidos de politecnia no Brasil e a defesa, por aqui, de uma educação integrada. Faz a ressalva de que a obrigação da educação profissional para todo o então 2º grau no sistema educacional brasileiro em 1971, com a Lei n. 5.692/71, não representou, de fato, uma superação do dualismo no ensino nacional. Porém, os debates em torno da educação, desde as elaborações da nova constituição federal de 1988 e da nova LDB de 1996, e que tem se estendido até as duas primeiras décadas dos anos 2000, renovaram as concepções e a luta pela formação integrada entre ensino médio e ensino técnico. Ainda assim, as ideias sobre uma educação que restaure a unidade da relação escola-trabalho, conforme nos aponta Ciavatta (2014), são antigas ao redor do mundo:

Sua origem remota está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Foi aí que se originou o grande sonho de uma formação completa para todos conforme queriam os utopistas do Renascimento, Comenius, com seu grande sonho de regeneração social e, principalmente, os socialistas utópicos da primeira metade do século XIX. De modo especial, foram Saint-Simon, Robert Owen e Fourier que levantaram o problema de uma formação completa para os produtores. Finalmente, Karl Marx extrai das próprias contradições da produção social a necessidade de uma formação científico-tecnológica (Ciavatta, 2014, p. 190).

O decorrer dos anos 1990 revelou a onda neoliberal que atravessou a economia brasileira. Essa onda trouxe impactos à EPT desenvolvida no Brasil. O principal deles diz respeito à proposta do governo FHC, em 1996, de descolar a educação profissional da educação básica, sob o princípio da adaptabilidade individual do sujeito às mudanças socioeconômicas do capitalismo. Esse descolamento consistia em abrigar o ensino técnico entre as fases básica e superior da educação, como se empurrasse para o ensino técnico aquelas pessoas que não chegavam ao ensino superior, que tinha poucas vagas e, portanto, não conseguia atender a demanda social brasileira.

Do ponto de vista de Ramos (2014), esse objetivo de descolamento ficou fácil de ser alcançado devido ao caráter minimalista dispensado à descrição da educação profissional na LDB de 1996 (Lei nº 9.394/96), uma vez que dera margens a uma regulamentação posterior mais detalhada. Foi nesse contexto que o governo FHC apresentou o decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, desvinculando o ensino técnico do ensino básico, encorajado por orientação e financiamento do Banco Mundial, que apontava para o aligeiramento na qualificação da mão-de-obra, tornando-a fragmentada e totalmente a serviço do mercado de trabalho, o oposto das concepções pedagógicas que vinham sendo levantadas entre o final dos anos 1980 e início dos anos 1990 (Ramos,

2014, p. 42). Em resumo sobre a concepção político-pedagógica para a EPT nesse período, a chamada pedagogia das competências, Ramos (2014) nos apresenta o que segue:

Registramos, finalmente, as principais mudanças curriculares promovidas pela reforma dos anos 90: no lugar de habilitações, áreas profissionais; no lugar de matérias e disciplinas científicas, bases científicas, tecnológicas e instrumentais desagregadas e isoladas de seus campos originais da ciência; no lugar de conteúdos de ensino, competências gerais para a vida e competências específicas para o trabalho. A perda de importância das habilitações baseadas no corpo de conhecimentos que as definem, aliada à ênfase no trabalho polivalente e na competência dos sujeitos, tornou a regulamentação do exercício profissional sob princípio das corporações um preceito em superação (Ramos, 2014, p. 48).

Em 23 de julho de 2004, no governo Lula (2003-2010), é publicado o Decreto n. 5.154, o qual revogou o Decreto n. 2.208/97. O Decreto n. 5.154/2004 articulou novamente o ensino médio com a educação profissional técnica. No ano anterior à publicação do decreto, retomara-se o debate em torno de concepções pedagógicas progressistas, como o princípio da politecnia e formação humana em sua totalidade na EPT, em voga na época da assembleia constituinte para a promulgação da Constituição Federal de 1988. Entretanto, o que se observou nos anos posteriores à publicação do Decreto n. 5.154/2004 não foi exatamente uma integração, mas uma simultaneidade e independência entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, acarretando, por exemplo, a organização do ensino médio em três anos, seguido por mais um ano de educação profissional (Ramos, 2014, p. 76).

Contudo, conforme aponta Ciavatta (2014), o Conselho Nacional de Educação articulou um novo documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em 2010. Logo em seguida à divulgação dessas novas diretrizes, ainda no primeiro semestre de 2010, houve movimentação contrária por parte de movimentos sociais, sindicatos ligados à educação, entidades científicas e até mesmo setores do próprio Ministério da Educação. Isso resultou na realização, em 5 e 6 de maio de 2010, em Brasília, do Seminário da Educação Profissional e Tecnológica, promovido pelo Conselho dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), por intermédio do Fórum de Dirigentes de Ensino, juntamente com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) (Ciavatta, 2014, p. 200-201).

Essa movimentação promoveu encaminhamentos que marcaram os debates que perduraram pelos anos seguintes. O contexto prévio fora estabelecido pelo governo Lula,

ao redirecionar sua atenção em relação a EPT em 29 de dezembro de 2008, a partir da publicação da Lei n. 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, abrigando, dentre outras instituições, os recém-criados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os quais, em suma, representaram a reorganização da maioria dos Centro Federais de Educação Tecnológica que existiam na época. O artigo 2º da referida lei assim os descreve:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008, artigo 2º).

As concepções de educação profissional com o advento dos Institutos Federais voltaram a ter como pauta o comprometimento com a formação humana em sua totalidade, cujas discussões tiveram início na época da Assembleia Constituinte na segunda metade da década de 1980. Enfim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica de 2021 (BRASIL, 2021) formalizaram algumas dessas concepções no documento. Fundamentos como o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, os quais perfazem alguns princípios norteadores atuais da EPT, estão contidos nas diretrizes de 2021. Os Institutos Federais são atualmente a maior referência de oferta de educação profissional nas mais variadas formas preconizadas nas diretrizes, como ensino médio integrado ao ensino técnico, educação de jovens e adultos integrada ao ensino técnico e cursos superiores de tecnologia, entre outras modalidades.

No caso específico do IFCE, seu Projeto Político-pedagógico Institucional (IFCE, 2018) apresenta princípios pedagógicos que contemplam fundamentos que vão além das DCNEPT – pelo menos em suas finalidades ideais -, os quais constituem uma síntese dos debates que vinham sendo travados desde a década de 1980 no Brasil:

Assim, o enfoque pedagógico dado pauta-se na busca de uma formação ampliada e consolidada como princípio pedagógico, que, de forma permanente, vise ao desenvolvimento integral do estudante, sendo a cultura corporal de movimento e as artes dimensões do conhecimento fundamentais, dentre outras, para a formação humana que devem estar presentes no currículo e na prática pedagógica (IFCE, 2018, p. 32).

A indissociabilidade entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia, dimensões que constituem o ser humano, representa o fundamento principal para uma formação humana integral. Isso significa reconhecer a realidade como uma totalidade, que foi produzida e acumulada social e historicamente pelos sujeitos. A escola integrada se responsabiliza em

compartilhar com os indivíduos em formação a acumulação desse conhecimento, apresentando-lhes tanto a cultura em que o indivíduo se insere quanto a cultura do mundo. Esse tipo de educação, conforme Saviani (2021), engloba o que, de fato, deveria ser o objeto da educação, pois “diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (Saviani, 2021, p. 13).

O conceito de trabalho como princípio educativo está no reconhecimento das dimensões ontológica e histórica do trabalho. Esse conceito também faz parte da constituição da escola integrada, pois é preciso entender que a ontologia do trabalho está em transformar a natureza em benefício da vida do ser humano em sociedade e que o trabalho se transforma a partir das relações sociais de produção da realidade, de onde também se retira a dimensão econômica do trabalho. A escola comprometida com a criatividade e a curiosidade inata do ser humano está subentendida com a promoção da pesquisa como princípio pedagógico, fator preponderante para a produção do conhecimento que, eventualmente, produz a ciência e a tecnologia (Ramos, 2014, p.85).

Essas discussões de ordem filosófica dos pressupostos pedagógicos da EPT atualmente desenvolvida no Brasil nos apontam para a promoção de uma educação profissional articulada com a educação básica para o desenvolvimento das potencialidades humanas. Ao focar nossa visão em nosso objeto de estudo, acreditamos, portanto, em um currículo plurilíngue, porquanto haveria nessa concepção o reconhecimento inerente das diferentes culturas que se expressam por meio das diferentes línguas ao redor do mundo. Baseado nesse pressuposto, na subseção a seguir, apresentamos os conceitos de imperialismo linguístico, hegemonia e poder, que nos servirão para nossa análise.

2.4 IMPERIALISMO LINGUÍSTICO, HEGEMONIA E PODER

Phillipson (1992) refere-se ao ensino de língua inglesa como uma *commodity*⁷ ao fazer um balanço desse campo profissional na sua obra *Linguistic imperialism*. Interessante, pois, revelar como e porque países anglofalantes, historicamente, tem exportado a

⁷ Fizemos a escolha por manter a palavra *commodity* em inglês porque, enquanto termo linguístico tomado emprestado pela língua portuguesa, reflete uma expressão utilizada correntemente no discurso econômico para designar produtos básicos, como matérias-primas, que servem como índice econômico. Poderíamos tê-la traduzido como mercadoria.

língua inglesa a ponto de fazê-la hegemônica em contextos de suporte para desenvolvimento educacional, em especial para o aprendizado de língua inglesa. Assim, põe em foco as políticas linguísticas de países desenvolvidos e as suas relações culturais com países em desenvolvimento.

Também numa referência a *commodity*, Fairclough (2001) faz uso do termo *comodificação* para designar o processo no qual instituições sociais incorporam em sua organização a lógica econômica de produção de mercadorias, mesmo que, a princípio, não estejam destinadas à produção de itens concretos para venda. O ensino de língua inglesa é citado por Fairclough (2001) como exemplo de ‘indústria’ destinada “a produzir, a comercializar e a vender mercadorias culturais e educacionais a seus ‘clientes’ ou ‘consumidores’” (Fairclough, 2001, p. 255).

Fairclough (2001) também joga luz no papel que uma língua – como também seu ensino – desempenha em contextos de análise de discurso para revelação de mecanismos de poder. Discurso, para Fairclough (2001), é uma prática social de significação e representação do mundo. O discurso é constituído por três dimensões: o texto (a materialização linguística em si, falada ou escrita); a prática discursiva (produção, distribuição e consumo dos textos); e a prática social (relações de poder como luta hegemônica).

Nesse sentido, a língua representa uma prática social que veicula discursos que moldam as subjetividades, assim como, numa perspectiva dialética, as subjetividades também podem moldar discursos. Essas práticas discursivas mudam conforme transformações sociais, inclusive aquelas de ordem produtiva. Fairclough (2001) cita como exemplo o regime de acumulação flexível (por ele denominado de produção ‘pós-fordiana’), responsável por uma nova cultura na organização do trabalho, o que oportuniza mudanças também nas práticas discursivas. Dessa forma, determinadas profissões ou campos científicos vão incorporando novas palavras em suas práticas discursivas no cotidiano do trabalho, ao sabor de novas formas de produção social, como também da introdução de novas tecnologias. A esse processo, ele deu o nome de *relexicalização*. Países onde essas mudanças ocorrem primeiro costumam exportar os termos inéditos aos países que incorporam esses novos modos de produção, aglutinando nas tradições locais os novos costumes (Fairclough, 2001, p 25-26).

Esse tipo de exportação cultural veiculada pela língua revela tensões sociais que colocam ideologia, hegemonia e poder como cernes da questão. As abordagens críticas de análise de discurso mostram como as práticas discursivas são moldadas por relações

de poder e por ideologia. Elas também revelam que as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença são construídos pelo discurso.

A fim de defender sua abordagem para uma análise de discurso, Fairclough (2001) a contrasta com a análise de discurso popularizada por Foucault entre os cientistas sociais. Para tanto, declara que sua abordagem é uma análise de discurso textualmente e linguisticamente orientada, enquanto classifica a de Foucault como mais abstrata. A análise de discurso defendida por Fairclough (2001), segundo ele mesmo, permite a condução de análises sociais mais satisfatórias. Esse posicionamento reside no fato de seu objeto de estudo estar situado em textos concretos, materializados (ainda que de fontes orais) e que estão em circulação pela sociedade. Dessa forma, na verdade, sua crítica a Foucault trata-se mais de colocar a perspectiva foucaultiana para funcionar dentro de uma análise de discurso textualmente orientada, na tentativa de operacionalizá-la em métodos reais de análise, pois, segundo Fairclough (2001), as áreas onde o trabalho de Foucault contribui apresentam abordagens raramente orientadas linguisticamente.

Fairclough (2001) endossa algumas premissas foucaultianas acerca de discurso. O teórico classifica os estudos do filósofo francês em três fases. Na primeira fase, dedicada ao trabalho arqueológico inicial, o foco era nos tipos de discurso como regras para a constituição de áreas de conhecimento. Acerca dessa fase, Fairclough (2001) endossa a natureza constitutiva do discurso foucaultiano, segundo a qual o discurso constitui o social, como também os objetos e os sujeitos sociais. Outra premissa que Fairclough endossa nessa fase é a primazia da interdiscursividade e da intertextualidade, nas quais qualquer prática discursiva é definida por suas relações com outras e recorre a outras de forma complexa.

Na segunda e terceira fases, nos chamados estudos genealógicos, Foucault mudou a ênfase para as relações entre conhecimento e poder. A crítica de Fairclough reside exatamente na mudança de ênfase que Foucault emprega a partir da segunda fase. Porém, dessas fases, Fairclough concorda com as seguintes premissas do teórico francês: 1) a natureza discursiva do poder; 2) a natureza política do discurso; e 3) a natureza discursiva da mudança social. A natureza discursiva do poder diz respeito às práticas e técnicas do biopoder moderno, que são significativamente discursivas. Como exemplos, tem-se os gêneros discursivos do aconselhamento, do exame e da confissão, etc. A natureza política do discurso se trata da luta por poder, que ocorre essencialmente por meio do discurso propriamente dito. A natureza discursiva da mudança social é referente às práticas

discursivas que estão em constante mutação e, por conseguinte, são um elemento importante na mudança social.

Uma outra crítica está relacionada à falta de uma perspectiva dialética nos apontamentos foucaultianos. Fairclough (2001) concorda que tanto os objetos quanto os sujeitos sociais sejam moldados pelas práticas discursivas, mas defende que essas práticas são disputadas e localizadas dentro de uma realidade material, constituída, com objetos e sujeitos sociais pré-constituídos. Os processos constitutivos do discurso devem ser vistos, portanto, em termos de uma dialética, na qual o impacto da prática discursiva depende de como ela interage com a realidade pré-constituída. Sobre esse aspecto, Fairclough afirma:

Foucault é acusado de exagerar a extensão na qual a maioria das pessoas é manipulada pelo poder; ele é acusado de não dar bastante peso à contestação das práticas, às lutas das forças sociais entre si, às possibilidades de grupos dominados se oporem a sistemas discursivos e não-discursivos dominantes, às possibilidades de propiciar mudanças nas relações de poder mediante a luta, e assim por diante. Não é que Foucault ignore tais questões: ele está interessado na mudança, por exemplo, quando dedica todo um capítulo⁸ a mudanças e transformações, em que enfatiza com vigor que as regras de formações discursivas definem não objetos e conceitos estáticos, mas os campos de suas possíveis transformações. E, em Foucault (1982)⁹, há uma discussão detalhada das formas de luta. Mas na totalidade de seu trabalho e nas análises principais, a impressão dominante é a das pessoas desamparadamente assujeitadas a sistemas imóveis de poder. Foucault certamente insiste que o poder necessariamente acarreta resistência, mas ele dá a impressão de que a resistência é geralmente contida pelo poder e não representa ameaça (Fairclough, 2001, p. 82).

Van Dijk (2023), a exemplo de Fairclough (2001), também se debruça na materialidade linguística em sua análise crítica do discurso. O autor revela que o modo de produção dos discursos que circulam na sociedade dá sustentação para o exercício e a manutenção do poder de uma classe dominante. A serviço dos donos do poder, existe uma elite simbólica que se responsabiliza por dominar a cognição das massas a partir do controle do que se é publicado, sobretudo nas esferas midiática, política e científica. Conseqüentemente, esse controle também garante que o discurso hegemônico circule nas esferas comunicativas cotidianas – como uma conversa entre pais e filhos ou entre mulheres e homens, uma entrevista de emprego, o discurso médico-paciente, etc. – mesmo que aparentemente os interlocutores estejam produzindo livremente seus discursos. Dessa forma, jornalistas, escritores, artistas, diretores, acadêmicos e outros atores que detêm um “capital simbólico” são chancelados pelos donos do modo de produção dos discursos para garantir a capilaridade da ideologia hegemônica da classe

⁸ Fairclough (2001) referencia a obra foucaultiana *A arqueologia do saber*.

⁹ Aqui, a obra foucaultiana referenciada é *O sujeito e o poder*.

dominante, denotando assim um abuso de poder. De maneira contígua, Phillipson (1992) contribui para a compreensão dos mecanismos de dominação da língua inglesa e do papel que o ensino do inglês desempenha no fomento de sua hegemonia.

No caso particular do inglês, constata-se sua predominância na ciência, na tecnologia, na medicina, na informática, no comércio internacional, nas organizações internacionais, na diplomacia, no entretenimento de massa, no jornalismo internacional, e enfim no sistema educacional como a língua estrangeira mais ensinada desde a década de 1970, conforme nos aponta Phillipson (1992). Mais atrelado a propósitos comerciais e religiosos, o alcance de outras línguas em diferentes períodos da história ocorreu de forma muito mais reduzida. De língua pouco falada até o século XVI, o inglês começou a alcançar outros territórios a partir da expansão imperialista, colonialista e comercial da Inglaterra entre os séculos XVII e XIX. A propagação da língua inglesa na história recente, além das forças econômicas e políticas, tem sido em grande parte devido ao investimento maciço por parte de organizações privadas e governamentais dos Estados Unidos a partir da Segunda Guerra Mundial, notadamente entre as décadas de 1950 e 1970, sobretudo na pedagogia do ensino-aprendizagem de línguas (Phillipson, 1992, p. 6-7).

Um dos efeitos mais imediatamente observáveis é o fenômeno de empréstimos linguísticos tomados, em maior medida, da língua inglesa por parte de falantes de várias línguas ao redor do mundo. Phillipson (1992) advoga, na verdade, que ‘empréstimo’ nem seja o termo mais adequado para referir-se ao fenômeno, uma vez que falantes não tem intenção de retornar palavras de sua língua para a língua inglesa. Isso reflete mais uma transação unilateral, introjetada pelo desejo de consumo, como se a língua fosse um produto. Para exemplificar o alcance do fenômeno, o autor cita casos de países que, na história dos séculos XIX e XX, experimentaram debates acerca da ‘invasão’ da língua inglesa em suas línguas maternas. Em 1853, a França via protestos contra a *anglomania*, por exemplo. Há até mesmo uma considerável literatura sobre o tema em línguas africanas e europeias, como também no próprio inglês britânico sendo ‘invadido’ por expressões do inglês estadunidense. Em países como Eslovênia e França, tem sido registrada a criação de leis para adotar medidas contra o uso exacerbado de expressões de idiomas estrangeiros em suas línguas, principalmente na área de neologismos para conceitos técnicos e tecnológicos (Phillipson, 1992, p. 7). O próprio Brasil vivenciou ocasião semelhante, quando o então deputado federal Aldo Rebelo propôs, em 2000, um projeto de lei que proibisse o uso de palavras estrangeiras em locais de trabalho e na maioria das

formas de comunicação (Folha de S. Paulo, 2000). Mesmo que algumas proposições não tenham sido aprovadas, como o caso do Brasil, esse tipo de reação revela o nível de penetração linguística e cultural, em especial da língua inglesa.

Apesar das reações políticas pontuais observadas ao redor do mundo, a pedagogia do ensino de línguas, de acordo com Phillipson (1992), raramente empreende investigações que relacionem a língua inglesa com os poderes militar, econômico e político. A pedagogia do ensino de línguas tende a focar questões metodológicas e organizacionais dos espaços pedagógicos. Em círculos profissionais de ensino de língua inglesa, o idioma costuma ser retratado como a incontestável melhor ferramenta para comunicação internacional, sobretudo quando o treinamento de professores advém de políticas linguísticas do Reino Unido ou dos Estados Unidos. O discurso que acompanha e legitima a exportação da língua inglesa para o mundo tem sido tão convincente que inglês é relacionado ao progresso e à prosperidade. Entidades como a Fundação Ford já mantiveram projetos de ESL (*English as a Second Language* – Inglês como Segunda Língua) com o argumento de ser uma estratégia vital para o desenvolvimento tanto dos Estados Unidos quanto de outros países (Phillipson, 1992, p. 8).

Como fruto do discurso em prol do ensino da língua inglesa, segundo Phillipson (1992), e em consonância com os anseios de entidades privadas e governamentais anglo-americanas, a demanda pelo ensino da língua também encontra acolhimento sem resistência ao redor do mundo. Uma vez que o enfoque dos treinamentos de professores para o ensino de inglês tem sido, exclusivamente, em questões linguísticas e literárias, camufla-se o fato de que o ensino de língua inglesa é uma atividade internacional com implicações e ramificações culturais, militares, econômicas e políticas. Situações em que ministros de educação de Estados advogam e constroem parcerias pela urgência do ensino da língua inglesa em seus países, como também a movimentação de instituições como o British Council, com seus relatórios anuais acerca do ensino de inglês em diferentes países; ilustram a demanda forjada para o ensino da língua internacionalmente. Eventos como esses indicam que a língua inglesa tem sido promovida de forma acrítica e até mesmo entusiasmada, revelando que essas ideias se tornaram hegemônicas e podem estar baseadas em crenças falaciosas.

Os promotores da língua inglesa também incluem autoridades políticas do alto escalão de governos de países anglofalantes. Quando do colapso do bloco dos países socialistas, no início da década de 1990, o secretário de relações exteriores do Reino Unido afirmou que seu país então desejava que o inglês fosse a segunda língua nos países

do leste europeu, em substituição ao russo. Falas como as que seguem, enunciadas por desde ex-diretores do British Council, nos anos 1980, até por diretores de franquias de escolas de inglês, também mostram o empenho pela promoção do ensino da língua, como também pela construção de uma ideologia dominante: “no passado já enviamos torpedeiros e diplomatas mundo afora; hoje estamos enviando professores de inglês”; “África tem fome de língua inglesa (...) o apoio técnico do Reino Unido à língua inglesa para a África anglófona é, e deve permanecer, fundamental”; “a demanda internacional pelo ensino de inglês de alta qualidade está-se expandindo rapidamente” (Phillipson, 1992, p. 9).

Reino Unido e Estados Unidos (e em menor medida Canadá, Austrália e Nova Zelândia), historicamente, têm oferecido apoio para treinamento de professores e desenvolvimento de currículos escolares para países em desenvolvimento. As principais alocações para esse tipo de ajuda têm sido no ensino-aprendizagem da língua inglesa para a ciência e a tecnologia na educação superior, no ensino do idioma nas escolas da educação básica e no treinamento técnico para objetivos específicos. Consequentemente, conforme afirmam os próprios agentes dos países anglófonos, há também o objetivo de propagação da sua cultura e das suas formas de pensamento e de comunicação, o que demonstra que esse tipo de ajuda opera em vários níveis e não pode ser dissociado do contexto socioeconômico.

Phillipson (1992) explica que, mesmo dentro dos países anglófonos considerados centrais (Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Austrália e Nova Zelândia), tem-se observado intensas disputas em favor do monolinguismo, sendo o inglês o idioma de prestígio, imposto nos sistemas educacionais nacionais, na mídia e nos tribunais de justiça, em detrimento de outras línguas nativas e indígenas. Uma vez consolidada essa disputa em favor do inglês dentro desses países centrais, buscou-se então impor o idioma a outros países, quer seja para comunicação internacional oficial, em países como o Japão e a Suécia; quer seja pela imposição da adoção da língua inglesa como oficial a países periféricos, como Índia e Nigéria, que também passaram a ser anglófonos, na cruzada colonial britânica. Para todo esse processo de aniquilação de línguas nativas e indígenas em favor de uma língua prestigiada, em nosso caso a língua inglesa, Phillipson (1992) cunhou o conceito de imperialismo linguístico.

O conceito de imperialismo linguístico dialoga com o conceito de imperialismo cultural cunhado pelo sociólogo norueguês Johan Galtung em sua obra de 1971 *A structural theory of imperialism*, na qual o autor sinaliza a existência de outros tipos de

imperialismo, como o econômico, o político, o militar, o comunicativo e o social. Phillipson (1992) defende o imperialismo linguístico como um subtipo do imperialismo cultural, ainda que o termo não tenha sido desenvolvido por Galtung. O imperialismo linguístico também permeia todos os outros tipos de imperialismo, uma vez que a língua é, naturalmente, o meio usado para mediá-los e expressá-los.

O imperialismo linguístico é imposto desde tempos remotos. Na antiga Grécia, por exemplo, falantes de outras línguas eram estigmatizados e considerados bárbaros por evocarem sons sem sentido, na visão dos gregos. Na Irlanda e no País de Gales, desde o século XVI, há a imposição do inglês como idioma oficial. Na França do final do século XVIII, no contexto pós-revolução, o francês já era considerado a língua universal e, para que os ideais da Revolução Francesa alcançassem com mais eficácia outros povos, a imposição do idioma fazia parte da política de conquista (Phillipson, 1992, p. 19).

Ademais, a difusão de uma língua, invariavelmente, ocorre em conjunção com forças como a religião e o comércio e a unificação desses três elementos, segundo Phillipson (1992), tem sido reconhecida como relevante. Quando Colombo partiu para conquistar outras terras, por exemplo, também foi imbuído do plano paralelo de estabelecer o castelhano como ferramenta auxiliar de conquista do exterior. O plano fora apresentado pelo gramático espanhol Antonio de Nebrija à rainha Isabella da Espanha em 1492. Outro exemplo é a saga colonialista francesa na África no final do século XIX, que experienciou episódios em que creditaram o insucesso de missionários estadunidenses à incapacidade destes de ensinar a língua francesa, numa clara referência à influência linguística do francês na longevidade da dominação do país em colônias como o Congo e o Gabão (Phillipson, 1992, p. 32).

Ainda segundo Phillipson (1992), episódio semelhante deve ter ocorrido à União Soviética para uma unificação mais coesa a partir da adoção do russo no leste europeu. O padrão tem se repetido também no mundo contemporâneo. A ação missionária estadunidense do Summer Institute of Linguistics, por exemplo, na década de 1980, foi severamente criticada na América Latina. Contra o instituto, alegaram que seu programa de alfabetização e conversão de indígenas camuflavam um pavimento para um interesse comercial estadunidense (Phillipson, 1992, p. 32).

O fato é que Reino Unido, Estados Unidos, França e muitos outros países têm promovido suas línguas por meios similares, dentre os quais: treinamento e pesquisa, tanto para nativos quanto para não-nativos da língua; bolsas de estudo de curto ou longo período para cursos ou visita de especialistas; produção e promoção de livros didáticos

para o ensino de línguas; materiais audiovisuais; serviços de bibliotecas; disponibilização de professores além de suas fronteiras e de especialistas em desenvolvimento de currículo, trabalhos de consultoria e treinamentos *in-service*; e manifestações culturais diversas.

No caso particular da língua inglesa, o ponto de virada para sua hegemonia internacional começou quando se equiparou ao *status* do francês, até então a língua da diplomacia internacional. Isso aconteceu a partir da participação dos Estados Unidos nas conferências de acordos de paz após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Em 1919, a paridade entre as duas línguas foi acordada, fazendo os dois idiomas oficiais na Liga das Nações e na Corte Permanente de Justiça Internacional (Phillipson, 1992, p. 33).

Contudo, na esteira da mudança de *status* para língua hegemônica, ao longo do século XX, o inglês também sofreu oposição. Os protestos incluíram resistência dos povos colonizados; de parlamentares europeus; de inimigos políticos das nações anglófonas centrais; dos “guardiões” da pureza linguística das línguas que sofreram invasão do inglês; e de intelectuais tanto dos países anglófonos centrais quanto periféricos. O que todos tinham em comum era o combate ao imperialismo linguístico e ao anseio de dominação atrelado a ele.

Os fundamentos teóricos do imperialismo linguístico se baseiam, conforme Phillipson (1992), em concepções que subjazem uma ideologia eurocêntrica imperialista, conformando inclusive conceitos que perfazem um ideal racista, tais quais: 1) autoexaltação por parte do grupo dominante, que cria uma imagem ideal de si mesmo; 2) desvalorização do grupo dominado e a negação de sua cultura, instituições, estilo de vida e ideias; 3) racionalização sistemática dos relacionamentos entre ambos os grupos, sempre favorável ao grupo dominante.

Uma das implicações dessa ideologia, por exemplo, é a produção de discursos nos quais é dito que grupos dominados não formam uma nação, mas apenas *tribos* que possuem *dialetos*, em vez de línguas. A esse grupo é imposto um processo de aculturação, sendo a língua do grupo dominante o principal meio para tanto. Como resultado, o que se tem é que muitas nações atualmente possuem línguas oficiais, sobretudo em cenários político-jurídicos, a despeito de possuírem uma outra língua nacional para comunicação cotidiana entre seus cidadãos, o que é uma realidade em muitos países africanos (Phillipson, 1992, p 40-41).

Especificamente, o termo imperialismo envolve, ainda segundo Phillipson (1992), bases de ordem econômica e política. Trata-se de um sistema político no qual colônias são governadas por um centro imperial, por razões econômicas. No final do século XIX,

havia também premissas racistas. Acreditava-se, por exemplo, que o cidadão inglês possuía uma visão de mundo mais avançada do que outros povos. Portanto, esses outros povos considerados inferiores, na visão inglesa, não teriam objeções quando a Inglaterra viesse a impor a “civilização” a povos selvagens. Ao longo do século XX, muitas colônias foram conseguindo sua independência política. Entretanto, observou-se que a base econômica que regia a lógica imperialista continuou a operar, haja vista a continuação da dependência econômica ao investimento externo por parte dessas colônias, como também do controle de fontes de matérias-primas por parte dos países imperialistas (Phillipson, 1992, p 45).

Phillipson (1992) vai além das bases econômicas e políticas que subjazem o imperialismo e acrescenta os interesses socioculturais e ideológicos ao conceito. Enquanto que até certo tempo atrás, segundo Phillipson (1992), europeus se sentiam orgulhosos em se autodeclararem imperialistas ao empreenderem a radiação de sua cultura, hoje muitos se ressentiriam ao serem acusados de imperialistas, mesmo que ainda representem uma cultura dominante e desempenhem um papel de disseminar uma visão eurocêntrica do mundo. Assim, o autor exorta a desconfiar das intenções possivelmente altruístas por detrás de programas de apoio e ajuda educacionais. Baseado nessas convicções, Phillipson (1992) se debruça sobre como o imperialismo linguístico do idioma inglês opera.

O imperialismo linguístico do inglês, enfim, consiste na supremacia do idioma a partir do estabelecimento e da contínua reafirmação das desigualdades estruturais e culturais entre a língua inglesa e as outras línguas. Entende-se por ‘estrutural’ as propriedades materiais desse processo, como instituições e alocações de recursos financeiros; e por ‘cultural’ as propriedades imateriais e ideológicas, como atitudes discursivas e princípios pedagógicos, por exemplo. Segundo Phillipson (1992), o imperialismo linguístico do inglês é um exemplo de *linguicismo*, termo cunhado pelo teórico para designar as ideologias, estruturas e práticas, definidas em políticas linguísticas, e que são usadas para legitimar e reproduzir uma divisão desigual de poder e recursos que beneficiam a propagação da língua inglesa.

O imperialismo linguístico do inglês faz uso de dois mecanismos para sua legitimação, de acordo com Phillipson (1992): o anglocentrismo e o profissionalismo do ensino de língua inglesa. O anglocentrismo opera no campo da cultura e da língua. Está além da promoção de filmes americanos, por exemplo. O termo anglocentrismo dialoga

com etnocentrismo, nos termos de julgamento de outras culturas a partir dos padrões da cultura anglo-americana.

No âmbito da pedagogia, o profissionalismo que o ensino de língua inglesa atingiu ao longo do século XX é reflexo de intensa alocação de recursos financeiros. A cadeia produtiva ao redor do ensino de língua inglesa tem apresentado uma profusão de oferta de materiais didáticos, treinamento de professores, oportunidades de emprego para professores, ideias e princípios pedagógicos de toda sorte, além da presença da língua como disciplina escolar em currículos de variados cursos mundo afora. Um exemplo marcante da atuação do profissionalismo no ensino de língua inglesa foi no período pós-Segunda Guerra Mundial, a partir da disseminação e da popularização do método audiolingual¹⁰, uma abordagem para o ensino de línguas desenvolvida primeiramente para fins militares nos Estados Unidos (Phillipson, 1992, p 48-49).

Outrossim, é preciso explorar o conceito de hegemonia para compreender os meandros do ensino de língua inglesa a partir dos interesses dos países anglófonos centrais. Intensificados a partir do período pós-Segunda Guerra Mundial, no início, os eventos pedagógicos que abordavam o ensino de língua inglesa, promovidos pelos países centrais, eram retratados por seus organizadores como apolíticos. Um marco histórico é a Commonwealth Conference on the Teaching of English as a Second Language, realizada na University College of Makerere, em Uganda em 1961. O diretor do evento, no seu discurso de abertura, conforme registrado nos relatórios da reunião, declarou explicitamente a natureza apolítica do encontro. Também foi registrado que não era o objetivo da conferência enfraquecer as culturas da Ásia ou da África. Essa conferência, segundo Phillipson (1992), representou um divisor de águas para a cristalização dos princípios político-pedagógicos nos quais os programas de fomento ao ensino de língua inglesa deveriam se inspirar no período pós-colonial. Anos mais tarde, em 1974, uma resenha da Fundação Ford, escrita por um ex-dirigente do British Council, considerou a conferência de Makerere um marco histórico para a expansão dos programas de fomento ao ensino de língua inglesa (Phillipson, 1992, p. 66).

¹⁰ Segundo Phillipson (1992), o método audiolingual não teria tido alcance global se não fosse pela força econômica estadunidense por trás dele. Também é possível que ele nunca tivesse sido desenvolvido se não fosse o *Defence Language Institute*, estabelecido para ensinar línguas estrangeiras para as forças armadas estadunidenses. O êxito do método estava no fato de seus aprendizes estarem sob a disciplina militar e sua progressão na carreira estar condicionada ao seu sucesso no aprendizado de línguas, o que faz maravilhas para a motivação, de acordo com Phillipson (1992). O método audiolingual enfatiza a repetição, a memorização e a prática intensiva da língua-alvo, utilizando exercícios orais e auditivos para desenvolver habilidades comunicativas.

Na visão de Phillipson (1992), a crença de que o ensino de língua inglesa é apolítico serve para desconectar cultura de estrutura. Dessa forma, assume-se que os assuntos educacionais podem ser desvinculados da realidade social, política e econômica. Esse tipo de posicionamento favorece ao estabelecimento de uma hegemonia sem questionamento, como também permite que a língua inglesa seja exportada de forma padronizada, ignorando as especificidades de um mercado local, sendo consideradas apenas particularidades superficiais.

Experiências como a de Makerere demonstram que os interesses estão a serviço de políticas estatais. De acordo com Phillipson (1992), na ciência política liberal, o Estado nacional é considerado como estando acima de interesses privados, em favor dos interesses de todos. Entretanto, essa premissa não explica, então, como a desigualdade social é reproduzida, no bojo da qual o sistema educacional promovido pelo Estado deveria desempenhar um papel decisivo. Na ciência política marxista clássica, ainda segundo Phillipson (1992), o Estado capitalista é erigido a partir das relações de produção e serve para proteger e reproduzir a dominação da burguesia, em parte mediando conflitos de classes. Nas teorias neo-marxistas que se debruçam sobre o papel da educação em sociedades capitalistas, o Estado não é considerado exatamente uma instituição, mas uma relação por meio da qual a estrutura de classes é reproduzida. O Estado está ativamente envolvido na economia ao regular a produção material e, nessa lógica, as escolas contribuem para a perpetuação desse modo de produção ao distribuírem e produzirem conhecimento que seja útil e do interesse do mercado. Assim, conforme Phillipson (1992), a educação serve ao Estado para satisfazer três funções. A função econômico-reprodutiva diz respeito ao processo de qualificação para o mercado de trabalho; a função ideológica está atrelada à introjeção de atitudes e valores; e a repressiva considera a imposição de sanções pelo não cumprimento de demandas escolares.

O ensino de língua inglesa é, em grande parte, financiado e organizado pelo Estado, tanto nos países centrais quanto nos países periféricos. As funções específicas desempenhadas pelo ensino de língua inglesa também seguem a mesma lógica das três funções apresentadas no parágrafo anterior.

Em termos econômico-reprodutivos, grande parte da legitimação para a difusão do inglês é explicada, do ponto de vista do Estado, pela necessidade de qualificação das pessoas para construir uma nação e pela adequada operacionalização de dada tecnologia a que o idioma provê acesso. O foco deve ser, entretanto, meramente nas habilidades linguísticas.

No tocante à função ideológica, a língua inglesa está associada às ideias modernas que ela veicula, como também aos seus valores culturais, sociais e comunicativos. Na conferência de Makerere, o idioma foi defendido tanto por atingir um fim, que seria o progresso material, quanto por ser um meio eficiente para tanto. A língua é encarada como sendo a porta de entrada para uma melhor educação, melhor comunicação e, conseqüentemente, para um maior padrão de vida. Tais assunções constituem a base para a ideologia imperialista e são, obviamente, um pilar ideológico do modo de produção capitalista e patriarcal, na visão de Phillipson (1992).

A função repressiva do ensino de língua inglesa responderia pelo idioma ser, na maioria dos casos, a única opção de língua estrangeira nos currículos. Ademais, em países onde a língua inglesa é adotada como oficial, mesmo havendo uma língua nacional para comunicação cotidiana, o idioma é o único aceito em ocasiões específicas, como em salas de aula ou em tribunais de justiça.

Assim, estabeleceu-se ao longo do século XX a hegemonia do ensino de língua inglesa no mundo, intensificando-se no período pós-Segunda Guerra Mundial. Para compreender com mais profundidade essa dominância do idioma, apresentamos uma breve concepção da categoria hegemonia segundo o pensador italiano Antonio Gramsci, que a desenvolveu amplamente ao longo de sua obra *Cadernos do cárcere*.

De acordo com Sobral e Ribeiro (2020), Gramsci elaborou uma complexa teoria sobre o conceito de hegemonia para subsidiar uma ação prática revolucionária da classe trabalhadora italiana. Essa práxis revolucionária buscaria revelar as relações sociais de produção da vida material a fim de compreender como a burguesia construiu sua hegemonia. A educação, por exemplo, é um dos campos para a transformação social por meio da escola unitária, que possibilitaria formar dirigente qualquer cidadão.

A partir da escola unitária, busca-se construir um consenso dentro da sociedade que possibilite a construção de uma nova ordem social, baseada no trabalho pela livre associação. Na prática, isso significa dotar todos os sujeitos dos mais avançados conhecimentos, o que lhes permitiria assumir funções de dirigentes ao formarem-se intelectuais. Uma vez que toda capacidade técnico-científica estivesse a serviço de todos os indivíduos, a transformação radical das relações sociais de produção seria possível e, conseqüentemente, uma nova concepção de mundo ganharia as massas. Com efeito, estariam dadas as condições para a constituição de uma nova hegemonia, pautada na formação de uma sociedade com alta qualificação técnico-científica para a implementação de uma nova forma de sociabilidade (Sobral; Ribeiro, 2020, p. 105).

Portanto, do ponto de vista gramsciano, hegemonia é uma concepção intelectual e moral de mundo baseada sobretudo nas relações sociais de produção, imposta por uma classe dominante a classes subalternas com o intuito de domínio ideológico. A hegemonia demanda uma série de aparelhos ideológicos para sua instauração, sendo, assim, uma superestrutura que garante a infraestrutura. A escola seria um desses aparelhos.

O conceito de hegemonia em Phillipson (1992) também é desenvolvido a partir da concepção gramsciana. A hegemonia linguística do inglês pode ser entendida como os valores, as crenças, os propósitos e as atividades que permeiam a profissionalização do ensino de língua inglesa e que contribuem para a manutenção do idioma como língua dominante. As ideias hegemônicas associadas ao ensino de língua inglesa não são simplesmente um produto de uma manipulação deliberada, mas um conjunto muito mais complexo e diverso de normas institucionais e individuais, como também de significados e valores bem estabelecidos. De acordo com Phillipson (1992), a origem dessas normas, valores e significados vem tanto da infraestrutura quanto da superestrutura, já que eles derivam da base econômica na qual o ensino de língua inglesa se estabelece. Como infraestrutura, tem-se, por exemplo, as instituições, o financiamento de projetos, as editoras de publicações de materiais didáticos, etc. Como superestrutura, tem-se o próprio desenvolvimento da profissionalização do ensino de língua inglesa, em termos das ideias e das práticas que são manifestações intelectuais do processo hegemônico e que também envolvem a interação dialética com a infraestrutura econômica.

Fairclough (2001) também bebe da fonte gramsciana para conceituar hegemonia. Ao abordar a dimensão da prática social do discurso, o autor estadunidense situa o discurso em uma concepção de poder como hegemonia e em uma concepção da evolução das relações de poder como luta hegemônica. O teórico define hegemonia da seguinte forma:

Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um 'equilíbrio instável'. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicas para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família) com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios (Fairclough, 2001, p. 122).

Dessa forma, hegemonia não se trata meramente de manipulação ou doutrinação. Numa perspectiva dialética, a hegemonia é continuamente renovada, recriada, defendida e modificada, como também pode sofrer resistência, limitação e alteração. No caso específico da hegemonia do ensino de língua inglesa no mundo, conforme aponta Phillipson (1992), se existe essa hegemonia é porque a língua carrega os valores de grupos dominantes. A dominância do idioma é dada como um fato social, ocultando os interesses que servem a uma ideologia e a uma prática profissional dominantes. Ao se analisar o imperialismo linguístico do inglês em um contexto de hegemonia, permitindo-se uma constante contestação da reprodução dessa hegemonia, bem como suas próprias contradições internas, abre-se, enfim, a possibilidade de mudança, como, por exemplo, por um currículo plurilíngue.

2.5 O CONCEITO DE DISCIPLINA ESCOLAR

André Chervel (*apud* Oliveira, 2006), no artigo “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, publicado originalmente em 1988, na revista *Histoire de l'Education*, define o conceito de disciplina escolar. Conforme Oliveira (2006), uma disciplina escolar é caracterizada da seguinte maneira:

Para que possa ser considerada como disciplina escolar, uma matéria de ensino deve conter, conforme Chervel (1990: 202-207), quatro componentes principais: 1) um conteúdo explícito do conhecimento, exposto tanto pelos professores quanto pelos manuais ou Compêndios; 2) uma bateria de exercícios, que juntamente com os conteúdos explícitos constituem o “núcleo” da disciplina; 3) a motivação dos alunos, componente que se relaciona intimamente com os “métodos pedagógicos”; 4) os Exames, ou avaliações, os quais, com suas restrições específicas, introduzem alterações na prática disciplinar (Oliveira, 2006, p. 14).

Entretanto, Oliveira (2006) chama atenção para o fato de o grupo de pesquisa em que André Chervel participa levar em consideração “a excessiva autonomização da escola, bem como da disciplina escolar, e sua conseqüente dissociação das políticas educacionais” (Oliveira, 2006, p. 15). Com efeito, o conceito de disciplina escolar é reconfigurado com a solução dialética dada por David Hamilton (*apud* Oliveira, 2006) em “*Towards a theory of schooling*”, publicado em 1989, no qual afirma que “as práticas cotidianas da escola podem ser vistas como práticas socialmente construídas e historicamente localizadas. Suas formas derivam, por exemplo, tanto das expectativas de padres e políticos quanto das circunstâncias materiais da arquitetura escolar e da disponibilidade de Compêndios” (Oliveira, 2006, p. 16).

Isso acarreta um paradoxo nos estudos historiográficos das instituições escolares concernentes sobretudo às disciplinas escolares, pois de um lado há o que as leis educacionais preconizam como finalidades da educação – a finalidade ideal –, e por outro lado há o que se é praticado efetivamente nos espaços pedagógicos formais, como a sala de aula, onde se verifica a finalidade real da educação. Ou seja, onde a prática concreta é constatada, refletindo ou não os textos legais – a finalidade real. Quanto mais extenso é o espaço de tempo que o estudo historiográfico assume, mais difícil será a investigação das práticas concretas, tanto pelo distanciamento temporal quanto pela carência de fontes não oficiais, restando somente a análise dos documentos de épocas passadas. Mesmo assim, sob a lógica dialética, Oliveira (2006) observa:

Contudo, é preciso não dissociar, a priori, aquelas práticas da legislação educacional. Primeiro porque uma lei a respeito de qualquer tema, independente de sua aplicação, não surge do nada, mas em virtude de práticas político-sociais que, formalizando-se como peças discursivas privilegiadas, ao mesmo tempo que incidem sobre seu objeto, são dele resultantes. Segundo porque algumas peças legislativas do Brasil oitocentista, como as Provisões e Decisões com força de Lei sobre Instrução Pública, ao indicarem algum método ou Compêndio de uma matéria específica, ou regularem a remuneração de um ou mais professores, não são previsões legais, mas verdadeiras sentenças – no sentido jurídico do termo – proferidas sobre requerimento das partes interessadas, constituindo, portanto, representações bastante significativas de “práticas concretas”. (Oliveira, 2006, p. 18)

Gatti Junior e Gatti (2015) também enfocam as diferenças entre as finalidades ideais e as finalidades reais da educação. Apontam que estudos pós-modernos acerca das instituições escolares inovaram metodologicamente ao considerar a ação dos sujeitos no processo de escolarização e na vida da sociedade. Trata-se, portanto, de uma ruptura com a concepção clássica da modernidade “em favor da valorização extrema do papel da sociedade, da consciência coletiva e, por fim, do Estado, na organização da vida social” (Gatti Junior; Gatti, 2015, p. 348). Dessa forma, estudos historiográficos sobre instituições escolares passaram a abordar com mais frequência, a partir da década de 1990, no Brasil, a realidade pedagógica – isto é, “a ação concreta de indivíduos no interior das instituições escolares, o que inclui as salas de aula como sendo os lugares a serem investigados” (Gatti Junior; Gatti, 2015, p. 350).

Goodson (2001) dedica-se a analisar a formação histórica e social das disciplinas escolares. Ele propõe uma abordagem crítica que rompe com a ideia de que as disciplinas são naturais, neutras ou imutáveis. Para Goodson (2001), as disciplinas escolares são construções sociais, moldadas por disputas políticas, como interesses institucionais e culturais ao longo do tempo.

As disciplinas escolares, ainda conforme Goodson (2001), são resultado de processos históricos e sociais, com disputas entre diferentes grupos para definir o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Assim, o currículo reflete as relações de poder da sociedade em determinado momento. O autor destaca a importância dos estudos históricos das disciplinas escolares para entender como elas foram moldadas.

Dessa forma, destacamos nosso caminho para análise do percurso sócio-histórico da disciplina escolar de língua inglesa no processo histórico do IFCE. Iluminamos esse caminho a partir do paradigma epistemológico do materialismo histórico-dialético que oportuniza o desvelamento das contradições que construíram a educação profissional e tecnológica no Brasil ao longo da história. Quanto ao ensino de língua inglesa, os conceitos de imperialismo linguístico e hegemonia descritos ao longo de nossa fundamentação teórica coadunam com a perspectiva crítica que propomos para a análise desta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Utilizamos o paradigma epistemológico do materialismo histórico-dialético a fim de responder às nossas questões de pesquisa: “por que há hegemonia do ensino de língua inglesa no tempo presente no IFCE?”; e “como essa hegemonia foi se desenvolvendo ao longo do tempo?”, as quais culminaram em nosso objetivo geral de analisar, numa perspectiva crítica, o percurso sócio-histórico do ensino de língua inglesa no Brasil até a adoção do idioma no processo histórico do IFCE.

Por se tratar de um método de análise que captura a realidade como ela é, o materialismo histórico-dialético revela os caminhos históricos e movimentos contraditórios no percurso que fez essa realidade possível. Esse método de interpretação da realidade eventualmente coaduna nosso referencial teórico do imperialismo linguístico (Phillipson, 1992), uma vez que é imprescindível desvelar as forças políticas e de poder, bem como os contextos políticos, culturais, sociais e econômicos que competiram ao longo da história para o estado atual da hegemonia do ensino de inglês no IFCE. Contribui-se, assim, para a análise crítica do atual quadro histórico, social, político e econômico, como também para a valorização da memória histórica e do conhecimento socialmente construído e acumulado. Ademais, as bases conceituais para a EPT atual ensejam um caminho investigativo que aponte para a transformação social. Leite (2017) assim argumenta sobre as contribuições do materialismo histórico-dialético para pesquisas na área de ensino:

[...] consideramos que o materialismo histórico-dialético possa contribuir com o entendimento epistemológico que abarca as investigações sobre práticas e espaços educativos, pois suas dimensões ontológicas, axiológicas e gnosiológicas integram uma filosofia da transformação que visa, por meio da análise histórica e dialética da realidade, alcançar sínteses que retomem, em outra dimensão, o conhecimento inicial e que visem, em última estância, a transformação social e coletiva. (Leite, 2017, p. 850)

Nosella e Buffa (2005) também advogam em favor do método dialético marxista de investigação, sobre o qual assinalam que se deve descrever o particular de dada instituição escolar à luz dos contextos econômico, político, social e cultural. A aparência singular da instituição somente é plenamente entendida quando se desvendam as determinações histórico-sociais por trás dessa aparência, ou seja, o todo universal que moldou a particular aparência da instituição, no nosso caso aqui, o IFCE, especificamente os meandros que oportunizaram a hegemonia do ensino da língua inglesa na instituição. Portanto, foi preciso construir o percurso sócio-histórico que culminou na adoção do ensino de inglês na EPT desenvolvida no IFCE.

Dessa forma, para movimentar o pensamento e promover reflexão, partimos do empírico, ou seja, da realidade dada, do real aparente, a partir de pesquisa documental em espaços como o Memorial do IFCE Dr. Raimundo César Gadelha de Alencar Araripe e o Arquivo Permanente do IFCE *campus* Fortaleza. Nesses espaços tivemos acesso a documentos históricos, como fotografias, portarias e resoluções, entre outros, os quais perfizeram os dados empíricos que foram nosso ponto de partida.

Uma vez determinada a data de início da adoção da língua inglesa na instituição, o próximo passo em nosso percurso metodológico foi no intuito de investigar o ensino de inglês no IFCE nos anos iniciais de sua adoção, numa perspectiva histórico-crítica, articulando com a trajetória da EPT no país – com vistas a desvelar as influências diretas e indiretas dos mecanismos que organizaram os espaços educativos no IFCE. Assim, procedemos a uma pesquisa conceitual e teórica, de caráter exploratório, acerca do ensino de inglês no Brasil e as influências culturais para sua difusão, como também da história da EPT no país. Ao fazer a leitura de obras de teóricos que versaram tanto sobre a historiografia da EPT no Brasil, quanto do ensino de inglês, demos ênfase à dimensão histórica do estudo. O mesmo procedimento foi aplicado na leitura de decretos, reformas, discursos parlamentares e leis para investigar os impactos das reformas educacionais brasileiras no ensino de inglês dentro da EPT até a adoção do idioma no processo histórico do IFCE.

Segundo Gil (2016), ao se adotar o quadro de referência marxista, joga-se luz na dimensão histórica dos processos sociais. O modo de produção em determinada sociedade em diferentes épocas incide diretamente sobre as relações sociais em níveis políticos, culturais e jurídicos, sobretudo. Uma vez que nosso estudo aborda uma instituição que tem o trabalho como categoria central na razão de sua existência, a análise da materialidade histórica por meio de outras obras que já versaram sobre o tema foi imprescindível para que procedêssemos nossa articulação com o percurso sócio-histórico que competiu para a adoção do ensino de língua inglesa na instituição.

O movimento dialético de nossa investigação foi contemplado à medida que identificamos nas obras consultadas os embates e conflitos em sociedade que agiram sobre as instituições escolares acerca do desenvolvimento da EPT e do ensino de língua inglesa no Brasil. Fizemos isso em acordo com o que Gatti Júnior e Gatti (2015) afirmam:

Os intensos conflitos ideológicos presentes na vida social afetam as instituições escolares, tanto quanto afetam a vida dos indivíduos em sociedade. Chegam mesmo a conformá-las, levando grupos de pessoas a agirem no interior de um verdadeiro combate, quase sempre de modo pouco explícito, no qual as escolas posicionam-se de modo a atingir objetivos estratégicos

fundamentais para as diferentes instâncias promotoras do ensino. (Gatti Junior; Gatti, 2015, p. 341)

A fim de reunir memórias de professores para reconstruir o processo histórico do ensino de língua inglesa nos primeiros anos de sua adoção na rede federal de EPT em Fortaleza realizamos, como coleta de dados, entrevistas semiestruturadas. A realização de entrevistas nesta investigação historiográfica permitiu o diálogo com as outras fontes de dados para que garantíssemos que este estudo representaria o fenômeno em profundidade.

Elegemos como perfil de informantes professores de inglês do IFCE, em atividade ou aposentado(a), que tivessem vivenciado outras institucionalidades da rede. Dessa forma, convidamos os professores Francisco Gutenberg Albuquerque Filho e Sarah Virgínia Carvalho Ribeiro. Professor Gutenberg atua na instituição desde 1984 e atualmente é assessor de relações internacionais do IFCE. Professora Sarah atuou na instituição entre 1993 e 2020 e escreveu o capítulo “Yes, nós temos língua inglesa no IFCE”, uma das obras que foi ponto de partida de nossa pesquisa exploratória sobre a história do ensino de inglês na instituição. Uma terceira informante foi suscitada para completar a memória do tema de nosso estudo. Tratou-se de Marcia Correia Melo, filha do professor José Araújo Correia, primeiro docente de língua inglesa da instituição. A justificativa para entrevistá-la se deu por não termos tido acesso a registros documentais do professor José Araújo Correia.

Para a execução das entrevistas, utilizamos o espaço virtual do *Google Meet*, o que oportunizou a gravação tanto de áudio quanto de imagem. Para dirimir os desconfortos que este tipo de documentação pudesse promover, submetemos previamente nosso projeto para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa do IFCE, o qual nos deferiu um parecer substanciado (anexo A) à luz da Resolução CNS nº 510/2016 (BRASIL, 2016), que trata das especificidades éticas em pesquisas das ciências humanas e sociais. Todos os três sujeitos participantes das entrevistas assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice F).

As entrevistas seguiram os pressupostos da História Oral como técnica de pesquisa (Meihy; Holanda, 2018). A História Oral busca registrar testemunhos, versões e interpretações da História a partir de depoimentos sobre a história vivida pelos sujeitos, através das memórias, que são representações do passado e que eventualmente também produzem a memória das instituições. A História Oral tem, portanto, como finalidade a produção de fontes históricas, mais atenta às visões e percepções subjetivas e aos percursos individuais. A História Oral como técnica pressupõe o diálogo com as outras

fontes a fim de garantir que o estudo represente o fenômeno em profundidade, o que lhe confere credibilidade. Ademais, essa triangulação de dados e de fontes, ou seja, a coleta de dados de maneiras diferentes, nos possibilitou encontrar similaridades que validassem os achados, atingindo um grau de saturação. Com a finalidade de evitar relatos pouco críticos, laudatórios ou de exaltação acerca do percurso histórico vivido pelo(a) entrevistado(a) na instituição, o que poderia ter escamoteado os objetivos desta pesquisa segundo o método dialético, também tomamos cuidado para o que Gatti Júnior e Gatti (2015) chamam atenção:

Muitas vezes, as memórias das pessoas ocultam os conflitos e salientam os aspectos mais saudáveis e saudosos de suas experiências escolares, mas, com alguma provocação, de um entrevistador, por exemplo, elas não demoram a relatar lembranças de situações conflituosas no ambiente escolar, bem como as sanções aplicadas aos indivíduos no processo deles se tornarem cidadãos. (Gatti Junior; Gatti, 2015, p. 339)

Maurice Halbwachs (*apud* Pollak, 1989) também joga luz na questão da seletividade de toda memória. Há também uma espécie de negociação entre a memória individual e a memória coletiva. Esta, por seu turno, interfere naquela na medida em que há uma disputa para se impor uma memória nacional de dada sociedade. Por outro lado, as memórias individuais também podem intervir na constituição e na formalização de memórias oficiais.

Le Goff (1990) afirma que a memória atravessa e alimenta a história, sendo também um instrumento e um objeto de poder. Com efeito, as ponderações de Le Goff (1990) sobre história e memória também evidenciam os embates que existem para a construção de uma memória hegemônica. Para o autor, a solução seria a busca por uma síntese em que “devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (Le Goff, 1990, p. 477).

Ricoeur (2007) estabelece ligações entre memória, história e esquecimento ao analisar como nos relacionamos com o passado. Para o autor, a memória é entendida como a capacidade de representar o passado, embora isso represente para o historiador alguma dificuldade no que concerne à objetividade. Ricoeur (2007) ainda aborda o esquecimento, tanto como falha da memória quanto como componente necessário para o perdão e a reconciliação.

A despeito do paradigma epistemológico em que se encontram, encontramos também em estudos marxistas lugar para a memória no fazer investigativo. Do ponto de vista de Nosella e Buffa (2005), a fase empírica da investigação marxista não necessariamente envolve somente dados de natureza econômica, social e política. Para

exemplificar que teóricos marxistas ampliaram o escopo de fonte de dados empíricos, Nosella e Buffa (2005) citam:

Nos anos 1920, Trotski, por exemplo, estudava a vida cotidiana do cidadão russo que sofreu os reflexos do processo revolucionário de industrialização (TROTSKI, 1971); Vigotski, na mesma década, investigava as atividades lúdicas e os jogos das crianças no Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou, demonstrando que são atividades, histórica e dialeticamente, determinadas (VIGOTSKI, 2000); Gramsci, no mesmo período, estudava as práticas populares e a influência dos pequenos intelectuais das aldeias italianas (padres, artistas, médicos, professores e juízes etc.), concluindo que tanto um grupo quanto o outro cimentavam, política e ideologicamente, um bloco histórico reacionário que era preciso analisar para a revolucionar (GRAMSCI, 2000). Para todos esses autores, a análise das instituições escolares, em todos os níveis e expressões, era importante para qualquer projeto de mudança social (Nosella; Buffa, 2005, p. 363).

Para a análise dos dados produzidos pelas entrevistas, seguimos os procedimentos da Análise Temática, um método de análise qualitativo (Braun; Clarke, 2006). Nosso *corpus* de dados consiste em três entrevistas, gravadas em dias diferentes com prévia autorização dos entrevistados.

Para a primeira fase de análise, procedemos a transcrição ortográfica dos áudios das entrevistas. A transcrição oportunizou a leitura e a releitura dos dados e a familiarização para o apontamento de ideias iniciais.

Na segunda fase, geramos os códigos iniciais, que foram facilitados devido a um prévio planejamento de temas a partir da estruturação de um roteiro para as entrevistas, conforme Apêndice A.

Na terceira fase de análise, fizemos um refinamento dos temas, identificando-os conforme os assuntos que tiveram aderência à nossa análise textualizada no capítulo 4 deste estudo. Os extratos de dados que nos serviram para nossa análise encontram-se nos Apêndices B, C e D, que tratam de trechos das memórias dos entrevistados.

Por fim, ao refletir sobre a metodologia exposta nos parágrafos acima, esta investigação historiográfica concatenou técnicas e métodos que denotam a abordagem qualitativa desta pesquisa. Essa constatação se deve simplesmente ao fato de que nosso objeto de estudo não se apresenta em formas quantificáveis, mas sim por meio de palavras, sentidos, significados, textos, enfim, por meio da linguagem, que veicula, por excelência, noções incomensuráveis como memória, cultura, identidade ou poder. Martins (2004) e Minayo, Deslandes e Gomes (2015) convergem para o que caracterizam como “artesanal” o trabalho do pesquisador que utiliza a metodologia qualitativa. Tal qual um artesão que produz um artefato, fruto de sua imaginação e criatividade, o pesquisador

que se utiliza de uma abordagem qualitativa também precisa reunir imaginação e criatividade para a escolha das técnicas mais adequadas para estudar seu objeto. Ambos, o artesão e o pesquisador, desenvolvem trabalhos de natureza complexa: este por causa da difícil escolha entre a diversidade de métodos e técnicas de investigação e análise que se pode fazer uso na abordagem qualitativa; aquele por causa da arte e técnica manuais diferentes que precisa empreender a cada artefato fabricado. Complementamos com o que Martins (2004) aponta:

A variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva. A maior dificuldade da disciplina de métodos e técnicas de pesquisa está na dificuldade de ensinar como se analisa os dados — isto é, como se atribui a eles significados — sendo mais fácil ensinar a coletá-los ou a realizar trabalho de campo. A intuição aqui mencionada não é um dom, mas uma resultante da formação teórica e dos exercícios práticos do pesquisador. Já no desenvolvimento do emprego de metodologias quantitativas, o que se procura é justamente o contrário, isto é, controlar o exercício da intuição e da imaginação, mediante a adoção de procedimentos bem delimitados que permitam restringir a ingerência e a expressão da subjetividade do pesquisador. (Martins, 2004, p. 292)

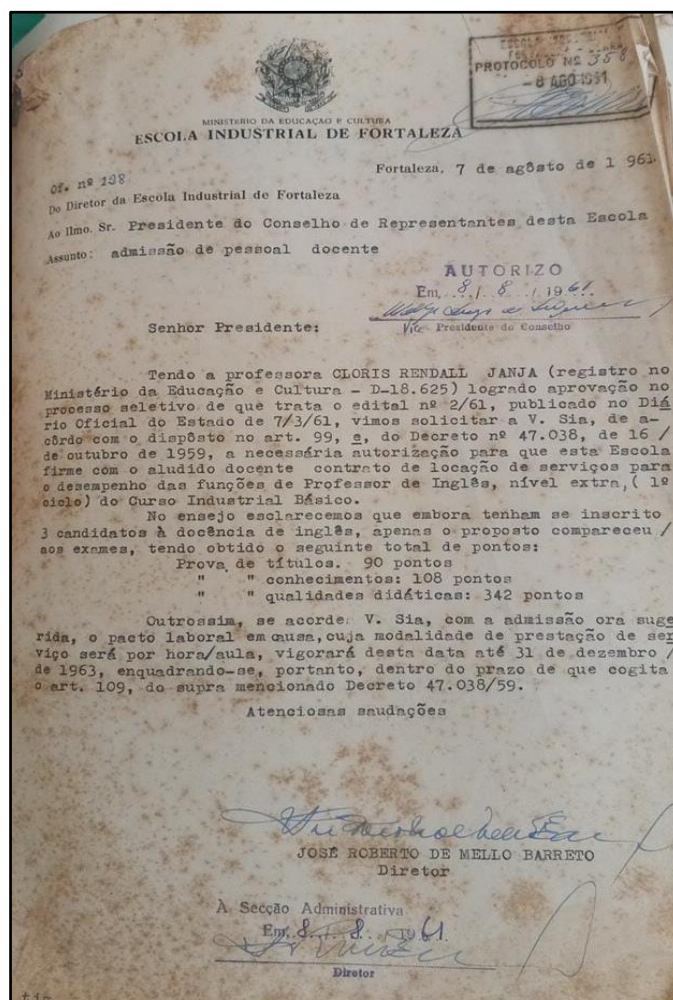
Encerramos esta seção descrevendo nosso local de pesquisa, que constitui nosso estudo de caso. Conforme relatado ao longo deste trabalho, elegemos o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE – como espaço formal de educação para estudar o ensino da língua inglesa na educação profissional e tecnológica numa perspectiva histórica. A institucionalidade IFCE veio por meio da lei nº 11.892/2008, quando adquiriu seu caráter multicampi, capilarizando-se pelo interior do estado do Ceará. Porém, sua gênese vem desde 1909, da institucionalidade Escola de Aprendizizes Artífices, por meio do decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, passando por outras nomenclaturas e concepções pedagógicas ao longo de todo o século XX, mas todas sempre ofertando educação profissional. Todos esses tempos e espaços nos interessam para identificar o percurso sócio-histórico que oportunizou a adoção do ensino da língua inglesa na instituição.

4 O ENSINO DE INGLÊS NO PROCESSO HISTÓRICO DO IFCE

Este capítulo apresenta nossa pesquisa documental a partir de fontes primárias coletadas nos seguintes espaços: o Arquivo Permanente do IFCE *campus* Fortaleza; o Memorial do IFCE Dr. Raimundo César Gadelha de Alencar Araripe; e a Reitoria do IFCE. Outra fonte primária se trata dos relatos de memória de atores que fizeram parte do processo histórico da instituição, conforme perfis já mencionados na seção dedicada à metodologia. Ademais, nos valem os achados de Ribeiro (2015), no seu capítulo publicado na obra *Yes, nós temos memória!*.

Segundo Ribeiro (2015), os primeiros professores de língua inglesa da instituição foram Chloris Rendall Janja e José Araújo Correia, havendo “registro do inglês sendo ofertado como disciplina regular para os estudantes do curso de serralheria e tipografia em nível de aprendizes em 1962 e constavam do exame de admissão após a 4ª série” (Ribeiro, 2015, p. 62).

Figura 1 – Ofício de contratação da professora Chloris Rendall Janja



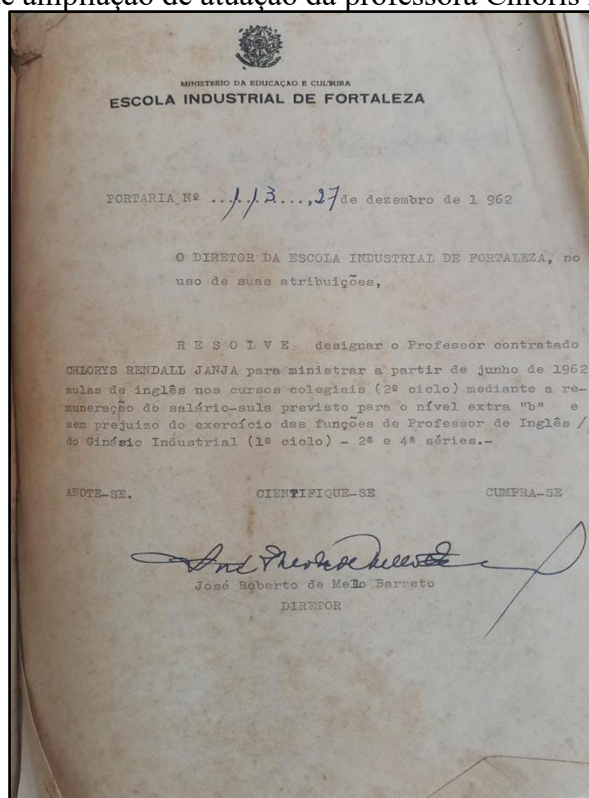
Fonte: Arquivo Permanente do IFCE *campus* de Fortaleza.

Na figura 1, encontra-se o ofício de recomendação para contratação da professora Chloris, datado de 7 de agosto de 1961. Ele foi endereçado, pelo então diretor da Escola Industrial de Fortaleza, José Roberto de Mello Barreto, ao presidente do Conselho de Representantes da própria escola.

Infere-se do referido documento que a professora Chloris participara de um processo seletivo promovido pelo Estado do Ceará. Sua aprovação data de 7 de março de 1961. O diretor da então Escola Industrial de Fortaleza solicitou ao seu Conselho de Representantes que a referida professora fosse aproveitada na instituição para a função de professora de inglês do curso industrial básico. O ofício também faz referência ao início da vigência do contrato da professora, sendo justamente a data em que se assina o documento, ou seja, 7 de agosto de 1961.

A figura 2 abaixo trata-se da portaria que amplia a atuação da professora Chloris, que já atuava, pelo menos oficialmente desde 1961, no curso industrial básico da Escola Industrial de Fortaleza, conforme figura 1. A Portaria n. 113, de 27 de dezembro de 1962, resolveu que a professora também passaria a atuar no segundo ciclo de cursos técnicos industriais, denominado ciclo colegial. As figuras 1 e 2 são os registros mais antigos que encontramos fazendo referência à disciplina escolar de inglês no processo histórico do IFCE.

Figura 2 – Portaria de ampliação de atuação da professora Chloris Rendall Janja



Fonte: Arquivo Permanente do IFCE *campus* de Fortaleza.

É importante observar que os dois documentos se distanciam um do outro por um período de 1 ano e 4 meses. Nesse ínterim, tem-se a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. A LDB de 1961, conforme observa Ribeiro (2015), tornou o ensino técnico profissional equiparado ao ensino médio. Dessa forma, concluímos que a Portaria n. 113, de 27 de dezembro de 1962, ampliou a adoção do ensino de língua inglesa na instituição na mesma época da implantação da LDB de 1961. A Reforma Capanema, iniciada em 1942, sofreu sucessivas alterações até ser totalmente substituída pela LDB em questão.

Contudo, segundo Leffa (1999), a LDB de 1961 representou diminuição de carga horária para as línguas estrangeiras na educação brasileira quando comparada com a lei anterior. A nova LDB delegou a cada estado decidir sobre a adoção de outros idiomas. Na prática, muitos conselhos estaduais de educação aboliram de vez o latim das matrizes curriculares e diminuíram o ensino de francês, mas o inglês permaneceu sem grandes alterações, passando a ter hegemonia tanto nas escolas públicas quanto privadas (Leffa, 1999, p. 13).

A Escola Industrial de Fortaleza, a despeito da desobrigatoriedade do ensino de idiomas estrangeiros da recém promulgada LDB, começou a contar com a disciplina de língua inglesa nos currículos de seus cursos a partir de 1961, quando professora Chloris foi contratada pela instituição. Passamos nos parágrafos seguintes a descrever a trajetória acadêmica da docente.

Licenciada em Letras pela antiga Faculdade de Filosofia do Ceará, atual Universidade Federal do Ceará, a professora Chloris Rendall Janja possui uma formação privilegiada em língua inglesa. Pouco antes de ingressar na instituição, a docente passou uma temporada de 7 meses nos Estados Unidos, na cidade de San Francisco, entre setembro de 1959 e março de 1960. Na *San Francisco State College*, através de intercâmbio educacional pelo Programa Fullbright, Chloris fez estágio como professora de inglês. No mesmo período, também fez o *Program for Teachers of English as a Foreign Language*, pela mesma instituição, no seu *International Teacher Development Program*. Ainda obteve o título de especialista em *Teaching of English* (ensino de língua inglesa) pelo Programa do governo dos Estados Unidos para cooperação científica e cultural com outros governos, do *Office of Education* do *US Department of Health, Education and Welfare*.

De volta ao Brasil e prestes a atuar como professora de inglês da Escola Industrial de Fortaleza, Chloris obteve o certificado de proficiência em língua inglesa pela

University of Michigan em abril de 1961. Em 1963, fez o *Teacher Training Course* do IBEU de Fortaleza. Também no IBEU, em 1969, fez um curso especial sobre o escritor estadunidense Ernest Hemingway. O referido curso fazia parte da programação do XIV Seminário anual para professores de inglês do ensino médio e superior no Brasil, realizado em Fortaleza, em uma parceria entre o IBEU, a Embaixada dos Estados Unidos e a Secretaria de Educação do Ceará. Em 1966, a professora Chloris obteve mais um certificado de proficiência no idioma inglês, desta vez pela *University of Cambridge*.

Conforme relato de Albuquerque Filho (2025), professora Chloris era “muito afamada, um estilo bem assim como se fosse uma senhora inglesa, até o sobrenome *né*, da nobreza” e complementa que ela era muito formal. Segundo as memórias de Ribeiro (2025), Chloris foi também professora da Universidade Estadual do Ceará. A esse propósito, encontramos registros de que ela também participou por alguns anos, na década de 1970, da elaboração de provas de inglês do vestibular da referida universidade. Professora Chloris se aposentou da então Escola Técnica Federal do Ceará em 1983. Faleceu em 2009. Abaixo, tem-se um registro fotográfico da professora, já aposentada, em 1994, recebendo uma placa em homenagem aos ex-professores da instituição.

Figura 3 – Professora Chloris Rendall Janja, entrega de troféus a servidores aposentados, 1994



Fonte: Acervo do Memorial do IFCE.

Um outro ator de destaque no início da adoção do ensino de inglês na instituição foi o professor José Araújo Correia. Para reconstruir sua trajetória como profissional do ensino de língua inglesa na instituição, recorreremos, sobretudo, ao relato de memória de sua filha.

Segundo Melo (2025), professor José Araújo Correia, mais conhecido como professor Correinha, nasceu em Redenção, no Ceará. Desde criança, já era muito estudioso, sendo sempre aluno de escola pública. Veio a Fortaleza para cursar o ensino médio no Liceu do Ceará. Formou-se em Letras Português-Inglês. Também foi bacharel em Direito, mas nunca exerceu a profissão de advogado. Ainda segundo Melo (2025), aprendeu a língua inglesa de forma autodidata, não tendo frequentado cursos livres para adquirir o idioma. Ingressou na Escola Técnica Federal do Ceará como docente na década de 1960, provavelmente por concurso público, mas Melo (2025) não precisou dessas informações. Em Ribeiro (2015), há a menção de que o professor José Araújo Correia foi membro titular do Conselho de Professores da Escola Técnica Federal do Ceará entre os anos de 1967 e 1973 (Ribeiro, 2015, p. 62).

Figura 4 – Professor Correinha no Dia do Professor de 1979, nas dependências da Escola Técnica Federal do Ceará



Fonte: Acervo do Memorial do IFCE.

Em sala de aula, conforme relato de Albuquerque Filho (2025), professor Correinha era “um professor mais popular, um jeito bem cearense de ser”. Melo (2025) confirma essa visão ao declarar que “os alunos gostavam muito dele”, pois suas aulas eram divertidas e dinâmicas. Melo (2025) também destaca que “ele era agradável, era uma aula agradável, apesar de ser só o ensino básico”. De acordo com Melo (2025), professor Correinha costumava dar aulas de inglês em cursos como o de Eletrotécnica, Química e Estradas e que, na ausência de um material didático mais elaborado, escrevia

muito à lousa para transmitir os conteúdos. Na figura 4, encontramos o professor Correinha tocando pandeiro em comemoração ao Dia do Professor de 1979 na Escola Técnica Federal do Ceará. Ele é o segundo, da direita para esquerda. Segundo Melo (2025), “ele gostava muito de tocar” e “ele se realizava quando tocava esse instrumento”.

Professor Correinha também atuava como docente da rede estadual pública do Ceará, no Colégio Estadual Joaquim Nogueira, conforme Melo (2025). Ademais, atuou por, aproximadamente, 3 anos no Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), pouco antes de se aposentar da Escola Técnica Federal do Ceará, no início da década de 1990. Faleceu em 2011.

Encontramos registros nos boletins de serviço da Escola Técnica Federal do Ceará de 1971 menções de viagem a serviço dos professores Correinha e Chloris. As portarias de n. 32, de 21 de julho de 1971 e n. 33, também de 21 de julho de 1971 (figuras 5 e 6), designaram ambos os professores para o Curso de Organização, Funcionamento e Uso de um Laboratório de Línguas, realizado no Rio de Janeiro entre os dias 26 e 31 de julho de 1971. As figuras 5 e 6 ilustram na íntegra as páginas 14 e 15 do boletim de serviço com as respectivas portarias. Articulamos essa informação contida nos documentos com a criação do curso técnico em Turismo na Escola Técnica Federal do Ceará, lançado a partir da resolução n. 109, de 8 de novembro de 1972.

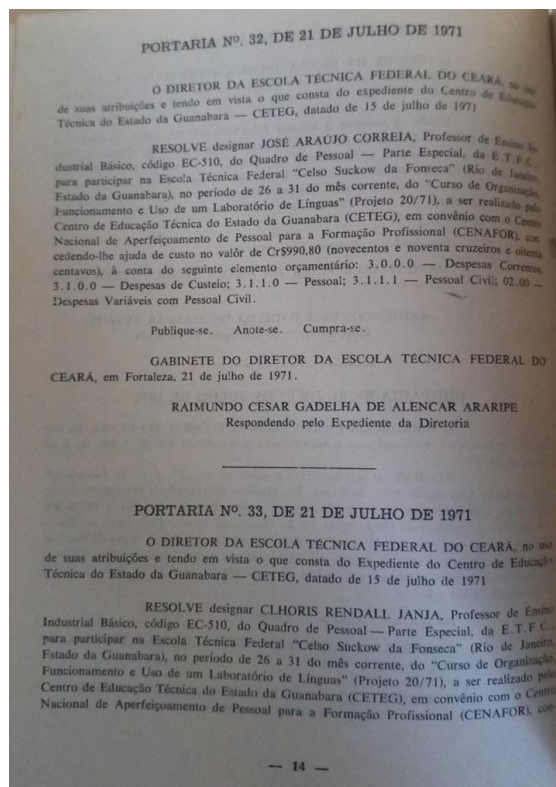
Segundo Vasconcelos (1995), o curso técnico em Turismo da Escola Técnica Federal do Ceará foi pioneiro no país. Foi uma demanda do governador do Ceará à época, Cesar Cals (1971-1975). Via-se a necessidade de qualificação de mão de obra para o turismo do estado, que estava em ascensão. Albuquerque Filho (2025) confirma esse cenário ao afirmar que as autoridades da época perceberam as riquezas do estado, como o artesanato, o sol e o mar, por exemplo. Soma-se o fato de que a indústria cearense ainda era relativamente incipiente. Então, resolveram explorar o setor de serviços por meio do turismo. Cria-se também nessa mesma época a Empresa Cearense de Turismo (EMCETUR). Segundo Silva (2024), outras iniciativas dessa época foram executadas para desenvolver o turismo cearense, como a construção do Centro de Convenções do Ceará, o alargamento da Avenida Aguanambi para facilitar acesso ao aeroporto e a construção da rodoviária de Fortaleza (Silva, 2024, p. 59).

Na esteira da língua inglesa, o idioma francês também fazia parte da matriz curricular do curso técnico em Turismo. Conforme Albuquerque Filho (2025), a própria natureza da profissão de técnico em Turismo exige o conhecimento de línguas estrangeiras para a boa recepção do turista. Dessa forma, ao contrário da tendência da

época pelo ensino do chamado inglês instrumental¹¹, ensinavam-se as línguas na abordagem comunicativa, isto é, para o desenvolvimento das quatro habilidades de ler, escrever, ouvir e falar. Essa metodologia permite a aquisição plena de uma língua.

Encerramos nosso recorte temporal com a implantação do curso técnico em Turismo em 1972, porquanto ele oportunizou a consolidação do ensino de línguas estrangeiras na instituição. Por ora, acreditamos ter alcançado nosso objetivo de determinar o início da adoção do ensino de língua inglesa na então Escola Industrial de Fortaleza, a partir de pesquisa documental com os dados a que tivemos acesso.

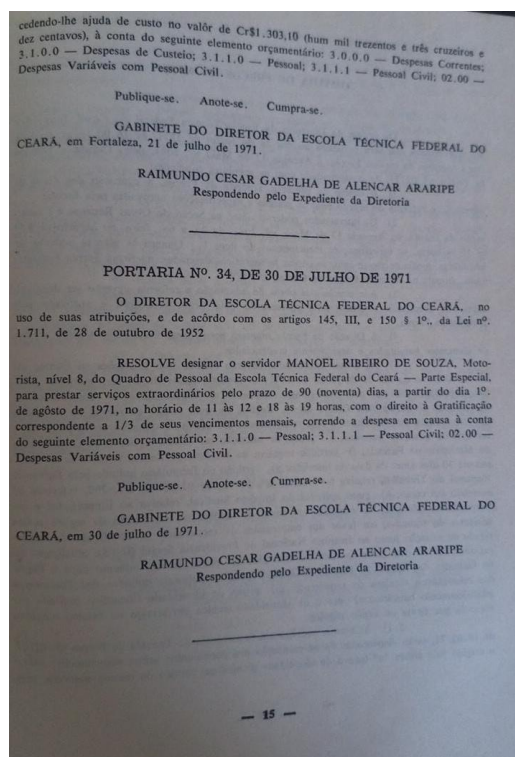
Figura 5 – Portaria que designa professor Correinha para viagem ao Rio de Janeiro para Curso de Organização, Funcionamento e Uso de um Laboratório de Línguas em 1971



Fonte: Boletim de serviço n. 13 da Escola Técnica Federal do Ceará, ano V, de 31 de julho de 1971, p. 14

¹¹ De acordo com Ribeiro (2015), em face da necessidade de atualização constante de informações relacionadas com o desenvolvimento das ciências e da tecnologia, a abordagem *English for Specific Purposes* (ESP), também conhecida como Inglês Instrumental, foi desenvolvida durante a década de 1970 pelo Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (o Projeto ESP) capitaneado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Universidade de São Paulo (USP) com o suporte do British Council, do Ministério da Educação e de linguistas britânicos e estadunidenses. A abordagem Inglês Instrumental prioriza o desenvolvimento da habilidade de leitura no processo de ensino-aprendizagem "através das estratégias de leitura para capacitar alunos de diferentes cursos a ler e entender textos acadêmicos referentes à sua área de atuação" (Ribeiro, 2015, p. 53).

Figura 6 – Portaria que designa professora Chloris para viagem ao Rio de Janeiro para Curso de Organização, Funcionamento e Uso de um Laboratório de Línguas em 1971



Fonte: Boletim de serviço n. 13 da Escola Técnica Federal do Ceará, ano V, de 31 de julho de 1971, p. 15

Figura 7 – Laboratório de línguas Escola Técnica Federal do Ceará, da área do Turismo, década de 1970



Fonte: Yes, nós temos língua inglesa no IFCE (Ribeiro, 2015, p. 67)

5 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Ao considerar a relação ontológica entre educação e trabalho, conforme nos apresenta Saviani (2007), ainda que Ramos (2014) nos aponte que o gérmen da educação profissional no Brasil tenha sido o Colégio das Fábricas em 1809, buscamos em Cunha (2005a) os primórdios das experiências em educação profissional no país. Assim, muito antes da fuga da família real portuguesa para as terras brasileiras em 1808, já encontrávamos as primeiras experiências de uma educação profissional brasileira no ensino de ofícios artesanais e manufatureiros ainda no Brasil escravocrata do período colonial. Essas experiências¹² desembocaram na primeira tentativa de institucionalização da educação profissional no país com o Colégio das Fábricas.

O modo de produção escravista no Brasil, segundo Cunha (2005a), é o responsável pela estigmatização do trabalho manual no imaginário cultural brasileiro até hoje. Associava-se, por exemplo, o trabalho com artesanato e manufatura ao trabalho das pessoas escravizadas. Dessa forma, os homens livres do Brasil se empenhavam em se afastar de trabalhos como de carpinteiros, ferreiros, pedreiros e tecelões, por exemplo, pois temiam ser associados às pessoas escravizadas. Ademais, as próprias relações escravistas de produção não incentivavam que a força de trabalho livre se inclinasse ao artesanato e à manufatura. Por esse motivo, o aprendizado desses tipos de ofício não era de responsabilidade da escola tradicional, destinada às elites políticas, e onde se privilegiava o trabalho intelectual. No Brasil colonial, esses trabalhos eram aprendidos de forma assistemática, nas próprias oficinas dos chamados mestres de ofício, com seus próprios instrumentos, denotando uma aprendizagem informal, em contraste à aprendizagem dita formal, desempenhada nos espaços escolares formais (Cunha, 2005a, p. 2).

A consolidação para uma sistematização nacional da educação profissional para todos os setores da produção foi estabelecida somente com as escolas de aprendizes artífices, em 1909, já no período republicano. Portanto, levou-se muito tempo para se institucionalizar a educação profissional no Brasil, entre a experiência pioneira do

¹² Na verdade, referimo-nos às experiências registradas a partir da invasão, por parte dos portugueses, destas terras que ficaram conhecidas como Brasil. Porém, conforme Manfredi (2016), os povos indígenas originários devem ter sido os primeiros responsáveis pelo desenvolvimento de práticas educativas para o trabalho. Desempenhadas pelos mais velhos e observadas pelos mais jovens, atividades como a caça, a pesca, a coleta, o plantio e a colheita perfaziam um conjunto de práticas e técnicas para uma sistematização de ensino-aprendizagem informal. “Tratava-se, portanto, de um processo de Educação Profissional que integrava (e ainda integra) ‘saberes’ e ‘fazeres’ mediante o exercício das múltiplas atividades da vida em comunidade” (Manfredi, 2016, p. 44).

Colégio das Fábricas em 1809 até o estabelecimento das escolas de aprendizes artífices (Cunha, 2005a, p. 4-5). Isso evidencia o estigma para com as atividades agrícola, artesanal e manufatureira no Brasil colonial, imperial e nas primeiras décadas da república; e a consequente desvalorização da educação profissional no país.

A produção colonial brasileira estava baseada na agroindústria açucareira. O engenho, unidade de plantação de cana e fabricação do açúcar, perfazia o principal meio de produção da economia colonial. Nele próprio, os trabalhadores, escravizados ou assalariados, aprendiam as técnicas necessárias para o desempenho de seus trabalhos, não havendo sistematização para tanto. Sua mão de obra era a escrava, mas também havia outros tipos de trabalho livre, envolvidos com a direção do processo produtivo do engenho.

Os colégios jesuítas, principal reduto para escolarização no período colonial, dispunham de oficinas onde se aprendiam os ofícios necessários para a manutenção de suas próprias atividades. Na organização do colégio, os responsáveis por desempenhar tarefas administrativas eram os chamados irmãos coadjutores, em apoio às tarefas-fim do colégio, qual seja, os trabalhos religioso e escolar, executados por padres. Dentre as tarefas administrativas estavam as tarefas domésticas, como as desempenhadas por cozinheiros, roupeiros e porteiros; e os ofícios mecânicos, como os de alfaiates, sapateiros, pedreiros, ferreiros, enfermeiros, carpinteiros, entre outros. Entretanto, as salas de aula dos colégios não eram destinadas ao ensino desses ofícios, sendo espaços, exclusivamente, para a educação intelectual da elite da sociedade colonial.

Os primeiros irmãos coadjutores jesuítas foram trazidos da Europa para atuarem nos colégios brasileiros. Nas oficinas dos colégios, eles ficavam a cargo do ensino de suas técnicas aos escravizados e/ou aos trabalhadores livres empenhados na manutenção do colégio. Os irmãos coadjutores reproduziram por aqui os mesmos processos de ensino-aprendizagem que eles adquiriram na Europa (Cunha, 2005a, p. 32).

Com a decadência da agroindústria açucareira, o novo ciclo econômico da extração de ouro fez nascer outras práticas de ofícios manufatureiros no século XVIII. Oficiais ensaiadores, fundidores e moedeiros foram alguns que surgiram com a nova ordem econômica. Os aprendizes desses ofícios, para serem habilitados, levavam em médio cinco anos, quando obtinham licença para atuar mediante exame de habilitação nas corporações de ofício. As vilas que cresciam como consequência dessa lucrativa nova atividade econômica também atraíram oficiais de outras regiões do Brasil. A intensa atividade fiscal da metrópole colonial em relação à extração de ouro fez crescer a

demanda por obras públicas e, por conseguinte, a oferta de trabalho para pedreiros, carpinteiros, ferreiros, entalhadores e pintores para a construção de prédios, pontes e chafarizes, por exemplo; como também para a construção e decoração de igrejas (Cunha, 2005a, p. 36-37).

Com a intensificação da atividade extrativa de minérios no século XVIII, começou-se a formar centros urbanos e a partir deles nasceram atividades de comércio e serviços. Assim, iniciou-se a demanda por sapateiros, ferreiros, carpinteiros, pedreiros e outros ofícios que eram suscitados pelo desenvolvimento de um mercado consumidor urbano. Para o desempenho dessas atividades, era necessário aprendê-las. Nessa época, havia duas maneiras para a aprendizagem desses chamados ofícios manufatureiros. Ou se aprendia no próprio espaço do processo técnico do trabalho, ou se aprendia com os mestres de ofício para que depois seus aprendizes fossem submetidos a exames de habilidades nas corporações de ofício, que mantinham o controle burocrático de quem poderia exercer os ofícios. Isto é, nenhuma das formas de aprendizagem era escolar (Cunha, 2005a, p. 28-29).

Paralelamente à extração e à produção de ouro, foram surgindo a necessidade de proteção e controle do crescente comércio interno. Assim, cresceu a atuação da marinha e, conseqüentemente, a ampliação da indústria de construção e reparo de embarcações. As oficinas dos colégios jesuítas, como o Colégio da Bahia, já tinham experiência na construção de embarcações de grande porte para transporte local. O que se viu, então, foi o estabelecimento de arsenais da Marinha, como o do Pará, em 1761, e o do Rio de Janeiro, em 1763. A força de trabalho nos arsenais da Marinha compreendia, principalmente, os seguintes ofícios: mestres de ribeira, calafates, poleeiros, ferreiros, fundidores de cobre, tanoeiros, covoqueiros, bandeireiros, funileiros, tecelões, canteiros, entre outros. Quanto ao modelo de aprendizagem desses ofícios, seguia-se o modelo militar, ensinado nos próprios arsenais, mas sem quaisquer regulamentações e exames. Com a escassez de pessoas interessadas em seguir tais ofícios, provavelmente devido às condições de trabalho e de salário não serem atraentes, boa parte desses oficiais advinham de brancos, negros e mulatos “vadios”, como também de detidos por crimes e infrações (Cunha, 2005a, p. 38).

Em 1780, em Portugal, a Coroa fundou a Real Casa Pia de Lisboa. A instituição tinha a incumbência de fornecer instrução geral (leitura, escrita, cálculo, línguas, etc), sobretudo para a população de órfãos, mendigos e vadios. Dessa forma, para atender a necessidade das fábricas, o Estado passou a controlar a formação de um exército de mão

de obra mais numeroso do que as corporações de ofício tinham capacidade para licenciar – e estas tampouco queriam universalizar o exercício de ofícios, pois desejavam ter o monopólio. Além de superar as restrições corporativas, a Real Casa Pia de Lisboa também conferia ao Estado um importante centro de abastecimento, a partir dos produtos oriundos de suas oficinas manufatureiras, como enxovais para a Marinha, fardamentos para o Exército e medicamentos para as boticas de arsenais e regimentos. A fundação da Real Casa Pia de Lisboa foi o primeiro passo para acabar com o monopólio das corporações de ofício em Portugal. Como o lugar ocupado pelas corporações de ofício era na concessão da licença para atuar-se em determinado ofício, havia, portanto, com a corte portuguesa, um conflito pelo controle da formação da força de trabalho. Leva-se em conta, também, a crescente influência da ideologia liberal para a economia, em função do início do desenvolvimento do modo de produção capitalista.

No Brasil, para diminuir a influência das corporações de ofício na formação da mão de obra local, a partir de 1808, a Coroa portuguesa começou a baixar uma série de alvarás. Sob a influência dos princípios liberais econômicos, os alvarás revogaram uma série de práticas antes proibidas no país, tais como: as manufaturas têxteis; a venda de certas mercadorias por ambulantes; e a liberação do comércio de algumas mercadorias, que antes eram de monopólio exclusivo da Coroa. Esses alvarás, provenientes da família real já acomodada em terras brasileiras, representaram ações para o fim do monopólio das corporações de ofício no Brasil, a exemplo do que já vinham fazendo em Portugal. Em 1809, D. João VI mandou instalar o Colégio das Fábricas¹³, uma tentativa de sistematização escolar para o ensino de ofícios, nos moldes da experiência portuguesa da Real Casa Pia de Lisboa. Enfim, em 1824, veio a Constituição de 1824 do Brasil imperial independente, que extinguiu de vez as corporações de ofício.

No bojo da extinção das corporações de ofício estava o desejo, por parte do Estado, de criar uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e disciplinada para o incentivo de instalação de fábricas no Brasil. As corporações de ofício restringiam a quantidade de pessoas que poderiam se tornar artífices e isso atrapalhava os planos de uma classe dominante que precisava substituir a mão de obra escrava por mão de obra livre. Um outro fator que competiu para o esfacelamento das corporações residiu no mercado consumidor interno, que ainda não demandava tantos artigos artesanais, mas precisava ser estimulado. Isso era motivo para que artesãos acumulassem mais de um

¹³ Porém, o Colégio das Fábricas teve vida breve, encerrando suas atividades em 1812 (Cunha, 2005a, p. 77).

ofício, a fim de atender qualquer demanda que lhes encontrasse. Por outro lado, a falta de especialização em um só ofício fazia com que a qualidade dos produtos caísse, oportunizando a preferência pelas importações, em especial de origem inglesa. Com o já abolido pacto colonial – que obrigava o Brasil colônia a comercializar somente com a metrópole portuguesa – o domínio dos produtos ingleses nos portos brasileiros era absoluto. Esse fator também contribuiu para o enfraquecimento dos ofícios nacionais. Assim, a extinção das corporações de ofício pela Constituição de 1824 do recém fundado Império do Brasil marcou uma nova era para o desenvolvimento do ensino de ofícios no país (Cunha, 2005a, p. 53-56).

Segundo Manfredi (2016), a Constituição de 1824 também representou avanço para os ensinos primário e secundário. Além do estabelecimento de um sistema público de ensino propedêutico básico destinado às elites do Brasil imperial para ingressar no ensino superior, também houve preocupação para a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção, apartada do ensino propedêutico. Conforme nos apresenta Manfredi (2016):

As iniciativas de Educação Profissional, durante o Império, ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora das esferas estatais – das províncias legislativas do Império, de presidentes de províncias, de assembleias provinciais legislativas. Por vezes, também, resultavam do entrecruzamento de ambas, isto é, da combinação de entidades e grupos da sociedade civil com o Estado, o qual os apoiava mediante a transferência de recursos financeiros. Assim, a Educação Profissional, como preparação para os ofícios manufatureiros, era ministrada nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios (Manfredi, 2016, p. 52).

No período imperial, entre a promulgação da Constituição de 1824 e a proclamação da república em 1889, a ideologia predominante por trás das ações para o ensino de ofícios no país compreendia iniciativas baseadas no assistencialismo. Havia práticas educativas promovidas tanto pelo Estado quanto pela iniciativa privada e estavam empenhadas, em sua maioria, em uma política compensatória, destinada aos pobres e “desafortunados”, os quais, por meio do trabalho aprendido nos estabelecimentos de ensino, poderiam ser socialmente úteis. Objetivamente, essas políticas também tinham o interesse de disciplinamento das camadas populares para conter insatisfações contra o *status quo* (Manfredi, 2016, p. 54).

Assim, surgiram, entre 1840 e 1865, as casas de educandos artífices em dez¹⁴ províncias brasileiras, mantidas pelos governos provinciais. Essas casas adotaram o mesmo modelo militar de ensino dos arsenais da Marinha e do Exército, que já vinham forjando ofícios desde o século anterior. O público atendido pelas casas eram crianças e jovens em situação de mendicância e a eles era dada tanto instrução primária (como leitura, aritmética e desenho) quanto ensino de alguns ofícios (como carpinteiro de machado, calafate, marceneiro, pedreiro, ferreiro, serralheiro, canteiro, tanoeiro, funileiro, sapateiro, etc). No início, as casas não possuíam oficinas, então a instrução propriamente profissional era dada em parceria em arsenais militares e/ou oficinas particulares (Cunha, 2005a, p. 113).

Entre 1858 e 1886, em cidades como Rio de Janeiro, Salvador, Recife, São Paulo, Maceió e Ouro Preto, foram criados os liceus de artes e ofícios. Diferentemente das casas de educandos artífices, os liceus eram mantidos pela iniciativa privada. Com o aumento da produção manufatureira, os liceus de artes e ofícios começaram a ser organizados por sociedades civis, embora uma parte dos investimentos tivesse vindo mesmo de orçamentos governamentais, uma vez que muitos sócios e benfeitores desses empreendimentos também eram burocratas do Estado. O intuito dos liceus de artes e ofícios era o ensino de ofícios manufatureiros, mas poucos assim lograram êxito, enquanto a maioria limitou-se a oferecer educação geral e o ensino de desenho em cursos noturnos para artífices que já tinham aprendido sua arte em processos educacionais assistemáticos e em espaços não-formais. De acordo com Manfredi (2016), “durante o Período Republicano, os liceus foram mantidos e, em alguns estados, ampliados, servindo de base para a construção de uma rede nacional de escolas profissionalizantes” (Manfredi, 2016, p. 54).

Segundo Cunha (2005a), outras iniciativas de educação profissional também foram empreendidas no Brasil imperial, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854, no Rio de Janeiro, destinado à educação geral pelo método Braille e à instrução profissional, como tipografia (em Braille), encadernação, fabricação de vassouras, espanadores e escovas, empalhação de móveis e afinação de pianos; o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, fundado em 1856, no Rio de Janeiro, onde, além da educação geral, se aprendiam também ofícios como sapataria, encadernação, pautação e douração; o Asilo dos Meninos Desvalidos, fundado em 1875, no Rio de Janeiro, e destinado ao

¹⁴ Pará (1840), Maranhão (1842), São Paulo (1844), Piauí (1849), Alagoas (1854), Ceará (1856), Sergipe (1856), Amazonas (1858), Rio Grande do Norte (1859) e Paraíba (1865) (Cunha, 2005a, p. 113).

estudo e aprendizagem de ofícios como tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, serralheria, courearia e sapataria; e a Escola Mista da Imperial Quinta da Boa Vista, de 1882, destinada aos filhos dos escravos libertos da Coroa, para o aprendizado em oficinas de carpintaria, torno de metais e madeira, ferraria e serralheria, e funilaria.

A fundação da república em 1889 refletiu as mudanças socioeconômicas pelas quais o país estava passando. A abolição da escravidão, a substituição de parte da mão de obra escravizada por imigrantes, a consolidação da cafeicultura, a urbanização e o desenvolvimento, ainda que tímido, da industrialização são as principais razões para a transformação da sociedade brasileira na virada do século XIX para o século XX, conforme Cunha (2005b).

Entre 1887 e 1930, o país se beneficiou da entrada de quase 4 milhões de estrangeiros que trouxeram consigo, sobretudo da Europa, técnicas de trabalho que o Brasil ainda não conhecia. Segundo Cunha (2005b), em 1893, 70% dos trabalhadores das fábricas paulistanas eram estrangeiros. No Rio de Janeiro, eram 39%. Portanto, a experiência dessa massa contribuiu para o desenvolvimento inicial da indústria brasileira. Os principais investidores dessa indústria eram, em sua maioria, cafeicultores paulistas e mineiros, que estavam transferindo seu capital, então agrário, para as cidades e para uma nova matriz, a indústria (Cunha, 2005b, p.7).

A crescente urbanização deveu-se às fábricas que pululavam em cidades como São Paulo. Para o escoamento da produção, tanto do café quanto de bens manufaturados, passou-se a construir uma malha ferroviária, que ia, principalmente, até o porto de Santos, aonde também chegavam as importações. De acordo com Cunha (2005b):

A fabricação de tecidos continuava a ser a atividade industrial-manufatureira mais importante, seguida dos produtos alimentícios, das bebidas e do vestuário. Foi somente nos anos 20 que houve investimentos, fortemente incentivados pelo governo, na produção de aço e de cimento. Durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a interrupção do suprimento de produtos importados favoreceu a transformação de oficinas de reparação em fábricas de máquinas e equipamentos até então importados, processo que não foi revertido depois de findo o conflito (Cunha, 2005b, p. 9).

Nesse início de processo da industrialização brasileira, adiciona-se a pressão estrangeira, principalmente da Inglaterra, por mercados consumidores para seus produtos industrializados. Essa pressão tinha redundado na abolição da escravidão, em um processo que, oficialmente, extinguiu a mão de obra escravizada, mas que relegou essas

peças beneficiadas por esse direito à “vadiagem”¹⁵ ou a trabalhos insalubres. Na prática, isso ainda representava, em muitas medidas, que a esses ex-escravizados restava um trabalho análogo à escravidão. Foi então que se teve a primeira iniciativa de educação profissional no período republicano, com vistas a diminuir a influência de sindicalistas imigrantes, que no início do século XX estavam conquistando a simpatia da nascente classe trabalhadora brasileira. Essa iniciativa se tratou das escolas de aprendizes artífices (Cunha, 2005b, p.13).

Segundo Cunha (2005b), nas primeiras décadas do século XX, havia entre a burguesia brasileira a crença no chamado industrialismo, segundo o qual o Brasil seria capaz de se elevar à categoria dos países europeus e Estados Unidos, cada vez mais industrializados. Associava-se que quanto mais indústrias uma sociedade tivesse, mais esta propiciaria o desenvolvimento das forças produtivas, estabilizaria a economia e levaria ao progresso. Acreditava-se também que o crescimento da produção industrial nacional levaria ocupação para milhares de homens desocupados, o que seria uma resolução para a questão social do país. Por outro lado, os movimentos operários começavam a se organizar em uniões (mais tarde se chamariam sindicatos), os quais empreendiam iniciativas também em termos educacionais, além de reivindicações trabalhistas. Então, para dirimir as ações desses movimentos, em 1909, o governo federal do presidente Nilo Peçanha inaugurou as escolas de aprendizes artífices em dezenove estados brasileiros, com a promessa de:

O aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime (Nilo Peçanha¹⁶ *apud* Cunha, 2005b, p. 18).

As escolas de aprendizes artífices (doravante EAAs) consistiram na sistematização de uma rede nacional de educação profissional pela primeira vez na história do país. Na sua concepção, ainda estava o caráter assistencialista. Eram destinadas aos menores de 10 a 16 anos de idade, com o requisito para matrícula de serem “desfavorecidos da fortuna”, além de não sofrerem de moléstia infectocontagiosa e não

¹⁵ Termo comum presente em legislações da época.

¹⁶ Esta citação, na verdade, se trata de um trecho do decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou nas capitais dos estados da República as escolas de aprendizes artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.

terem defeitos físicos que os impedissem o aprendizado do ofício pretendido. Do ponto de vista de Manfredi (2016), embora tenham tido como proposta original, por parte dos adeptos do industrialismo, de se vincular com o trabalho manufatureiro das fábricas brasileiras, as EAAs, na maioria dos estados, geralmente, ofertavam oficinas artesanais, como marcenaria, alfaiataria e sapataria, o que provavelmente não atendeu ao fomento de indústrias em cada estado (Manfredi, 2016, p. 59).

Os primeiros anos de funcionamento das EAAs revelaram desafios quanto à qualificação dos professores e dos mestres de oficinas que atuavam na instituição. Isso concorria para a qualidade do ensino. Dessa forma, em 1917, criou-se a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, destinada à formação de professores e mestres de ofício para atuarem nas EAAs. O público que adentrava a Escola Normal de Artes e Ofícios era, geralmente, composto por egressos das próprias EAAs. Uma outra iniciativa para melhorar a qualidade das EAAs foi dada em 1926, quando o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio promulgou uma portaria com a Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices, que, basicamente, reformulou o currículo das EAAs. Todas essas iniciativas estavam a cargo do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, o qual, em 1931, foi substituído pela Inspeção do Ensino Profissional Técnico. Esses dispositivos passaram a ser da alçada do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, na esteira das transformações perpetradas a partir da Revolução de 1930 (Cunha, 2005b, p. 73-87).

Manfredi (2016) resume as experiências de educação profissional na chamada República Velha (1889-1930) da seguinte forma:

A Primeira República se caracterizou como um período de grandes transformações e de grande ebulição social, no qual se gestaram novas práticas e concepções de Educação Profissional: ao lado da concepção assistencialista e compensatória, surgiram a concepção católico-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem e às ideias revolucionárias, à concepção anarcossindicalista de educação integral e, finalmente, à visão de formação profissional para o mercado de trabalho – para o exercício de funções e atribuições dos postos de trabalhos, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista. As concepções emergentes, somadas àquelas do período anterior, configurar-se-iam como matrizes político-pedagógicas de referência ao longo de todo século XX (Manfredi, 2016, p. 67).

A Revolução de 1930 marca o início da chamada Era Vargas (1930-1945). Ela estabeleceu o começo de embates entre ideologias que defendiam o desenvolvimento nacional e as que defendiam um desenvolvimento dependente do capital estrangeiro. Eventualmente, estas últimas têm prevalecido desde 1964 com a consolidação da ditadura civil-militar. O processo de industrialização se intensificou no Brasil por volta dos anos

30 e isso representou a necessidade de formação de trabalhadores para a indústria que despontava, o que marcou para a educação profissional medidas pensadas para o caráter econômico e não mais exclusivamente assistencialista. Assim, a Reforma Francisco Campos de 1931 conferiu uma estrutura nacional para a educação. Mesmo que o caráter enciclopédico elitista tenha prevalecido nos currículos do ensino secundário, houve alguma preocupação com a educação profissional comercial, mas não suficiente para quebrar o dualismo da educação brasileira, na qual a classe dominante continuava tendo acesso a um ensino preparatório para cursos superiores e à classe trabalhadora era destinado um ensino para atender demandas do mercado capitalista. Em termos estruturais, esse período presenciou o ingresso mais intenso do capital estrangeiro no país principalmente “sob a forma de equipamentos e técnicas, associando-se a grandes unidades de produção que pudessem absorver uma tecnologia que, pelo fato de ser obsoleta nos Estados Unidos, não deixava de ser avançada para o Brasil” (Ramos, 2014, p. 17). Isto é, já éramos uma nação periférica do capital estrangeiro e, como tal, estávamos dependentes das decisões que advinham das nações hegemônicas.

Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Publicado em diferentes jornais de várias cidades brasileiras, o Manifesto tratou-se de um texto que apresentava ideias que convergiam para a universalização da escola pública, gratuita e laica. Consistia, portanto, em uma nova corrente filosófica na educação brasileira, que se opunha à formação autoritária tradicional, sobretudo a desempenhada pelos católicos. Representou um divisor de águas para o pensamento educacional nacional e influenciou, em alguma medida, na sistematização do ensino público brasileiro. Um dos seus signatários foi o educador Anísio Teixeira, que foi influenciado pelas ideias do pedagogo estadunidense John Dewey, com quem teve contato no final da década de 1920 nos Estados Unidos.

A política para a educação profissional defendida no Manifesto foi a de estabelecer o trabalho como elemento formador de uma escola nova. Isso representou uma ideologia diferente ao que se propunha para a educação profissional no país até então. Cunha (2005b) resume o pensamento do Manifesto sobre a educação profissional:

Em termos práticos, toda essa concepção da escola do trabalho e do sistema unificado de educação conduzia à projeção da escola secundária unificada. Os alunos deveriam adquirir, primeiramente, uma sólida base comum de cultura geral, ministrada em três anos. Depois disso, para os jovens de 15 a 18 anos de idade, o curso secundário se bifurcaria: a) numa sessão de preponderância intelectual (com os três ciclos das humanidades modernas; das ciências físicas e matemáticas; e das ciências químicas e biológicas); e b) numa seção de preponderância manual, ramificada, por sua vez, em ciclos, escolas ou cursos

destinados à preparação para as atividades profissionais decorrentes da extração de matérias-primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca), da elaboração das matérias-primas (industriais e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio) (Cunha, 2005b, p. 236).

Dessa forma, ao considerar uma industrialização cada vez mais presente na matriz econômica nacional, o viés assistencialista que perdurou na concepção da educação profissional no período imperial e na República Velha foi cedendo espaço a intelectuais mais especializados na educação profissional e que defendiam uma formação verdadeiramente voltada ao trabalho industrial. Anísio Teixeira, então diretor da Instrução Pública do Distrito Federal (1932-1935), tentou empreender nas escolas do Rio de Janeiro os ideais do Manifesto dos Pioneiros, ao criar escolas técnicas secundárias onde os alunos escolheriam seus percursos escolares e sociais a partir de um conjunto comum de disciplinas de caráter geral. Entretanto, tal iniciativa foi rapidamente demovida, retornando-se à separação entre as escolas profissionais e as escolas secundárias. Contra esse movimento de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro, estiveram alas da sociedade conservadora, como a burguesa industrial e católicos, os quais consideraram as propostas do Manifesto progressistas demais (Cunha, 2005b, p. 236-237).

Com o processo produtivo industrial do Brasil incorporando o regime do *taylorismo*, reforçando a divisão social do trabalho e exigindo trabalhadores superespecializados, a educação profissional brasileira passou a se adequar a esse sistema inovador de organização do trabalho industrial. Portanto, passou-se a valorizar a educação profissional nesse período para aprofundar a divisão social e técnica do trabalho (Cunha, 2005c, p. 6).

A Segunda Guerra Mundial (1939-1945) representou um período em que a Europa passou a não conseguir suprir o mercado brasileiro. Começou a haver escassez de produtos industriais básicos por aqui, como o alumínio. Assim, o país teve que substituir essas importações e passou a produzir insumos como o alumínio e o minério de ferro, gerando inclusive demanda para exportações. É esse o contexto para o fomento ao desenvolvimento da indústria nacional. Nessa esteira, surge a necessidade de trabalhadores com uma maior qualificação.

Segundo Ramos (2014), somente em 1937, com a Constituição do Estado Novo (1937-1945) promulgada naquele ano, apresentar-se-iam no país iniciativas para implementação de ensino profissional industrial mais sistematizado nacionalmente, sinalizando que indústrias e sindicatos deveriam estabelecer escolas de aprendizes,

cabendo ao governo federal, como contrapartida, subsidiar tais iniciativas, quer seja no âmbito público quer seja no privado. Entretanto, a Reforma Capanema de 1942, apesar de regulamentar o ensino profissional nas chamadas leis orgânicas, eventualmente fortaleceu o ensino privado e manteve “duas estruturas educacionais paralelas e independentes” (Ramos, 2014, p. 26).

Por meio do decreto n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, o SENAI. Embora vinculado à Confederação Nacional da Indústria (CNI), órgão privado que reúne as federações estaduais das indústrias, o SENAI foi concebido pelo governo federal, em um sistema de financiamento bipartite. Quatro anos depois, foi criado o SENAC, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Esses sistemas de aprendizagem, em funcionamento até hoje, reúnem-se no chamado Sistema S, que possui fundo público de investimento. Na verdade, trata-se de relações público-privadas que possuem um sistema pedagógico autônomo e que respondem a demandas dos sindicatos patronais, mas com financiamento público. O SENAI, juntamente com os outros serviços do Sistema S, logo se expandiu e conquistou hegemonia no ensino profissional nas décadas seguintes. A seu favor, estava o desenvolvimento de uma inovação pedagógica inspirada na organização científica *taylorista* do trabalho empreendida por iniciativas pioneiras paulistas desde a década de 1930, como nas escolas profissionais da rede estadual e no Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional – também paulista (Cunha, 2005c, p. 4-9).

Em 1946, é firmada uma parceria para cooperação educacional entre o Ministério da Educação brasileiro e um órgão vinculado ao governo dos Estados Unidos, a *Inter-American Foundation*. Tal parceria resultou em um convênio para a instalação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI). A atuação da CBAI consistiu na promoção de reuniões com diretores das escolas industriais e escolas técnicas do Brasil. Além das reuniões, também eram oferecidos cursos de aperfeiçoamento para professores, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos. Uma outra forma de atuação da CBAI era na tradução de livros técnicos relacionados ao ensino e à administração de escolas profissionais. Pedagogicamente, a CBAI introduziu no país o método *Training within industry* (TWI)¹⁷, que consistia no treinamento de supervisores que, posteriormente, multiplicariam para seus aprendizes técnicas de desenvolvimento de

¹⁷ O *Training within industry* foi desenvolvido durante a Segunda Guerra Mundial, nos Estados Unidos, para o treinamento rápido de trabalhadores da indústria bélica (Cunha, 2005c, p. 10). Em tradução livre, significa “treinamento na indústria”.

trabalho para maior produtividade em menor tempo. O TWI empregava fundamentos do taylorismo, como a racionalização da organização do trabalho, que diminuía os custos de produção à medida que reduzia o tempo de produção e imprimia a decomposição de tarefas no processo produtivo. Assim, o TWI rompeu com a prática pedagógica de então, que consistia no ensino de técnicas baseadas no seu mero desenvolvimento empírico (Braun, 2015, p. 79-82).

Em 1962, a CBAI foi extinta. Em seu lugar, foi estabelecido o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMO), por meio do decreto n. 53.324, de 18 de dezembro de 1963, no governo João Goulart (1961-1964). O método TWI continuou sendo empregado pelo PIPMO, que permaneceu em vigor até 1982, período no qual formou pelo menos 2,6 milhões de trabalhadores. O PIPMO foi executado nas escolas industriais e técnicas, em especial as Escolas Técnicas Federais, já estabelecidas desde o final da década de 1950 (Cunha, 2005c, p.10-12).

Em 1959, com o país vivendo um *boom* de industrialização, o ensino técnico industrial recebeu uma maior atenção a partir da lei n. 3.552, de 16 de fevereiro, definindo as escolas federais de ensino técnico e industrial como autarquias. Tal medida foi consequência da exigência de uma qualificação maior da mão-de-obra brasileira para atuar na indústria. O estabelecimento das escolas técnicas e industriais com maior autonomia também estava atrelado às discussões intensas desde o final da década de 1940 acerca da pressão da sociedade pelo provimento de escolas secundárias públicas para camadas da população que não podiam arcar com escolas privadas. Esse debate duradouro culminou na promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, na qual equipaleu-se o ensino técnico ao ensino secundário propedêutico. Na prática, isso significou que, pela primeira vez, quem terminasse o ensino técnico também poderia pleitear uma vaga no ensino superior. Porém, Ramos (2014) faz a seguinte ressalva:

Alguns sinais da equivalência já haviam sido dados 1953, quando foram definidos os cursos superiores nos quais alunos formados no ensino técnico industrial poderiam se candidatar. Esses deveriam ter cursado algumas disciplinas de caráter geral ou certificado sua aprovação em exames dessas mesmas disciplinas em estabelecimentos de ensino federal ou equiparado. Tais cursos eram os de engenharia, química, arquitetura, matemática, física e desenho. A equivalência estabelecida pela Lei no 4.024/61 veio então, conferir maior homogeneidade escolar a este campo e, ainda, um caráter mais universal ao ensino técnico (Ramos, 2014, p. 28).

Em relação ao contexto político do período, o governo JK (1956-1960), a despeito de defender uma política nacional-desenvolvimentista, representou o momento de maior

intercâmbio com organismos internacionais para a abertura do capital nacional e isso impactou também a qualificação dos trabalhadores brasileiros. Sobre isso, Ramos (2014) destaca:

A organização do ensino técnico industrial contou com a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), constituída com a colaboração de órgãos americanos como a USAID e a Aliança para o Progresso, no contexto do Acordo Brasil e Estados Unidos firmado ainda em 1946, com o objetivo de fornecer equipamentos, assistência financeira e orientação técnica às escolas técnicas brasileiras (Ramos, 2014, p. 29).

Em 1971, o governo federal da ditadura civil-militar promulga a lei n. 5.692, em 11 de agosto, que reformou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em suma, ela estabeleceu que o 2º grau (equivalente ao atual ensino médio) teria como principal objetivo a profissionalização, tornando-a obrigatória para todas as escolas secundárias. Privilegiou-se, portanto, a habilitação profissional por meio das disciplinas técnicas, em detrimento das disciplinas propedêuticas. O principal argumento era que a educação precisava acompanhar o acelerado crescimento industrial do chamado milagre econômico brasileiro. No entanto, o que se praticou foi uma “crescente função propedêutica do ensino técnico” (Ramos, 2014, p. 30).

A lei n. 5.692/71 eventualmente também revelou a luta de classes no Brasil, pois a classe dominante não viu com bons olhos a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, pois isso dificultava o acesso ao ensino superior, principal anseio dessa classe. Pressões como essa finalmente acarretaram a lei n. 7.044/82, retornando à separação do ensino profissionalizante do propedêutico, atendendo a um anseio sobretudo da iniciativa privada, muito também em face do alto custo de implementação do ensino técnico por causa dos laboratórios, por exemplo. Antes da publicação da lei n. 7.044/82, as Escolas Técnicas Federais, por serem referência na educação profissional, foram muito requisitadas para estabelecer parcerias com outras instituições, que não tinham experiência na oferta do ensino profissionalizante. Ainda que isso tenha representado sobrecarga entre 1971 e 1982, nos anos posteriores, segundo Ramos (2014),

Pode-se dizer que a partir da Lei n. 7.044/82 até o final da década de 80, as escolas técnicas federais desempenharam sua função de formar técnicos de 2º grau com reconhecida qualidade, merecendo o respeito das burocracias estatais e da sociedade civil, que as isentavam de qualquer questionamento sobre seu papel econômico e social relativamente às respectivas obrigações educacionais (Ramos, 2014, p. 33).

Em 1978, por meio da lei n. 6.545¹⁸, de 30 de junho de 1978, algumas Escolas Técnicas Federais são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Segundo Manfredi (2016), os CEFETs foram criados como estratégia para contenção de demanda. O governo esperava que a profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º grau, ainda vigente em 1978, encaminhasse os estudantes diretamente para o mercado de trabalho, o que poderia arrefecer os anseios das classes populares por mais vagas nas universidades federais. Não arrefeceu. Os CEFETs passaram, então, a oferecer cursos tecnológicos de nível superior de menor duração para atender uma classe popular que almejava o ensino superior, mas que não conseguia vaga nas universidades federais (Manfredi, 2016, p. 124).

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), o desenvolvimento técnico-científico nessa época atingiu níveis inéditos, tendo como base uma nova revolução industrial, desta vez com a disponibilidade ampla de microeletrônica. Uma nova organização do trabalho industrial foi possível. O chamado *toyotismo*, baseado em um regime de acumulação flexível, foi tomando o lugar do regime anterior, que era um regime de acumulação rígido. A produção em massa passou a ser baseada em demandas – daí o motivo de ser considerada uma forma de produção mais flexibilizada, que foi beneficiada pelos baixos custos no processamento da informação. A incorporação de tecnologias intensivas em informação com base na microeletrônica permitiu a reestruturação das forças produtivas. Conseqüentemente, essa nova revolução das formas de produção exigiu uma reformulação nos projetos educacionais, que passaram também a demandar a formação de um profissional mais flexível, que deveria acompanhar as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica. “Há uma progressiva substituição da força física pelas ‘capacidades intelectuais’” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 118).

Ramos (2014) acrescenta que o cenário internacional era favorável para a alocação de recursos, uma vez que os empréstimos internacionais eram abundantes em virtude do excedente de capital nas nações hegemônicas. Era comum, inclusive, cooperação internacional por meio de intercâmbios entre Estados Unidos e Brasil para formação de professores. Isso favoreceu ao início do debate de transformação das Escolas Técnicas

¹⁸ Em 1978, somente Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro transformaram suas Escolas Técnicas Federais em CEFETs. Mais tarde, durante o governo Sarney (1985-1989), foi a vez de Bahia e Maranhão. As Escolas Técnicas Federais somente seriam efetivamente transformadas em CEFETs em 1994 pela lei n. 8.948/94, posteriormente regulamentada em 1997 pelo decreto n. 2.406/97 (Ramos, 2014, p. 44).

Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), pois pretendia-se buscar uma tecnologia nacional autônoma. É a partir dos primeiros CEFETs do final da década de 1970 que se começa a introduzir o termo educação tecnológica no Brasil, passando a ser aglutinada na denominação do campo de estudo da Educação Profissional e Tecnológica.

A década de 1980 teve, ao menos, dois marcos. Um deles diz respeito à expansão da rede federal de ensino técnico por meio das chamadas Unidades de Ensino Descentralizadas, subordinadas a uma *escola-mãe*, geralmente uma Escola Técnica Federal, Escola Agrotécnica ou CEFET, dentro do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), lançado em 1986. Um outro marco é em relação ao início da articulação para debates que defendiam a implementação da concepção de politecnia para o ensino técnico brasileiro. A partir da formação humana em sua totalidade, a politecnia diz respeito ao domínio por parte do educando dos fundamentos científicos que subjazem determinada técnica ou tecnologia, de modo que, em vez de meramente reproduzir de forma adestrada tais técnicas, o estudante deverá ser capaz de produzir possíveis novas técnicas e tecnologia. O pano de fundo desse debate era o início das discussões sobre a nova constituição federal e o estabelecimento de uma nova LDB, que viria a ser promulgada em 1996 (Ramos, 2014, p. 34).

Uma grande mudança no curso da educação no país se mostrou na promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual estabeleceu que a educação é um direito de todos e dever do Estado, embora a educação profissional não tenha ganhado destaque específico. Em meados da década de 1990, na gestão FHC (1995-2002), com a influência das ideologias neoliberais da aprendizagem flexível e da pedagogia das competências, ancoradas na Teoria do Capital Humano¹⁹, o que se viu eventualmente foi uma volta da dualidade entre educação profissional técnica e o ensino regular por meio do decreto n. 2.208/97. Duramente criticado pelo fato de separar a educação profissional da educação básica, o decreto n. 2.208/97 somente foi possível devido ao caráter minimalista dispensado à descrição da educação profissional na LDB de 1996 (Lei n. 9.394/96), que

¹⁹ Segundo Manfredi (2016), a Teoria do Capital Humano defende que cabe ao trabalhador, individualmente, desenvolver capacidades estratégicas para se adaptar às instabilidades do mercado capitalista. Isto é, o indivíduo responsabiliza-se pela sua própria inserção no mundo do trabalho. Assim, quanto mais investimento o trabalhador empregar na sua qualificação, mais chance ele terá de buscar oportunidades oferecidas pela sociedade ou pelo mercado. A Teoria do Capital Humano “responsabiliza individualmente cada trabalhador pela busca de percursos de formação profissional que o capacite a se inserir e competir no mercado de trabalho, fazendo frente às suas instabilidades e oscilações” (Manfredi, 2016, p. 233).

dava margem a uma regulamentação posterior mais detalhada. A desvinculação do ensino técnico da educação básica abriu o entendimento para a desobrigatoriedade do Estado em prover educação profissional, pois na Constituição o dever do Estado seria o de garantir somente acesso à educação básica (Ramos, 2014, p. 44).

O decreto n. 2.208/97 foi revogado pelo decreto n. 5.154/2004, que fomentou a reintegração entre o ensino técnico e o ensino médio. O Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica no fim de 2003, no qual desenvolveu-se debate ancorado nas concepções de Educação Politécnica e Tecnológica da LDB de 1996, preparou terreno para o decreto n. 5.154/2004. Essa atmosfera culminou na lei n. 11.892/2008 de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, baseados na concepção de trabalho como princípio educativo (Ramos, 2014, p.66-67).

De acordo com Manfredi (2016), na gestão Lula (2003-2011):

No discurso, as políticas públicas no campo da educação profissional e tecnológica pautaram-se em outra lógica: da educação profissional como um direito social, portanto dever do Estado; a construção de mecanismos de participação e controle social; o esforço de aproximar as políticas educacionais com as políticas e desenvolvimento socioeconômicas voltadas para a redução da exclusão econômica e social (Manfredi, 2016, P. 234).

Ao longo da década de 2000, o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Emprego promoveram várias atividades, como seminários e conferências, para debater propostas para alinhar concepções de Educação Profissional e Tecnológica, tanto em termos pedagógicos quanto administrativos e financeiros. O confronto entre gestores, pesquisadores, professores, trabalhadores e empresários chegou a uma síntese que, pelo menos nas finalidades ideais, reflete concepções pedagógicas caras a movimentos populares e sindicais, como a formação humana integral, a formação integrada entre o ensino médio e o técnico e o trabalho e a pesquisa como princípios educativos. Políticas públicas articuladas e implementadas como frutos desses debates existem até hoje, como os Institutos Federais e o PROEJA, e convivem com iniciativas privadas, como o Sistema S, que perfazem a EPT no Brasil na atualidade (Manfredi, 2016, p. 247-252).

5.1 O PROCESSO HISTÓRICO DO IFCE

Existe uma significativa bibliografia que trata do processo histórico do IFCE. Citamos as seguintes obras mais recentes:

- SILVA, José Solon Sales e. *Ontem Escola de Aprendizes Artífices, hoje Instituto Federal do Ceará*. Fortaleza: EDIFCE, 2024.

- ARAÚJO, Adriana Castelo Branco Ponte de. Arquitetura e educação profissional: perspectiva histórica de modernização da Escola Técnica Federal do Ceará (1909-1999). Fortaleza: EDIFCE, 2023.

A primeira obra que tratou da rede federal de educação profissional no Ceará data de 1979:

- SIDOU, Paulo Maria Othon. Incursão no passado da Escola Técnica Federal do Ceará. Fortaleza: Escola Técnica Federal do Ceará, 1979.

Algumas outras obras são:

- CÂNDIDO, Francineuma Guedes. Entre a história e a memória: acervo online sobre o processo histórico do Instituto Federal do Ceará. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Rede Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Campus Fortaleza, 2019.

- BRAUN, Maria do Socorro de Assis. Cursos e percursos da educação profissional na escola da Rede Federal do Ceará. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós Graduação em Educação, Fortaleza, 2015.

- SANTOS, Deribaldo. Os cem anos do CEFET/CE: compromisso social, desenvolvimento tecnológico e aproximação com o mercado. Fortaleza: EdUECE, 2017.

- GADELHA, Severina. Educação profissional com compromisso social: cem anos de uma caminhada singular. Fortaleza: IFCE, 2010.

- GADELHA, Severina. Antes que ninguém conte... eu conto. Fortaleza: CEFETCE, 2004.

O processo histórico do IFCE consiste em uma série de institucionalidades que a rede federal de educação profissional e tecnológica no Ceará adquiriu ao longo de seus mais de 100 anos. Nos próximos parágrafos, iremos nos valer da obra mais recente, de Silva (2024), para apresentar uma breve linha do tempo da instituição.

A cidade de Fortaleza foi uma das 19 cidades contempladas pelo decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criava as escolas de aprendizes artífices. O efetivo funcionamento da Escola de Aprendizes Artífices do Ceará se deu em 24 de maio de 1910 em um sobrado que pertencera a Joaquim da Cunha Freire, o Barão de Ibiapaba, influente político fortalezense do século XIX. A casa localizava-se na Rua da Praia, atual Avenida Pessoa Anta, nas redondezas da Caixa Cultural. Os primeiros cursos ofertados eram as oficinas de marcenaria e carpintaria, de serralheria e ferraria, de alfaiataria, de sapataria e de tipografia (Silva, 2024, p. 24-27).

Em 1914, a Escola de Aprendizes Artífices do Ceará mudou-se para um prédio onde funcionava o Batalhão de Segurança, vizinho ao Theatro José de Alencar, na Praça Marquês de Herval, atual Praça José de Alencar. Em 1932, mudou-se mais uma vez, desta feita para a Avenida Filomeno Gomes, no tradicional bairro do Jacarecanga (Silva, 2024, p. 29).

Nos seus primeiros anos de funcionamento, a Escola de Aprendizes Artífices do Ceará aceitava ingressantes entre os 10 e 13 anos de idade. A eles, com a filosofia pedagógica de meramente ensinar ofícios artesanais, eram ministradas oficinas com o propósito de dotá-los com preparo técnico e intelectual suficientes para que adquirissem hábitos de trabalho que os afastassem da ociosidade. Objetivamente, estava destinada a menores de idade das classes pobres. Em 1918, foram inaugurados cursos noturnos, nos quais os ingressantes eram maiores de 16 anos. Passou-se a ter a oferta de curso primário, com o objetivo de, além dos ofícios, ensinar também conteúdos programáticos em sala de aula (Silva, 2024, p. 19-23).

Em 1937, processou-se a terceira mudança de endereço da escola, que passou a ocupar as dependências do antigo Liceu do Ceará, na Praça dos Voluntários, no centro de Fortaleza. Nesse mesmo ano, houve a primeira mudança de nomenclatura. Coincidiu com as mudanças profundas que o país atravessava após a Revolução de 1930. Com o intenso processo de industrialização, passou-se a chamar Liceu Industrial de Fortaleza, enfocando o ensino profissional de todos os ramos e não somente os ofícios artesanais. Em 1940, o Liceu Industrial de Fortaleza mudou-se para a Rua 24 de Maio, sob o nº 230, no centro da cidade, sendo a quinta sede da escola desde 1910 (Silva, 2024, p. 30-31).

Em 1941, a instituição recebeu nova denominação, passando a se chamar Liceu Industrial do Ceará, sendo a terceira institucionalidade da escola. Entre 1942 e 1965, mais uma mudança de nome: Escola Industrial de Fortaleza. É nessa institucionalidade que, em 1952, inaugurou-se o primeiro prédio próprio da escola, onde até os dias de hoje se encontra o *campus* de Fortaleza do atual IFCE. A denominação Escola Industrial de Fortaleza foi extinta em 1965 e passou a se chamar Escola Industrial Federal do Ceará. Porém, esta nomenclatura só durou três anos, pois, em 1968, por meio da portaria n. 331, do Ministério da Educação e Cultura, de 6 de junho de 1968, mudou-se o nome para Escola Técnica Federal do Ceará. Segundo Silva (2024), essa intensa mudança de institucionalidades em poucos anos representou a tentativa de refletir o momento histórico e as profundas transformações sociais, políticas e culturais (sobretudo em termos

científico-tecnológicos) que o Brasil atravessava entre as décadas de 1940 e 1960 (Silva, 2024, p. 33-35).

Conforme Silva (2024), a institucionalidade Escola Técnica Federal do Ceará (ETFCE) confere a nomenclatura mais lembrada até hoje pelos cearenses. Na década de 1970, ocorreu uma significativa expansão da ETFCE, tanto em número de matrículas quanto em construção de novos blocos de sala de aula, além de uma piscina semiolímpica. Na década de 1990, houve expansão da ETFCE também pelo interior do estado – em 1995, são inauguradas as Unidades de Ensino Descentralizadas nas cidades de Cedro e de Juazeiro do Norte (Silva, 2024, p. 36).

Em 1999, a ETFCE transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará. Passa a ofertar cursos superiores na modalidade tecnológica, sendo Tecnologia em Gestão de Empreendimentos Turísticos e Tecnologia em Mecatrônica Industrial os pioneiros (Silva, 2024, p. 69).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará foi estabelecido pela lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. De início, aglutinou os *campi* de Cedro e de Juazeiro do Norte, como também as Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu. Atualmente, o IFCE está presente em 33 cidades no estado Ceará (Silva, 2024, p. 75).

6 O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL

Segundo Oliveira (2006), em 1809 foram criadas, oficialmente, as duas primeiras Cadeiras Públicas das Línguas Francesa e Inglesa no Brasil, ainda que seja pertinente indicar o início do ensino dessas línguas no país (mesmo que de forma assistemática e sem registros oficiais) por volta de 1722, quando houve a reforma dos Estudos Maiores em Portugal, a partir da qual as duas línguas passaram a ser matérias recomendadas pelos estatutos da Universidade de Coimbra para o ingresso nos cursos Médico e Matemático. Tal reforma, provavelmente, fez com que os filhos de famílias ricas brasileiras tenham frequentado aulas de inglês e francês, muito antes de 1809. O estudo dos idiomas era ministrado por religiosos ou particulares antes de os estudantes embarcarem para Portugal para ingressar na referida universidade (Oliveira, 2006, p. 22).

Oficialmente, a partir de 1809, já tendo o Brasil a sede da Coroa portuguesa – com a fuga da família real para América devido à invasão napoleônica – o ensino da língua inglesa, como também de outras línguas vivas (termo usado na época, em contraposição às línguas mortas, em especial o latim), esteve intimamente ligado à Instrução Militar. Os principais autores das ciências militares naquela época escreviam principalmente em francês e inglês, suas línguas maternas. Assim, para ensinar militares sobre as Ciências Exatas e de Observação, em decreto de 30 de maio de 1809, foi nomeado Lente da Cadeira de Língua Inglesa na Academia Militar da Corte no Rio de Janeiro, Eduardo Thomaz Colville, marcando a institucionalização do ensino da língua inglesa no Brasil (Oliveira, 2006, p. 48). Paralelamente à Instrução Militar, meses depois, no mesmo ano de 1809, em 9 de setembro, era nomeado Professor Público de Inglês da cidade do Rio de Janeiro o padre irlandês John Joyce, que permaneceu no cargo até por volta de 1823, quando quem já o substituíra era Guilherme Paulo Tilbury. Os cargos públicos de professores de inglês eram justificados na Carta Régia que os instaurava pela “difusão e riqueza e o número de assuntos escritos nesta língua, a mesma convinha ao incremento e à prosperidade da instrução pública” (Oliveira, 2006, p. 88).

Na prática, as chamadas Cadeiras Públicas (como a de inglês) atendiam à necessidade que tinha o governo de preparar candidatos para os Estudos Maiores, ou superiores, como as carreiras médica, comercial ou militar, por meio dos chamados Exames de Preparatórios. Uma das atribuições do professor público nessa época era produzir seu próprio livro para usar em suas aulas. O prefácio do livro de Tilbury nos mostra o viés com que se implementava o ensino de inglês no período joanino:

Tilbury justifica o estudo da Língua Inglesa pela sua utilidade em várias profissões: no comércio, sendo os ingleses “os Freguezes principaes do Brasil”; na política, enquanto o Reino Unido mantivesse a superioridade marítima; na Filosofia Moral, em que ela poderia oferecer aos filósofos e “Facultativos” “Thesouros preciosissimos”; e mesmo na Teologia, “nas obras de hum Leland, [ilegível], e de um Paley”. Mas a sua utilidade maior parece residir no fato de que os autores ingleses serviam de “antídotos” contra a Filosofia francesa, “que já entre nós tem ameaçado ao Altar e ao Throno” (Tilbury, 1827: iv). A partir de então, o autor passa a defender a preferência do estudo da Língua Inglesa em relação ao Francês, para o que usa de argumentos nem sempre convincentes, como o de que apenas um ou dois dos revolucionários que haviam perturbado a paz do país sabiam o Inglês. (Oliveira, 2006, p. 90)

Outro indício do ensino de línguas estrangeiras no país reside nos anos posteriores à abertura dos portos brasileiros às “nações amigas” (sobretudo ao comércio britânico) quando da mudança da sede da Coroa portuguesa para o Brasil em 1808. Houve a nomeação por meio de decretos de D. João VI de professores das línguas francesa e inglesa para cursos de Comércio, bem como de intérpretes oficiais de línguas estrangeiras para atuarem, principalmente, quando da visitação de navios estrangeiros em portos brasileiros (Oliveira, 2006, p. 69). Naturalmente, essa nova era elevava o território brasileiro a um patamar de influências estrangeiras e trocas culturais, que faziam aparecer em cidades como Rio de Janeiro e Recife anúncios em jornais de professoras e professores ingleses ou de língua inglesa (Oliveira, 2006, p. 74).

Portanto, o ensino das chamadas línguas vivas nessa época estava ligado ora pela necessidade de acesso às publicações originais das ciências modernas, em sua maioria em francês e inglês (evidenciando a finalidade instrumental), ora pelas trocas comerciais, sobretudo com os britânicos, que precisaram ampliar seu mercado, em face do bloqueio continental promovido pela França para produtos do Reino Unido (evidenciando o caráter utilitário da língua). Destaca-se também que o ensino da língua inglesa (como também da língua francesa) foi-se estabelecendo nos Colégios de Instrução Secundária e Seminários ao longo de todo o território nacional, consolidando-se no período joanino e expandindo no Brasil Império, com o mesmo propósito de apresentar à mocidade que ia se habituando ao “som vocal deste idioma, entrelaçados que estavam os brasileiros em negociações com o Reino Unido. O conhecimento do Inglês, além de ser útil ao comércio e ao “tráfego civil”, serviria também para a leitura de livros de todos os gêneros: “científicos, moraes, e de Educação polida” (Oliveira, 2006, p. 102). Casimiro (2005) indica que, especificamente como disciplina escolar, com professores, horário e local determinados nas estruturas curriculares, a língua inglesa surgiu em 1838, no Programa de Ensino do Colégio Pedro II (Casimiro, 2005, p. 21).

Todavia, ainda que os decretos e leis vislumbrassem a necessidade do ensino de língua inglesa, entre os anos de 1830 e 1860, havia grande dificuldade de encontrar professores do idioma no país que ministrassem aulas, quer seja nos colégios (públicos ou particulares), nos seminários, nos cursos preparatórios²⁰, nas aulas avulsas (dadas por professores em suas próprias casas) ou nas academias universitárias. Tal fato inclusive fazia com que um professor acumulasse, muitas vezes, as aulas de francês, inglês e latim (Oliveira, 2006, p. 126).

Em 1854, houve uma reforma da Instrução Primária e Secundária do Brasil imperial, a qual finalmente concentrou no governo central a organização do sistema de ensino, ficando para a recém-criada Inspeção Geral a incumbência de: inspecionar as aulas; autorizar a abertura de escolas, colégios e casas de educação; revisar livros adotados; entre outras atribuições. Tal reforma significou uma organização mais sistemática da educação brasileira, fazendo-a nacional de fato e de direito, em que pese ter tirado a responsabilidade dada a cada província de legislar sobre seu ensino (Oliveira, 2006, p. 179). Especificamente para o ensino de inglês, a reforma aumentou a quantidade de aulas na Instrução Secundária, indicou as obras a serem utilizadas e permitiu a adoção de métodos mais modernos para o que a época exigia, além de ter melhorado a carreira do professor de línguas. Quanto à abordagem para o ensino de línguas estrangeiras, assumiu-se “um caráter literário, na medida em que grande parte de suas atividades tinha como objeto fragmentos de obras e autores representativos de suas Literaturas” (Oliveira, 2006, p. 201), contrapondo o caráter instrumental até então adotado, com meras traduções dos chamados “diálogos familiares”, seguidos de extensa explicação gramatical. A reforma também ampliou o ensino de outras línguas estrangeiras, como o alemão (obrigatório) e o italiano (optativo).

Com o decreto n. 4.468, de 1º de fevereiro de 1870, que determinou que os professores das línguas vivas ministrassem suas aulas utilizando a própria língua alvo, inaugurou-se uma nova fase no ensino da língua inglesa no Brasil. Assumiu-se uma finalidade prática, privilegiando também, pela primeira vez, o desenvolvimento das habilidades orais e de compreensão auditiva dos alunos, ou seja, com foco na competência comunicativa (Oliveira, 2006, p. 349). Essa nova visão dada ao ensino de línguas vivas, mais prática, estabelece os rudimentos para o chamado Método Direto que, anos mais tarde, seria objeto da Reforma Francisco Campos, em 1931 (Gomes, 2019, p. 18).

²⁰ prática muito comum para os que queriam adentrar algum curso superior por meio dos Exames de Preparatórios, mesmo que não tivessem frequentado um estabelecimento de ensino regularmente.

Eventualmente, o decreto 4.468, cujo principal objetivo foi estabelecer uma finalidade prática para o ensino de línguas estrangeiras, também conferiu espaço para as literaturas estrangeiras, em face da finalidade literária do ensino das línguas vivas dos anos anteriores. Isso significou a implementação de noções de literaturas estrangeiras na Instrução Secundária. Com efeito, dissociou-se o ensino dessas literaturas das aulas de línguas vivas.

Com o decreto n. 1.075, de 22 de novembro de 1890 (aqui já na Primeira República), houve a decisão de o inglês deixar de ser uma matéria obrigatória (assim como o alemão) no plano de estudos do Colégio Pedro II (agora com o nome de Ginásio Nacional), referência para todos os estabelecimentos de Instrução Secundária. O decreto de 1890 também revelou o prestígio da língua francesa, única que permaneceu como obrigatória no plano de estudos do Ginásio Nacional (Oliveira, 2006, p. 348). Esse decreto acabou por refletir o viés positivista da época, em que se diminuiu o tradicional currículo humanista dos estudos secundários em favor de um outro com caráter mais científico.

Segundo Oliveira (1999), no início da Primeira República, período compreendido entre 1889 e 1930, ocorreram algumas reformas educacionais que ocasionaram impacto no ensino das línguas vivas. Como já relatado, em 1890 houve uma reforma educacional por meio do decreto n. 1.075, de 22 de novembro de 1890, mas ele não chegou a ser implementado efetivamente devido ao falecimento do ministro responsável pela mudança, Benjamin Constant, em 22 de janeiro de 1891. Com isso, um ano depois, o então Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos foi descontinuado e os assuntos educacionais transferidos para o Ministério da Justiça e Negócios do Interior. Com o decreto n. 1.041, de 11 de setembro de 1892, as línguas estrangeiras voltaram a ser obrigatórias nos currículos dos institutos oficiais de ensino secundário dos estados (Oliveira, 1999, p. 60).

Em 30 de março de 1898, o ministro Amaro Cavalcanti assinou o decreto n. 2.857, o qual determinou a obrigatoriedade da língua inglesa somente no segundo ano do curso secundário, e sua oferta opcional em quase todos os outros cinco anos do “curso propedêutico ou realista” ou os outros seis anos do “curso clássico ou humanista”. A primazia da língua francesa ainda era observada ao estar relatada na legislação que, nos “exames de madureza” (para acesso ao ensino superior), os candidatos deveriam traduzir para o inglês ou alemão trechos fáceis de linguagem corrente cujo original fosse em língua francesa (Oliveira, 1999, p. 64).

Em 1º de janeiro de 1901, o ministro Epitácio Pessoa assinou o decreto n. 3.890, o qual determinou que os alunos deveriam adquirir, ao final do curso, a habilidade da fala, ou pelo menos entender as línguas estrangeiras, retomando o caráter prático do ensino das línguas vivas, em detrimento do estudo das literaturas estrangeiras em voga nos anos anteriores. As literaturas estrangeiras passaram a ser incorporadas ao programa de português (Oliveira, 1999, p. 65).

A Lei Orgânica do Ensino, promulgada pelo decreto n. 9.659, de 5 de abril de 1911, do ministro Rivadávia Ribeiro, representou uma tentativa de romper com o sistema educacional da época. Foram dados ares mais liberais à sua organização ao terem determinado que os estabelecimentos de ensino não se subordinariam mais ao governo federal, atribuindo-lhes autonomia didática e administrativa. Em relação ao ensino das línguas vivas, permaneceu a finalidade prática, mas a literatura estrangeira voltou a ser considerada quando se estabeleceu que a evolução literária das línguas deveria ser conteúdo dessas disciplinas. Porém, o que se viu em prática foi a diminuição de ingressantes no Colégio Pedro II (com essa reforma o nome Ginásio Nacional foi descontinuado) e a irregular oferta de ensino secundário nos estados (Oliveira, 1999, p. 68).

Para corrigir essas contradições da Lei Orgânica do Ensino, em 18 de março de 1915, o ministro Carlos Maximiliano assinou o decreto n. 11.530. Ele significou a retomada do prestígio do Colégio Pedro II, que voltou a ser referência para os programas de ensino de todo o país, centralizando novamente no governo federal a organização do ensino secundário. Essa reforma também apontou para a diminuição do tempo dedicado ao estudo das chamadas línguas mortas, o que significou priorizar o ensino das línguas vivas. O francês seguiu obrigatório nos três primeiros anos do curso. Do terceiro ao quinto ano, o estudante deveria escolher entre estudar inglês ou alemão. Permanecia o caráter prático do ensino das línguas estrangeiras e, mais uma vez, a evolução literária foi deixada de lado. No entanto, o exame vestibular para os cursos superiores representava uma contradição à finalidade prática do ensino dessas línguas durante o curso secundário, pois exigia-se nas provas a mera tradução de obras literárias (Oliveira, 1999, p. 70).

Em 1922, o Brasil vivia o seguinte contexto político-cultural: as consequências da Primeira Guerra Mundial; os primórdios da industrialização; a Semana de Arte Moderna de 22; as reformas educacionais em outros países; o aumento da população nacional; etc. Assim, essas influências impactaram para uma nova reforma educacional no país, conhecida como Lei Rocha Vaz, assinada pelo ministro João Luiz Alves, em 13 de janeiro

de 1925, por meio do decreto n. 16.782-A. A língua inglesa era contemplada do primeiro ao terceiro dos seis anos do curso secundário. Porém, em 1929, a 15 de janeiro, por meio do decreto n. 18.564, a língua inglesa foi retirada do primeiro ano do ensino secundário, restringindo-se do segundo ao quarto ano, juntamente com o alemão. Esse decreto também estabeleceu a disciplina de literatura de línguas anglo-germânicas. No programa de ensino da literatura inglesa, é curioso observar que ainda não estava prevista nenhuma obra de escritores estadunidenses, fato que iria mudar nos anos subsequentes, em que a influência dos Estados Unidos no Brasil cresceria (Oliveira, 1999, p. 73).

O ano de 1930 no Brasil é marcado pela Revolução de 1930. Os processos que desencadearam remontam ao episódio da quebra da alternância no poder entre mineiros e paulistas desde o estabelecimento da república. Nessa época, comandavam o país as oligarquias rurais de um então Brasil agroexportador, ícones da chamada “República do Café-com-leite”, que agora se tornaria República Velha com a ruptura provocada pela ascensão de Getúlio Vargas. Deu-se um golpe de estado, que colocou no poder uma outra elite, mais ligada à indústria, que despertava no cenário econômico brasileiro. Uma das primeiras ações do novo governo foi, a 14 de novembro de 1930 (11 dias após o golpe), baixar o decreto n. 19.402, que criava o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, sob o qual, dentre outras instituições, estava a Escola de Aprendizes Artífices e o Colégio Pedro II (Gomes, 2019, p. 42). Pouco tempo depois, no ano seguinte, esse ministério promulga a Reforma Francisco Campos, que tratou da educação e, dentre outros pontos, da definição de um método para o ensino de línguas vivas, o Método Direto, sendo a primeira legislação brasileira da história a fazer isso (Gomes, 2019, p. 43). Nas leis anteriores que versavam sobre educação no Brasil, havia algumas orientações de como proceder nas aulas de línguas estrangeiras, mas não a definição de um método específico.

Gomes (2019) afirma que o período que antecedeu a determinação desse método específico na legislação foi de grande efervescência científica para a Linguística e a Pedagogia. No fim do século XIX, na Europa, os avanços nos estudos de Fonética propiciaram inovações nas abordagens do ensino de línguas, nas quais passou-se a dar ênfase no desenvolvimento das quatro habilidades de ler, escrever, ouvir e falar, em contraposição aos estritos estudos gramaticais, que exigiam mais a memorização de regras do que a fala. Casimiro (2005) aponta que em 1900, na Europa, foi organizado pela Sociedade para a Propagação das Línguas Estrangeiras o Primeiro Congresso Internacional de Línguas Vivas. O Método Direto, após os debates no congresso, foi

escolhido como o melhor método para as instituições de ensino de línguas (Casimiro, 2005, p. 20).

Na Pedagogia, avançava nos Estados Unidos o movimento da Escola Nova, que lançou bases para uma educação desvinculada de religião e mais focada nas experiências práticas dos estudantes, aplicando-se um ensino mais prático, lúdico e significativo para o aprendiz. Em resumo, pregavam um ensino público, gratuito, laico, profissionalizante e obrigatório, o que representava especialmente para o Brasil uma ruptura com o viés extremamente elitista para a escolarização desde a era imperial. O pensamento era, portanto, pautado na elevação da escolarização das camadas pobres do povo para que a nação se desenvolvesse social e economicamente. Um dos maiores expoentes do escolanovismo foi o estadunidense John Dewey, que no Brasil teve obras traduzidas inicialmente por Anísio Teixeira, e a quem inspirou para o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil em 1932, assinado pelo próprio Anísio Teixeira juntamente com outros 25 intelectuais, reverberando os princípios da Escola Nova no Brasil. A Escola Nova conferiu simpatia entre os intelectuais brasileiros para o que se estava desenvolvendo em termos de educação nos Estados Unidos, onde também havia uma política deliberada do governo estadunidense para o aumento de sua influência econômica, política e cultural na América Latina. Um ano depois, em 1933, os Estados Unidos puseram em prática a chamada política da Boa Vizinhança, que mudou o relacionamento com os países do continente. A política anterior, a do *Big Stick* do século XIX, era baseada em intervenções militares, principalmente em países da América Central e Caribe, numa corrida imperialista que competia com a Europa. Esse era o contexto político-cultural da Reforma Francisco Campos em 1931. Sobre o período, Gomes (2019) sintetiza:

Desta forma, para se desenvolver, o Brasil precisaria se espelhar nos Estados Unidos, o que levou, assim, ao surgimento na sociedade brasileira, de um apreço pelo funcionamento do país e suas práticas, principalmente por meio das Exposições Internacionais, onde o Brasil, “atrasado”, produtor de matéria prima básica, visto de forma caricaturada, apresentava plantas exóticas, café, o folclore dos índios e negros, e comprava produtos de tecnologia e cartilhas de ensino (Gomes, 2019, p. 63).

A Reforma Francisco Campos foi promulgada ao longo de 1931 e início de 1932 por meio de sete decretos. Sobre ela, nos interessa particularmente os decretos referentes à regulação do ensino da língua inglesa e da educação profissional, quais sejam: decreto n. 19.890 – de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário;

e decreto n. 20.158 – de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial, regulou a profissão de contador e deu outras providências.

Quanto ao decreto n. 19.890, que dispôs sobre a organização do ensino secundário, a maior novidade residia no fato de que o ensino da língua inglesa passou a ser obrigatório no chamado curso complementar, que representava os dois últimos anos do ensino secundário, enquanto a língua francesa somente era obrigatória no curso fundamental, que representava os cinco primeiros anos do ensino secundário. Em termos gerais, o grande avanço desse decreto foi ter tornada obrigatória a assiduidade estudantil de no mínimo 75% das aulas para obter o diploma de ensino secundário, bem como, evidentemente, ter acesso ao ensino superior. Na prática, isso representou o fim das aulas avulsas, nas quais os estudantes tinham acesso ao conhecimento fora do espaço formal de uma escola, o que era muito recorrente no período imperial (Gomes, 2019, p. 73). Em termos estruturais, esse decreto também previa uma rígida inspeção do andamento do ensino, tendo o Colégio Pedro II como referência nacional para os programas de estudos das disciplinas. Outro aspecto de transformação com o advento dessa reforma foi em relação à formação de professores de línguas, para a qual houve valorização à medida que a Faculdade de Educação, Ciências e Letras ia se consolidando e passou-se a exigir a habilitação do professor de línguas. Assim, a cadeira de inglês foi adquirindo mais espaço e sendo ocupada por brasileiros (Gomes, 2019, p. 75). Segundo Casimiro (2005), foi a partir da década de 1930, com a introdução do Método Direto no Colégio Pedro II, que o estudo de idiomas modernos no ensino secundário brasileiro, começou, verdadeiramente, a ser levado a sério pelo Ministério da Educação e pelas instituições escolares (Casimiro, 2005, p. 23).

O decreto n. 20.158 da Reforma Francisco Campos foi o que definiu o ensino comercial, regulamentou a profissão de contador e deu outras providências. O ensino comercial constava de um curso propedêutico e 5 técnicos (de secretário, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário e de perito-contador), além de um curso superior de administração e finanças e de um curso elementar de auxiliar do comércio (BRASIL, 1931). Inglês é mencionado como disciplina integrante dos cursos técnicos de secretário e de administrador-vendedor, mas não estava previsto para os cursos técnicos de guarda-livros, atuário e de perito-contador, nem para o superior de administração e finanças. É neste decreto que há a menção pela utilização do Método Direto nas aulas de inglês. Porém, o método somente seria descrito minuciosamente através de outro documento, publicado em 9 de março de 1932, sob o título “instruções para execução do decreto n.

20.833, de 21 de dezembro de 1931”. Este último decreto determinava que os professores das línguas francesa, inglesa e alemã seriam contratados pelo ministro da educação e saúde pública, extinguindo os cargos de professores catedráticos. Já as instruções referentes a esse decreto versavam sobre os procedimentos minuciosos acerca do Método Direto, para o qual “o ensino deveria ter caráter prático, ser ministrado na língua que se desejava ensinar, desde o primeiro dia, de forma a transformar as línguas estrangeiras em ferramentas práticas que seriam utilizadas em situações de usos corriqueiros, além de servirem para expandir os conhecimentos científicos e da cultura literária” (Gomes, 2019, p. 76). Outras instruções dadas pelo documento davam conta do estabelecimento de laboratórios de línguas e clubes de conversação. Em suma, o que de fato se pôs em prática no cotidiano das aulas de línguas, a julgar pelos relatórios oficiais e críticas que circulavam nos jornais da época, não foi exatamente o que a reforma preconizava, fato que pode ser explicado pela dificuldade dos professores em se adaptar a uma mudança brusca de metodologia, acostumados que estavam com o método tradicional de explicação de regras gramaticais e tradução. Gomes (2019) resume:

Nunes (1999, p. 97) definiu a Reforma Francisco Campos como “teoricamente, uma grande reforma”. De acordo com a autora, essa Reforma tinha uma base mais científica do que clássica, a predileção das línguas vivas pelo latim, entre outros fatores, e colocava em xeque as tradições livrescas e literárias que a educação brasileira vivia até então. Para ela, o teor enciclopédico dos programas de curso, além da sua longa duração, tornava o ensino secundário uma educação para a elite, o que ia de encontro à condição social e populacional do Brasil, que viu, a partir dos anos 1930, um grande aumento, não só dos seus habitantes, como também das indústrias, o que levou a uma busca pelo ensino secundário, não apenas pelas elites, mas, também, pela crescente parcela de brasileiros de classe média e do proletariado urbano (Gomes, 2019, p. 83).

Em 1942, mais uma reforma na educação foi implementada: a Reforma Capanema. O contexto político da época era a já consolidada ditadura do Estado Novo de Vargas, em vigor desde 1937. O governo Vargas enfrentava pressão estadunidense por uma aliança para a Segunda Guerra Mundial. Porém, aproximava-se dos princípios dos governos nazista e fascista de Alemanha e Itália. Finalmente, foi levado a ceder à pressão estadunidense e aliou-se com o país norte-americano. Os Estados Unidos tinham recém entrado na guerra, após o ataque a Pearl Harbor, e objetivavam estancar tanto influências nazistas quanto comunistas. Portanto, eventualmente, o caráter da Reforma Capanema refletiu os anseios da política externa estadunidense (Gomes, 2019, p. 91).

Com a preocupação de promover a industrialização do país, a Reforma Capanema representou um dos principais eixos do governo Vargas para a efetivação de tal anseio.

Além das novas definições do ensino secundário por meio de leis orgânicas, a reforma deu grande destaque para a organização do ensino industrial, crucial para o desenvolvimento da indústria brasileira e a conseqüente modernização do país. Assim, houve a promulgação do decreto que instituiu o SENAI (4.048, de 22 de janeiro de 1942); o decreto que definiu o ensino industrial (4.073, de 30 de janeiro de 1942); o decreto que reestruturou o ensino secundário (4.244, de 9 de abril de 1942); e o decreto que reformou o ensino comercial (6.141, de 28 de dezembro de 1943).

Segundo Gomes (2019), não está evidente se a língua inglesa foi implementada para os ensinos industrial e comercial, uma vez que os decretos somente faziam menção a como os ensinos se estruturavam, sem detalhar as disciplinas, apenas diferenciando-as como disciplinas de cultura geral, as de cultura técnica e as de cultura pedagógica. Porém, em sua pesquisa documental, Gomes (2019) encontrou livros de inglês da década de 1940 para o ensino de engenharias, como também para o ensino comercial/técnico, o que pode sugerir que a língua tenha sido adotada nos ensinos industrial e comercial (Gomes, 2019. p. 94).

Em relação ao ensino secundário, a novidade em se tratando do ensino de línguas estrangeiras foi a adoção do espanhol, o que significou que os estudantes agora tinham 3 línguas vivas (inglês, francês e espanhol) no currículo, além do estudo facultativo de alemão ou italiano. Gomes (2019) nos dá o seguinte contexto para a adoção de 5 línguas no currículo do ensino secundário:

No que diz respeito ao ensino das línguas estrangeiras, Capanema (1942c, s/n) justificou a permanência do Francês e do Inglês “dada a importância desses dois idiomas na cultura universal e pelos vínculos de toda sorte que a eles nos prendem”. Adicionou-se, a essas línguas, o Espanhol e, assim, os estudantes do ensino secundário teriam 3 línguas vivas no currículo, além do estudo facultativo do Alemão e do Italiano, em decorrência da limitação de tempo e capacidade pedagógica. Embora a justificativa da retirada do Alemão e do Italiano tenha recaído sobre o limite de tempo e propriedade pedagógica dos professores do curso secundário, é importante destacar que o ano de 1942 foi marcado pela tomada de posição do Brasil na II Guerra Mundial e seu rompimento com os países do eixo, a saber: Alemanha, Itália e Japão. Ademais, a explicação para a inserção do Espanhol como língua estrangeira, de forma a possibilitar uma “maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do continente”, pois se tratava da “língua nacional do maior número dos países americanos”, está totalmente relacionada com a política da grande nação aliada do Brasil na guerra, os Estados Unidos, que primavam pela unificação das Américas. Assim, a escolha das línguas estrangeiras foi uma escolha notadamente política e estratégica para o contexto em que as Américas viviam. Logo, o Brasil, ao adotar o Espanhol, estaria em consonância com a proposta de solidariedade hemisférica, bandeira defendida por Washington para esconder os seus objetivos bélicos e imperialistas (Gomes, 2019, p. 96).

Quanto à proposta metodológica para o ensino de inglês, por meio de uma portaria ministerial (n. 170, de 11 de julho de 1942), que organizava os programas de ensino das línguas, a Reforma Capanema orientou para o estudo dividido entre a conversação, a leitura, a gramática e o estudo do vocabulário nos 4 primeiros anos do ensino secundário, no chamado ciclo ginásial. Isso representou a adoção de um método mais híbrido, pois rompia com a orientação de estudo intuitivo da gramática do Método Direto, além da possibilidade do uso da tradução (também refutada no Método Direto). No segundo ciclo do ensino secundário, em que o estudante deveria escolher entre o ciclo clássico (voltado para as humanidades) ou o científico (voltado para as ciências), o ensino de inglês ancorava-se principalmente na leitura de obras da literatura de língua inglesa, sendo incluída também literatura política, como de ex-presidentes estadunidenses, o que demonstra a influência política e cultural dos Estados Unidos perante a formação da juventude na sociedade brasileira. Tal influência incluía também a leitura de revistas e jornais estadunidenses na disciplina de inglês no ensino secundário, refletindo a política da Boa Vizinhança em vigor na época, para forjar um sentimento de união entre as Américas em tempo de guerra, o que também servia de propaganda do *american way of life* (Gomes, 2019. p. 98).

6.1 A INFLUÊNCIA ANGLO-AMERICANA NA CULTURA E NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Within a generation from now English could be a world language – that is to say, a universal second language in those countries in which it is not already the native or primary tongue²¹ (British Cabinet Report, Ministry of Education, 1956 *apud* Phillipson, 1992, p. 136).

A epígrafe deste subcapítulo transmite um presságio estipulado em 1956 pelo Ministério da Educação do Reino Unido. A previsão, obviamente, tinha lugar na realidade concreta do cotidiano da época, pois, como veremos nos próximos parágrafos, os esforços conjuntos de Inglaterra e Estados Unidos para a difusão da língua inglesa ao redor do mundo davam a mais clara certeza para cravar que a língua logo tomaria protagonismo mundial.

Fora do contexto educacional, ainda que exercendo influência direta sobre o sistema educacional brasileiro, a política da Boa Vizinhança estadunidense, por exemplo,

²¹ “Na próxima geração, inglês será a língua mundial – isto é, uma segunda língua universal em países onde ainda não é a primeira ou a língua nativa”. Tradução nossa da declaração do Ministério da Educação Britânico, em 1956.

também atuava sobretudo na esfera cultural, promovendo propaganda em favor dos costumes estadunidenses em programas de rádio e cinema, além da implementação de centros culturais binacionais para a divulgação e ensino da língua inglesa no Brasil. Nessa época, o governo dos Estados Unidos criou um departamento exclusivo para lidar com essas questões, o *Office of the Coordinator of Inter-American Affairs*, mais conhecido como Birô Interamericano (Gomes, 2019. p. 104).

Criado em 1940, o Birô Interamericano fazia parte da política cultural externa dos Estados Unidos em todo o continente americano para frear a influência alemã nazista (Santos, 2007, p. 47). O cenário era a Segunda Guerra Mundial, resultado do apetite imperialista das potências econômico-militares da época. Havia um consenso entre os grandes países industrializados de que não bastava comercializar os produtos para fidelizar os países parceiros. Era preciso também conquistar as mentes e os corações por meio de propaganda cultural. Essa era mais uma estratégia para angariar aliados e isso foi usado deliberadamente pelas grandes potências. Os Estados Unidos, por exemplo, utilizaram como arma – além daquelas utilizadas em uma guerra – o cinema, o rádio, as revistas e a promessa de um mundo livre, repleto de progresso científico-tecnológico. De acordo com Santos (2007):

Os EUA ensinavam inglês para imigrantes em seu solo e para exércitos aliados, mas haviam realizado pouco em termos de promoção oficial da língua externamente. Desde os preparativos para a entrada definitiva na II Guerra até meados da década de 60, o Departamento de Defesa era o maior responsável pelo ensino da língua. Os militares ensinavam inglês para aproximadamente 25000 pessoas anualmente (Santos, 2007, p. 72).

Com vida breve, até 1946, quando foi descontinuado, o Birô Interamericano atuou no Brasil com o apoio do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), do governo Vargas. A parceria com a agência governamental brasileira facilitou o trabalho dos agentes estadunidenses, que usaram o cinema, o rádio e as revistas como importante ferramenta política para difusão de propaganda pró-Estados Unidos.

O Birô também atuava na área de intercâmbio, destinando mais de um terço de suas bolsas para jovens estudantes brasileiros. Em 1942, por exemplo, podia-se estudar nos Estados Unidos em áreas como siderurgia, construção naval, armamentos e fabricação de aviões. Um efeito que se observou da atuação do Birô no Brasil foi sobre a cultura de negócios. Contava-se com empolgação sobre a indústria estadunidense e suas técnicas organizacionais, apresentadas aos brasileiros em programas de cunho educacional. Isso influenciou os empresários brasileiros ao ponto de absorverem dos estadunidenses hábitos

que se refletiam inclusive no âmbito linguístico, ao passarem a usar termos comuns para a crescente automatização nas fábricas ianques, como *standardização*.

É também dessa época a popularização no entretenimento das produções hollywoodianas, com personagens como Carmen Miranda e Zé Carioca, representantes brasileiros na arte estadunidense. Denota-se daí também o esforço de apresentar ao público dos Estados Unidos as nações vizinhas da América Latina, sob os dogmas da política da Boa Vizinhança. Mesmo com poucos anos de atuação, o Birô Interamericano, assim como os Estados Unidos na guerra, saiu-se vencedor, conforme podemos facilmente observar à nossa volta até os dias de hoje (SANTOS, 2007, p. 65-66).

Porém, precisamos voltar um pouco no tempo para entender como essa política cultural externa conseguiu facilmente se solidificar no período da Segunda Guerra Mundial. Segundo Santos (2007), o marco pioneiro que catapultou a língua inglesa para o *status* de língua franca remonta ao ano de 1919. Foi a época em que aconteceu a Conferência de Paz de 1919, quando terminou a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Apesar de o inglês já ser relativamente difundido mundialmente, em face dos empreendimentos imperialistas britânicos ao longo do século XIX, quando difundiu o idioma pelas suas colônias, a língua inglesa ainda não era utilizada oficialmente para comunicação internacional. Com *lobby* principalmente dos Estados Unidos, acompanhado do Império Britânico, ficou estabelecido, pela primeira vez na história, que a redação oficial de documentos internacionais seria dada também no idioma britânico, além da língua francesa, como já era costumeiro desde Paz de Westphalen, em 1648. Assim, estabeleceu-se o bilinguismo francês-inglês para comunicação internacional, a partir dos tratados de paz após a Primeira Guerra Mundial. Conforme Santos (2007), atualmente a ONU estabelece como oficiais 5 idiomas, embora a redação original dos documentos mais proeminentes costume se dar em inglês (Santos, 2007, p. 71).

Então, a partir da década de 1920, com a expansão dos negócios privados e do trabalho missionário educacional das fundações estadunidenses, a terra do Tio Sam intensificou sua jornada pela difusão cultural-linguística do inglês. É preciso destacar que a tradição liberal-democrática da sociedade civil estadunidense sempre promoveu a iniciativa privada como agente facilitador da consecução dos objetivos da política externa do Estado. Antes mesmo do engajamento estatal, grandes fundações, como a Rockfeller, já haviam iniciado seus serviços filantrópicos, educacionais e culturais em outras sociedades mundo afora. É natural, portanto, que a expansão dos negócios leve consigo grande influência cultural, como, por exemplo, os treinamentos, os programas de bem-

estar social e os programas educacionais para se estabelecerem em territórios estrangeiros. Posteriormente, com a iminência da guerra, a expansão cultural estadunidense foi acompanhada pelos esforços oficiais de seus diferentes governos, que se valeram das experiências de suas organizações privadas (Santos, 2007, p. 45).

De acordo com Santos (2007), a partir de 1925, os produtos fabricados dos Estados Unidos começaram a circular com mais intensidade pelo Brasil, constituindo um importante elemento de transformação cultural no país. As classes sociais que tinham acesso a esses bens passaram a se acostumar com a conveniência das inéditas tecnologias, o que passou a conferir simpatia e associação ao progresso a tudo que vinha importado dos Estados Unidos. A participação ativa da Fundação Rockefeller em programas relacionados à educação, como bolsas de estudos e até mesmo o estabelecimento do modelo acadêmico estadunidense na Universidade de São Paulo (USP), também contribuiu para estreitar os laços culturais entre Brasil e Estados Unidos. Além das fundações, diversas congregações religiosas começaram a se fixar ao redor do país, como, por exemplo, os batistas e os presbiterianos, que também fundaram igrejas e colégios, inspirados nos mesmos moldes estadunidenses. Nessa época, por volta de 1926, a Fundação Ford também atuava em regiões tão distantes como a Amazônia, onde possuía áreas para exploração de fontes de abastecimento. Ao final da década de 1920, as indústrias estadunidenses já tinham se estabelecido por todos os setores da economia brasileira (Santos, 2007, p. 56).

A partir da década de 1930, o consenso entre os estadunidenses em relação a uma política cultural externa foi finalmente solidificado, fazendo com que o Estado também se aliasse às iniciativas privadas, motivado, principalmente, pela expansão da propaganda da Alemanha nazista na América do Sul. Entretanto, a síntese em favor de uma política cultural pacífica – a chamada política da Boa Vizinhança – havia, antes, recebido a crítica de uma antítese que defendia uma visão unicamente militarista e intervencionista, como vinha sendo empregada anteriormente pela política do *Big stick*. Obviamente, a preocupação com a segurança doméstica também existia, mas a ideia de uma política cultural mais ativa prevaleceu. Um indício foi a realização, em 1936, em Buenos Aires, da Conferência Pan Americana para Manutenção da Paz, na qual os Estados Unidos se engajaram para a aprovação da Convenção para Promoção das Relações Culturais Interamericanas. No referido documento, estavam previstas as principais atividades estadunidenses em diplomacia cultural a serem praticadas durante os anos seguintes – e em vigência até o tempo presente – como o intercâmbio de pessoas, a fim de fortalecer

os laços culturais e a cooperação intelectual entre os Estados Unidos e os demais países (Santos, 2007, p. 46).

Em 1935, na Inglaterra, é fundado pelo *Foreign and Commonwealth Office* do governo britânico o British Council. Seu propósito era a promoção da língua inglesa no exterior, como também a difusão da cultura do Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte, a fim de estreitar relações culturais com os outros países do mundo. Segundo Phillipson (1992), o pano de fundo que impulsionou o surgimento do British Council também foi a preocupação britânica em relação às propagandas alemãs e italianas ao longo da Europa no período entre as duas guerras mundiais. O Reino Unido também despertou para o fato que, desde o século XIX, França e Alemanha já vinham difundindo suas línguas nacionais no exterior, tendo essa política cultural se intensificado nas primeiras décadas do século XX ao manterem escolas francesas e alemãs além de suas fronteiras, em favor de expatriados ou de elites de outros países. O British Council, desde então, mantém centros de ensino de língua inglesa e bibliotecas ao redor do mundo. Também é responsável por recrutar especialistas em ensino de inglês e prestar consultoria no exterior, além de promover programas de intercâmbio, tanto de estudantes estrangeiros quanto de estudantes britânicos. Por se tratar de um órgão público, o British Council presta conta ao povo britânico e ao país onde ele se instala, produzindo artigos acerca da realidade do ensino de língua inglesa pelo mundo, os seus famosos *Annual Reports* (Phillipson, 1992, p. 137-138).

Quanto à promoção do inglês no Brasil, em 1937, houve a fundação do primeiro centro binacional no país, o Instituto Brasil-Estados Unidos (doravante IBEU) no Rio de Janeiro. Na esteira dele, outros IBEUs foram inaugurados em diferentes capitais brasileiras, além de outros centros binacionais anglo-americanos. O prestígio da instituição era tamanho que a solenidade de inauguração contou com diversas personalidades públicas da época, entre políticos, artistas, intelectuais e empresários, tais como Oswaldo Aranha, Assis Chateaubriand e Gilberto Freyre, entre outros, e aconteceu no Palácio do Itamaraty no Rio de Janeiro. Nos anos posteriores, o IBEU seguiu sendo grande referência para o ensino de língua inglesa no Brasil, tanto que seus cursos para treinamento de professores de inglês gozavam de *status* equivalente ao curso superior de Letras-Inglês ministrado nas universidades brasileiras. Além da oferta de cursos de inglês, o IBEU também foi palco de apresentações artístico-culturais estadunidenses, assim como de palestras de intelectuais e autoridades do país do Tio Sam, atendendo aos interesses dos governos dos Estados Unidos (Santos, 2007, p. 58).

Em 1946, já tendo sido finalizada a Segunda Guerra Mundial, foi estabelecido o *Fullbright Act*, de autoria do senador que deu nome à referida lei. Ela consistia na autorização ao Departamento de Estado para fazer acordos com governos estrangeiros e converter o dinheiro arrecadado com as vendas de armamento dos EUA para financiar intercâmbios acadêmicos e culturais. O prestigiado Programa Fullbright funciona até hoje (Santos, 2007, p. 50).

A partir de 1948, já no contexto de início da Guerra Fria, e no intuito de conter a expansão da ideologia socialista, os Estados Unidos intensificaram seu sistema de propaganda no exterior. Em 1950, diplomatas brasileiros e estadunidenses selaram o primeiro acordo cultural oficial entre os dois países. O acordo previa cooperação nas artes, na educação, nas relações consulares, e viagens. Também estava prevista a possibilidade de cada país instalar e manter organismos culturais tais como escolas, bibliotecas e escritórios, no território do outro. Em 1953, foi criada a agência *United States Information Agency* (USIA). Sua missão era promover uma visão amistosa do estilo de vida estadunidense e, assim, afastar qualquer tipo de propaganda anti-estadunidense, por meio do fomento do ensino de língua inglesa, da radiodifusão, de bibliotecas, de programas de televisão, de exposições artísticas, dentre outros. Nessa época, de acordo com Santos (2007), a *Central Intelligence Agency* (CIA) também já encampava, em especial na Europa, missões para lutar contra o comunismo, dando suporte a uma grande variedade de programas educacionais e culturais no exterior (Santos, 2007, p. 51-52).

Durante o governo de JK (1956-1960), as empresas estadunidenses ampliaram sua presença no Brasil, contribuindo para o *boom* da industrialização no país, bem como para novos hábitos por aqui, importados dos ianques, como o uso de eletrodomésticos nas casas brasileiras ou o estilo de vida apressado do estadunidense. Nessa época, a quantidade de estudantes brasileiros dobrou nos Estados Unidos. Segundo Santos (2007), as bolsas eram financiadas por várias fundações, que chegaram ao Brasil com os novos empreendimentos, como também pelo governo estadunidense. Financiaram estudos de brasileiros no exterior instituições como a Comissão Fulbright, a Fundação Kellog, a Fundação Rockefeller, o Departamento de Estado dos EUA, organizações religiosas, o Rotary Club, universidades estadunidenses, dentre outras (Santos, 2007, p. 68-69).

Na década de 1960, foi fundada a *United States Agency for International Development* (USAID), cuja função era prestar educação complementar, assistência técnica e treinamento profissional. A USAID atua até os dias de hoje, com educação especializada, levando intercambistas aos EUA ou enviando professores anglófonos ao

redor do globo. Em 1961, foi aprovado no Congresso dos Estados Unidos o *Peace Corps Act*, que autorizava o recrutamento de voluntários estadunidenses para prestação de serviços públicos em outros países, como projetos de saúde e construção de estradas. Em 1963, o *Peace Corps* contava com 7.000 voluntários trabalhando como professores de inglês e de outras disciplinas, tendo considerável êxito em escolas de educação básica de países em desenvolvimento (Santos, 2007, p. 53).

A partir de 1959, a Revolução Cubana fez os Estados Unidos intensificarem suas ações na América Latina, com o receio de perder espaço para a ameaça comunista, segundo sua visão. De acordo com Santos (2007), o Fundo Monetário Internacional (FMI) foi utilizado para liberação de empréstimos solicitados anteriormente, mas só concedidos quando Cuba passou a ser referência para movimentos sociais. Para o Brasil, a liberação veio quando o país condenou o regime cubano. No governo João Goulart (1965-1964), a pressão estadunidense foi sobre a política externa brasileira independente, que, do ponto de vista ianque, ameaçava seus interesses na região, em função da polarização com o sistema socialista à espreita.

A desconfiança do governo dos Estados Unidos aumentava à medida que o governo brasileiro lançava a nacionalização de serviços públicos. Os estadunidenses defendiam a chamada Aliança para o Progresso, que pregava o livre mercado sob sua liderança política. Dessa forma, o contexto para o golpe militar de 1964 estava dado. Goulart não tinha apoio no Congresso, enquanto empresários estrangeiros, sobretudo estadunidenses, ampliavam sua influência direta na política nacional e patrocinavam a criação de institutos de pesquisas sociais e de difusão dos ideais democráticos estadunidenses. Esses institutos operavam sob orientação e método da CIA, que, nesse período, deu suporte às grandes fundações que lidavam com educação e filantropia. Segundo Sousa (2007), em 1962, ingressaram no Brasil um número recorde de estadunidenses, a maioria “militares disfarçados de religiosos, comerciantes, Peace Corps e funcionários da USAID, que patrocinava projetos de educação especializada. O resultado da presença dos cidadãos estadunidenses no Brasil, João Goulart ficou sabendo em 1964” (Santos, 2007, p. 70).

Ainda sobre o período mencionado no parágrafo anterior, Santos (2007) destaca:

Em 1959 os estadunidenses oficializaram a parceria com os britânicos para o ensino da língua ao mundo. A USIA, o Center for Applied Linguistics e a Fundação Ford organizaram a conferência Teaching English Overseas, com participação do British Council. Foi uma reunião de acadêmicos e burocratas da diplomacia cultural. Foram avaliadas experiências em países chave e foi dado grande enfoque à metodologia. Nesta, ingleses e estadunidenses

afirmaram sua disposição em colaborar para a difusão da língua em parceria. Em junho de 1961 foi realizada a *Anglo-American Conference on English Teaching Abroad* (Santos, 2007, p. 74).

Financiado pela Fundação Ford em 1959, é criado em Washington o *Center for Applied Linguistics* (CAL). Nesse mesmo ano, o CAL organizou, também com financiamento da Fundação Ford, uma conferência intitulada *Teaching English Overseas*, em parceria com o British Council. A conferência fez um panorama das principais atividades capitaneadas por ingleses e estadunidenses para o ensino de língua inglesa no exterior, compartilhando suas experiências em alguns países no tocante a treinamento de professores, métodos e materiais, aplicação de exames, recursos audiovisuais, bibliografias, etc. Segundo Phillipson (1992), embora o foco do encontro tenha sido em experiências práticas e técnicas, preocupações relacionadas a ideologia também foram manifestadas. Por exemplo, um participante estadunidense do evento compartilhou sua preocupação acerca do conteúdo declaradamente antiamericano de livros didáticos em países comunistas. Britânicos que participavam da conferência demonstraram menos preocupação com o fato compartilhado pelo colega ianque, uma vez que a experiência britânica com publicação de materiais por meio de suas editoras alcançava muitos mercados já àquela altura. O diretor do CAL tentou retomar o foco do evento ao afirmar que decisões políticas deveriam ser da alçada das agências governamentais e que, por esta razão, a conferência teria quase nenhum papel em questões ideológicas. Entretanto, fica claro que o fato de um assunto político ser suscitado no evento demonstra, em alguma medida, a sua importância nos meandros políticos, pelo menos na política linguístico-cultural (Phillipson, 1992, p. 164).

Em 1961, em Cambridge, na Inglaterra, foi a vez do British Council organizar o evento *Anglo-American Conference on English Teaching Abroad*, que também contou com a participação de linguistas estadunidenses. Os assuntos discutidos na conferência incluíram o estado da arte no treinamento de professores, o uso de recursos educacionais, a cooperação entre os dois países, a necessidade de pesquisas na área, etc. De acordo com Phillipson (1992), assim como na conferência de dois anos antes, os participantes levantaram questões além das práticas linguísticas, ao declararem que havia consciência entre eles de que a língua inglesa representava um processo para o desenvolvimento dos países do chamado terceiro mundo (Phillipson, 1992, p. 165).

Dessa forma, fica patente a importância da parceria entre os Estados Unidos e a Inglaterra para a consolidação do ensino de língua inglesa no mundo. De início, o foco

era nos países da comunidade anglófona e, tendo atingido essa meta, o objetivo passou a ser a expansão desse ensino para outros povos. Os estadunidenses se valeram da experiência dos britânicos para potencializar a difusão da língua para comunicação internacional, com esforços envidados tanto por agências governamentais, como o Birô Interamericano, a USIA, a USAID, o Departamento de Defesa, o *Peace Corps*, dentre outros; quanto de agências privadas, como as fundações e as organizações religiosas.

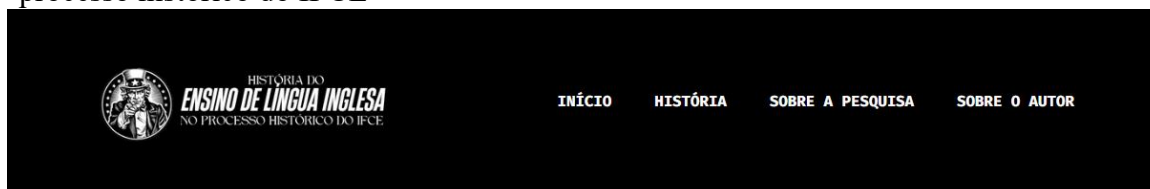
Este capítulo teve o objetivo de apresentar a institucionalização do ensino da língua inglesa no Brasil, com a criação da primeira cadeira pública de inglês em 1809 e a consequente indicação do primeiro professor de inglês. Como disciplina escolar, o idioma apareceu pela primeira vez em 1838 no programa de ensino do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Também apresentamos uma análise dos impactos das reformas educacionais no ensino de língua inglesa no Brasil, bem como a influência política e cultural, principalmente, estadunidense para a difusão do idioma no país.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

O Documento de Área 46 (Ensino) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (BRASIL, 2019) contempla a área de ensino. Nele, há a seguinte menção: “no Mestrado Profissional, distintamente do Mestrado Acadêmico, o mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo” (BRASIL, 2019, p. 15). O Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT, ao qual este trabalho está vinculado, oferta Mestrado Profissional na área de ensino. Apresentamos a seguir o produto educacional atrelado a esta pesquisa.

Os achados que tivemos com nossas pesquisas bibliográfica e documental constituíram a fonte de dados para o blog educativo que planejamos como nosso produto educacional. Nosso objetivo com o produto é auxiliar os professores de língua inglesa do IFCE na temática da EPT, numa perspectiva histórica. Ademais, acreditamos que o conteúdo do blog poderá promover reflexão acerca da atuação profissional do professor de línguas. O sítio eletrônico www.historiadoinglesnoifce.com.br hospeda nosso produto educacional e a figura 8 abaixo ilustra a sua página inicial.

Figura 8 – Página inicial do blog educativo “História do ensino de língua inglesa no processo histórico do IFCE”



Um espaço dedicado a resgatar e compartilhar a memória da disciplina de língua inglesa no Instituto Federal do Ceará

Este site é fruto da pesquisa de mestrado intitulada "O ensino de língua inglesa no IFCE: o percurso sócio-histórico para sua adoção na antiga Escola Industrial de Fortaleza", de Renan Gomes Rebouças, docente de língua inglesa do IFCE – Campus Ubajara, e integra o Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT/IFCE Fortaleza).

Fonte: www.historiadoinglesnoifce.com.br

O blog educativo “História do ensino de língua inglesa no processo histórico do IFCE” é dividido em quatro seções: início; história; sobre a pesquisa; e sobre o autor. Na seção “início”, que corresponde à página inicial do blog, fazemos uma breve descrição do que se trata o blog. Também trazemos duas fotografias que ilustram momentos históricos da instituição, além de uma breve descrição do perfil deste pesquisador. A seção “história” traz 10 artigos sobre fatos históricos acerca do ensino de língua inglesa na instituição, articulando com o desenvolvimento da EPT no Brasil. Na seção “sobre a pesquisa”, apresentamos um breve resumo de nossa pesquisa. E a seção “sobre o autor” apresenta um currículo mais detalhado deste pesquisador, com *link* para seu currículo lattes.

De acordo com Marcuschi e Xavier (2016), o advento da *internet* revolucionou os gêneros textuais. A rede mundial de computadores, enquanto inovação tecnológica, se configura como o mais novo suporte para os gêneros textuais, apresentando-se como alternativa para o suporte papel. Assim, os próprios gêneros textuais evoluem como gêneros digitais, ou mesmo novos são criados, servindo-se como mais uma alternativa para produção e divulgação do conhecimento, estendendo-o para além do espaço físico da sala de aula, quando se tem objetivos educacionais.

Primo (2010) define o gênero digital *blog* não somente como um diário pessoal, pois ele apresenta as mais diferentes finalidades, dentre elas a educacional. Em suma, Primo (2010) afirma existir 16 gêneros de blogs, sendo que todos mantêm em comum características como o compartilhamento de textos, imagens e/ou vídeos sobre um assunto específico; a interatividade com as pessoas que os acessam; e *links* para outras páginas da *internet*.

Acerca das etapas de desenvolvimento do produto educacional, baseamo-nos nas orientações de Rizzati *et al.* (2020). Na primeira etapa, procedemos à preconcepção da pesquisa e do produto, elaborada a partir da percepção inicial de nossa questão de pesquisa. Na segunda etapa, tivemos a pesquisa propriamente dita, em que fizemos o levantamento do referencial teórico-metodológico. Em seguida, partimos para a análise e síntese, quando fizemos a pesquisa documental, da qual extraímos o material que nos serviu de fonte para alimentação de nosso blog. Na etapa seguinte, partimos para a confecção do piloto de nosso blog educativo. Então, efetivamos a fase da avaliação do produto, quando aplicamos um instrumento de validação, por meio de pesquisa de opinião coletada entre juízes especialistas, quais sejam o público-alvo de nosso produto: os colegas docentes de língua inglesa do IFCE. Utilizamos um formulário de avaliação

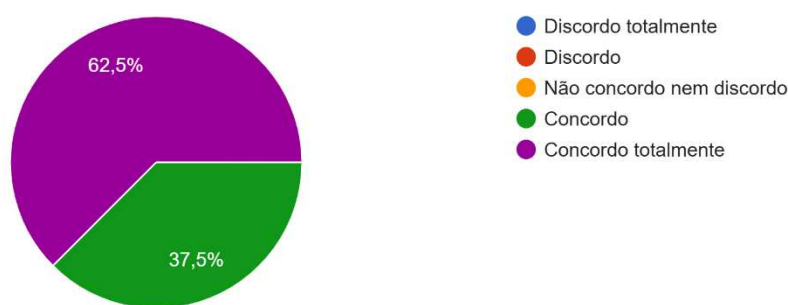
elaborado no *Google Forms*, o qual continha 7 afirmações sobre o produto. Os respondentes ao formulário deveriam marcar a opção que mais se adequava à sua opinião, segundo a escala *Likert*, variando entre “discordo totalmente” e “concordo totalmente”. O formulário se encontra na seção de apêndices.

Finalmente, procedemos à etapa de análise dos resultados da aplicação do produto. Submetemos tanto o *site* do produto quanto o formulário de avaliação em um grupo de *whatsapp* com, aproximadamente, 100 professores de línguas do IFCE, dos quais 8 responderam. Os parágrafos seguintes apresentam os gráficos com os resultados da avaliação, sobre os quais também promovemos reflexão.

Separamos o formulário de avaliação em dois eixos: o comunicacional e o conceitual e pedagógico. Sobre o primeiro eixo, elaboramos 4 afirmações concernentes à linguagem utilizada na construção do texto, bem como o acesso ao *site* onde o blog está hospedado. Quanto ao eixo conceitual e pedagógico, buscamos entender se o blog reunia dados relevantes para o tema de nosso estudo e se a apresentação estava de acordo com o ambiente a que nos propomos para nossa divulgação científica.

O gráfico 1 abaixo representa a visão dos avaliadores acerca da linguagem, se é precisa e acessível. 100% dos respondentes concordaram que a linguagem é precisa e acessível, sendo 62,5% que concordam totalmente e 37,5% que concordam.

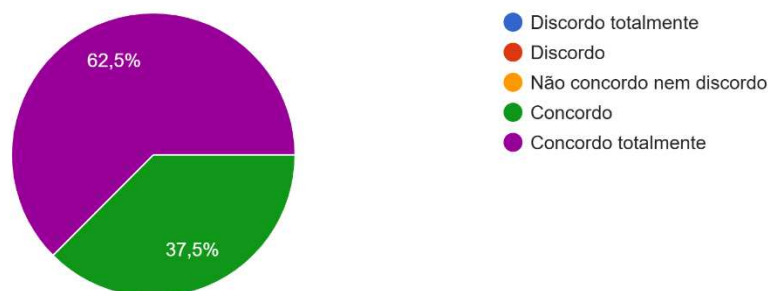
Gráfico 1 – EIXO COMUNICACIONAL – O produto *História do ensino de língua inglesa no processo histórico do IFCE* apresenta uma linguagem precisa e acessível



Fonte: elaborado pelo autor a partir do *Google Forms* (2025)

O gráfico 2 ilustra a percepção dos avaliadores quanto à acessibilidade do site onde o blog está hospedado. Também 100% dos respondentes concordaram que o produto é de fácil acesso, sendo 62,5% que concordam totalmente e 37,5% que concordam.

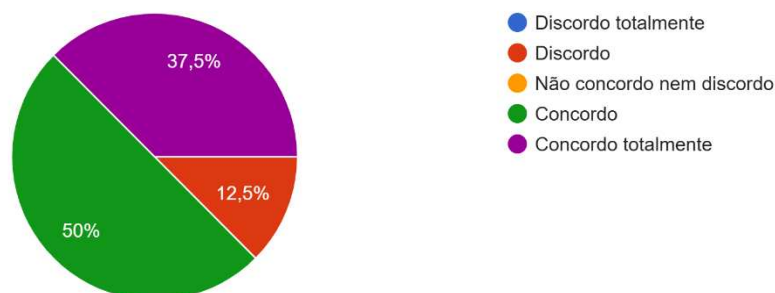
Gráfico 2 – EIXO COMUNICACIONAL – O produto *História do ensino de língua inglesa no processo histórico do IFCE*, hospedado em www.historiadoinglesnoifce.com.br, é de fácil acesso.



Fonte: elaborado pelo autor a partir do *Google Forms* (2025)

O gráfico 3 apresenta a opinião dos avaliadores sobre a atratividade do tema desta pesquisa, veiculado por meio do produto educacional. 87,5% concordaram com a afirmação, enquanto 12,5% manifestaram indiferença acerca desse escopo.

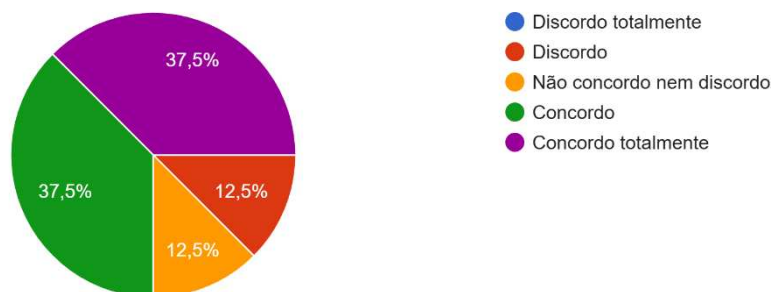
Gráfico 3 – EIXO COMUNICACIONAL – O produto *História do ensino de língua inglesa no processo histórico do IFCE* é atrativo, despertando interesse pelo tema da história do ensino de inglês na rede federal cearense de EPT.



Fonte: elaborado pelo autor a partir do *Google Forms* (2025)

A última apreciação sobre o eixo comunicacional foi em relação ao *layout*, distribuição de conteúdos e qualidade das imagens do blog. 75% dos avaliadores concordaram que o desenho geral do produto é adequado. 12,5% foram indiferentes ao quesito. 12,5% discordaram, o que nos levou à reflexão para disponibilizar mais diversidade em relação a imagens. A inserção de iconografias pode ser uma medida para suavizar e resumir a constante presença de textos verbais ao longo do blog.

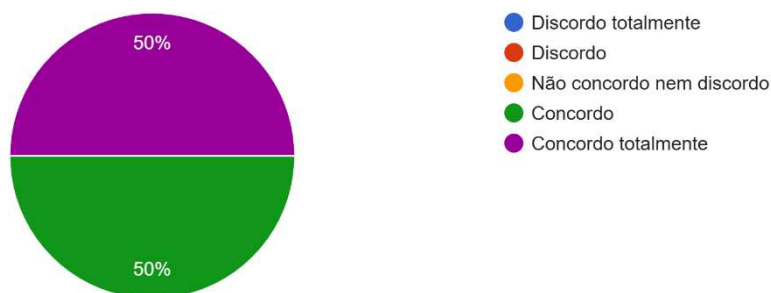
Gráfico 4 - EIXO COMUNICACIONAL – O produto *História do ensino de língua inglesa no processo histórico do IFCE* possui *layout*, distribuição de conteúdos e qualidade de imagens adequados.



Fonte: elaborado pelo autor a partir do *Google Forms* (2025)

A primeira afirmação sobre o eixo conceitual e pedagógico versou sobre se nosso produto educacional propicia entendimento sobre a história do ensino de língua inglesa no processo histórico da instituição. 100% concordaram com a afirmação.

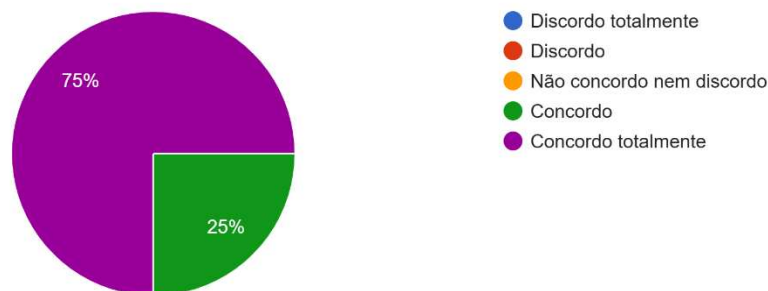
Gráfico 5 - EIXO CONCEITUAL E PEDAGÓGICO – O produto *História do ensino de língua inglesa no processo histórico do IFCE* propicia entendimento sobre a história do ensino de língua inglesa no processo histórico da instituição.



Fonte: elaborado pelo autor a partir do *Google Forms* (2025)

A afirmação seguinte para o eixo conceitual e pedagógico foi se o produto *História do ensino de língua inglesa no processo histórico do IFCE* enriqueceu os conhecimentos do respondente sobre o assunto. 100% concordaram, sendo 75% que concordam totalmente e 25% que concordam. Os dados estão no gráfico 6.

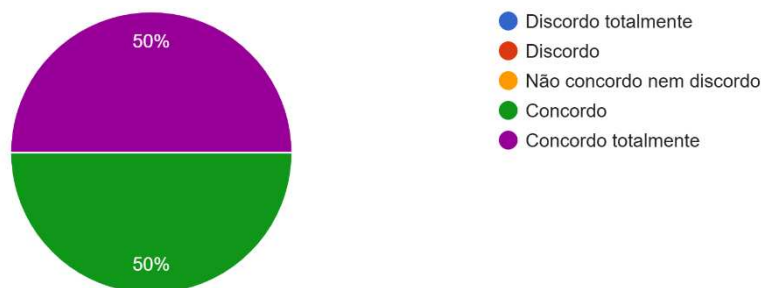
Gráfico 6 - EIXO CONCEITUAL E PEDAGÓGICO – O produto *História do ensino de língua inglesa no processo histórico do IFCE* enriqueceu meus conhecimentos sobre o assunto.



Fonte: elaborado pelo autor a partir do *Google Forms* (2025)

O último gráfico abaixo retrata a opinião dos avaliadores acerca da afirmação se o nosso produto educacional promoveu reflexão sobre o percurso histórico do ensino de língua inglesa no IFCE. 100% dos respondentes concordaram.

Gráfico 7 - EIXO CONCEITUAL E PEDAGÓGICO – O produto *História do ensino de língua inglesa no processo histórico do IFCE* promoveu reflexão sobre o percurso histórico do ensino de língua inglesa no IFCE.



Fonte: elaborado pelo autor a partir do *Google Forms* (2025)

Portanto, nossa intenção com o produto educacional blog educativo foi promover reflexão nos sujeitos que atuam na EPT desenvolvida no IFCE a partir de uma perspectiva histórica do ensino de língua inglesa e, eventualmente, gerar transformação que beneficie tanto docentes quanto discentes à luz dos pressupostos pedagógicos da EPT brasileira atual, tais como a formação humana integral, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar, numa perspectiva crítica, o percurso sócio-histórico do ensino de língua inglesa no Brasil até a adoção do idioma no processo histórico do IFCE. Para cumprir esse objetivo, foi necessário entender por que há hegemonia do ensino da língua no tempo presente e como essa hegemonia foi se desenvolvendo.

Os primeiros 52 anos de existência da rede federal de educação profissional em Fortaleza não contaram com o ensino de língua inglesa nos currículos dos cursos ofertados pela instituição. Foi somente em 1961 que a primeira professora do idioma começou a atuar na institucionalidade Escola Industrial de Fortaleza. Até então, o propósito educacional da escola nesse primeiro meio século não justificava a instrução de línguas estrangeiras.

A justificativa oficial para implementação, em 1909, das escolas de aprendizes artífices, manifestada no decreto que as instaurava, era facilitar o acesso da classe proletária, denominada “desfavorecidos da fortuna”, ao aprendizado de um ofício. Essa justificativa denota o viés assistencialista com que se propunham as 19 escolas de aprendizes artífices a oferecer ao seu público-alvo, jovens entre 10 e 16 anos de idade.

A sistematização de uma educação profissional nacional por meio das escolas de aprendizes artífices consolidou o estabelecimento da divisão social entre o trabalho intelectual e o trabalho manual no Brasil. Ainda que o século XIX tenha experimentado empreendimentos para o ensino de ofícios, como as casas de educandos artífices e os liceus de artes e ofícios, além da tentativa do Colégio das Fábricas, foi somente com as escolas de aprendizes artífices que o país teve uma iniciativa educacional profissionalizante que perdura até hoje.

Entretanto, essa primeira experiência foi, em alguma medida, para arrefecer as consequências de um modo de produção que tinha forjado o país desde a época da invasão portuguesa no século XVI – obviamente, uma iniciativa tímida, pois não resolvia o problema de uma enorme massa de ex-escravizados, que foi “libertada” à própria sorte.

A esse contingente estava destinado um ensino mecanicista para o aprendizado de técnicas que o habilitasse a desempenhar algum ofício, como sapateiro, alfaiate ou marceneiro, por exemplo. As oficinas eram o espaço de aprendizagem, enquanto a sala de aula só viria a compor o cenário em 1918, quando passou-se a ofertar o curso primário – ou seja, um hiato de 9 anos, tendo em vista a fundação em 1909.

Constata-se, assim, a diferença em relação às escolas propedêuticas, que privilegiavam o trabalho intelectual, e que na época tinham como inspiração o programa do Colégio Pedro II, no qual, desde sua fundação em 1838, já contava com o ensino de línguas como a francesa, a inglesa e o latim. Obviamente somente os filhos das chamadas elites tinham acesso a essa escola. Restava às camadas pobres as escolas de ensino de ofícios, reservadas ao trabalho manual, estigmatizado no imaginário coletivo brasileiro, posto que associado ao trabalho escravo.

Os ares da revolução educacional que se sucedeu à revolução industrial na Europa no final do século XVIII só veio soprar por aqui nas primeiras décadas do século XX. Essa revolução educacional diz respeito ao estabelecimento das escolas profissionalizantes, destinadas a formar uma massa que só tinha sua força de trabalho como mercadoria para vender para as fábricas e as indústrias. Essa massa precisava dominar o mínimo que fosse das letras e dos números para operar as máquinas que começavam a centralizar o processo produtivo. Embora já existissem experiências com escolas para o ensino de ofícios no Brasil desde meados do século XIX, foi somente com a nossa industrialização tardia nas primeiras décadas do século XX que tivemos um redesenho em nossas escolas profissionalizantes.

Entre as décadas de 1930 e 1950, as escolas de aprendizes artífices foram adquirindo diferentes nomenclaturas, refletindo as mudanças tecnológicas que finalmente abraçaram o Brasil com a nossa crescente industrialização no referido período. O viés assistencialista foi dando lugar a um viés mais cientificista, acompanhando as transformações por que passava o processo produtivo no país. É desse período que nasce a intensa troca de capital e de *expertise* industrial entre o Brasil e os Estados Unidos.

É na esteira desse período também que, em 1961, surge o ensino de língua inglesa na Escola Industrial de Fortaleza. Se as trocas comerciais e culturais com a Inglaterra na primeira metade do século XIX justificavam a adoção do ensino da língua no Colégio Pedro II, referência para os programas de ensino para as elites, foi somente em 1961 que se justificou a adoção de inglês nos currículos de escolas profissionalizantes na rede federal no Ceará.

Para o ensino propedêutico para as elites do século XIX interessava ter acesso ao que se produzia nas ciências e nas literaturas de nações como França e Inglaterra. Conseqüentemente, o aprendizado das línguas se justificava. Para o ensino profissionalizante para a classe trabalhadora do século XX interessava organizar o processo de ensino-aprendizagem a partir das experiências tecnológicas estrangeiras que

modernizavam as forças produtivas nacionais, importadas principalmente dos Estados Unidos. Em ambos os cenários, constata-se a difusão do ensino da língua inglesa no sistema educacional brasileiro.

Como nação capitalista periférica, ao Brasil restou importar uma série de tecnologias e mercadorias para fazer parte das relações sociais modernas de produção da existência. À medida que o Brasil foi-se inserido na cadeia globalizada do modo de produção capitalista, no campo educacional, também identificamos esforços para a difusão do ensino de língua inglesa no país por parte de organismos estatais e privados, sobretudo estadunidenses. Intensificado no período pós-Segunda Guerra Mundial, e com vigência até hoje, trocas linguístico-culturais, além das trocas tecnológicas, têm sido perpetradas em iniciativas como a Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial; intercâmbios educacionais entre professores e estudantes brasileiros e estadunidenses; e o desenvolvimento de pedagogias para o ensino instrumental de língua inglesa em parcerias entre universidades brasileiras, estadunidenses e britânicas.

Nesse mesmo período de intensas trocas culturais e educacionais, a primeira professora de inglês da Escola Industrial de Fortaleza também participou, entre 1959 e 1960, de programas de treinamento de professores nos Estados Unidos, dentre os milhares de outros brasileiros que participaram de programas da mesma natureza.

O pioneirismo da Escola Técnica Federal do Ceará ao ofertar o primeiro curso técnico em Turismo, em 1972, oportunizou a consolidação do ensino da língua inglesa na instituição. A ideia para implantação do curso foi articulada pelo próprio governador do estado do Ceará da época, o que demonstra a estreita ligação entre o desenvolvimento econômico e educacional. Politicamente, a escola não está apartada da sociedade que a produz e, dialeticamente, a escola retroalimenta essa relação.

A hegemonia do ensino de língua inglesa manifestada no processo histórico do IFCE reflete políticas de dominação cultural observadas por Phillipson (1992) desde a saga imperialista de nações hegemônicas como o Reino Unido e os Estados Unidos no século XIX. Os diversos exemplos de atuação de órgãos estatais e privados desses países relatados ao longo do capítulo 6 deste trabalho ilustram que a difusão de uma língua nacional – quer seja pelo seu ensino nas escolas quer seja pela indústria cultural – faz parte de um projeto de dominação. A propósito, em 2024, tivemos um exemplo disso ao observar a pressão das embaixadas de França, Itália e Alemanha para que o ensino da língua espanhola não se tornasse obrigatório no Novo Ensino Médio (Rodrigues, 2024). Isto é, os embates no seio da sociedade brasileira para uma síntese do que irá compor os

programas curriculares nas escolas do país continuam sofrendo interferência deliberada de outras nações.

Ao entender o processo histórico pelo qual as propostas pedagógicas são moldadas, damos um passo importante para a construção de um projeto societário que beneficie a todos. A concepção atual de entender o trabalho como um fato pedagógico acarreta uma série de decisões pedagógicas que, pelo menos nas finalidades ideais, ensejam para a emancipação da classe trabalhadora, na tentativa de superar a divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, com vistas a uma escola unitária.

Acreditamos que, ao empreender um estudo historiográfico acerca da disciplina escolar de língua inglesa na educação profissional e tecnológica do Ceará, contribuímos para o primeiro passo do conhecimento da identidade da instituição no tema, que hoje aponta para a promoção da diversidade, numa perspectiva plurilíngue, segundo sua própria política linguística (IFCE, 2019). O produto educacional derivado de nossa pesquisa pode contribuir para a reflexão sobre a prática profissional dos atores que constroem esse campo do saber na instituição, orientada para a promoção da diversidade – não somente os professores de língua inglesa, mas também os profissionais das outras línguas estrangeiras ofertadas no IFCE, como o francês e o espanhol.

Ademais, o ineditismo e a emergência deste estudo revelaram lacunas a serem preenchidas, como, por exemplo, a questão dos métodos de ensino ou os estudos voltados à questão meramente linguística, porquanto não foram nosso objetivo nesta pesquisa. Uma outra lacuna para pesquisas futuras envolve a historiografia das outras línguas estrangeiras adotadas na instituição, como o francês e o espanhol, e suas relações com a língua inglesa. Ainda apontamos como tema a se investigar a influência do curso técnico em turismo para o fomento do ensino das três línguas na instituição.

Nosso intuito foi para a promoção de reflexão acerca dos meandros pelos quais o ensino de língua inglesa se tornou hegemônico no IFCE, pois a retrospectiva histórica possibilita a percepção dos elementos de luta em torno da cultura e da divulgação de diferentes visões de mundo que concorrem para o estabelecimento das escolas. Esse é o ponto de partida para vislumbrar outros projetos societários possíveis. O ensino de língua inglesa é um fato social, do qual, naturalmente, tiramos proveito ao acessar a cultura dos países que a tem como língua nativa. Essa é a contradição do seu processo hegemônico. Portanto, tal ensino não deve se reduzir apenas à instrução do próprio sistema da língua, mas sobretudo visar a sua articulação política com as tantas outras línguas que existem no mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. A página omissa: contribuições para uma história do ensino de línguas no Brasil. **EntreLínguas**, Araraquara, v.1, n.2, p.195-202, jul./dez. 2015.

ARAÚJO, Angela de Alencar Carvalho; ARAÚJO, Edna Maria Vasconcelos M. (Org.). **Yes, Nós Temos Memória!** Fortaleza: Edições UFC, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931**. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/438449/publicacao/15618394>. Acesso em: 02 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.982, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. CAPES. **Documento de área – ensino**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP NCNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2021-pdf/167931-rcp001-21/file>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 mar. 2025.

BRAUN, Maria do Socorro de Assis. **Cursos e percursos da educação profissional na escola da Rede Federal do Ceará**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2015.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, United Kingdom, v. 3, i. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 30 jan. 2024.

CASIMIRO, Glauce Soares. **A língua inglesa no Brasil: contribuições para a história das disciplinas escolares**. Campo Grande: Ed. UNIDERP, 2005.

Clavatta, Maria, O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan.-abr. 2014.

COGGIOLA, Osvaldo. **Teoria econômica marxista: uma introdução**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005a.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005b.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005c.

DIJK, Teun A. van. **Discurso e poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

FAIRCLOGUH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

GATTI JUNIOR, Décio; GATTI, Giselli Cristina do Vale. A história das instituições escolares em revista: fundamentos conceituais, historiografia e aspectos da investigação recente. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 327-359, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/download/4553/2591>. Acesso em: 18 dez. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GOMES, Rodrigo Belfort. **Americanismo e antiamericanismo: o ensino de inglês no Brasil de 1931-1951**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

GOODSON, Ivor. **O Currículo em Mudança: estudos na construção social do currículo**. Portugal: Porto Editora, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRESPLAN, Jorge. **Marx: uma introdução**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Resolução nº 103, de 4 de dezembro de 2019**. Aprova a Política Linguística do IFCE e estabelece os princípios norteadores para o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão, que envolvem a aprendizagem e o uso linguístico na comunidade acadêmica. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/resolucoes/2019-2/resolucao-no-103.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto político-pedagógico institucional**. Fortaleza: 2018.

LEFFA, Vilson. **O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional**. In Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em <https://scholar.google.com.br/scholar?q=O%20ensino%20das%20l%C3%ADnguas%20estrangeiras%20no%20contexto%20nacional%20>. Acesso em: 01 jul. 2025.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Contribuições do materialismo histórico-dialético para as pesquisas em Mestrados Profissionais na área de ensino de humanidades. **Investigação Qualitativa em Educação**, Volume 1, p. 847 – 856, 2017. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/download/1405/1362>. Acesso em: 20 dez. 2023.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed, São Paulo: Atlas, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos. **Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 fev. 2024.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 351-368, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/421>. Acesso em: 18 dez. 2023.

OLIVEIRA, Luis Eduardo Meneses de. **A Historiografia da Literatura Inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. 1999. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

OLIVEIRA, Luis Eduardo Meneses de. **A Instituição do Ensino de Línguas Vivas no Brasil: o caso da língua inglesa (1809-1890)**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. Interdisciplinaridade e análise da produção científica: apontamentos a partir da concepção materialista e dialética da história. **Filosofia e Educação**, online, volume 5, número 2, p. 120-165, out/2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635398/3191>. Acesso em: 12 jan. 2025.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfr4dmSD/?lang=pt>. Acesso em 23 de ago. de 2024.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

PRIMO, Alex. Blogs e seus gêneros: avaliação estatística de 50 blogs em língua portuguesa. **Matrizes**, São Paulo, n. 1, p. 129-147, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.usp.br/matrizes/article/view/38281/41095>. Acesso em: 15 mar. 2024.

PROJETO de Aldo Rebelo quer proibir uso de palavras estrangeiras. Folha de S. Paulo, São Paulo, 23 de set. de 2000. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u6853.shtml>. Acesso em: 12 de jun. de 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RIBEIRO, Sarah Virginia Carvalho. Yes, Nós temos língua inglesa no IFCE. In: ARAÚJO, Angela de Alencar Carvalho; ARAÚJO, Edna Maria Vasconcelos M. (org). **Yes, Nós Temos Memória!** Fortaleza: Edições UFC, 2015.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RIZZATTI, Ivanise Maria; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; DA SILVA, Marcos André B. Vaz; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de S.; DE OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 21 mar. 2024.

RODRIGUES, Larissa. Pressão das embaixadas: França, Itália e Alemanha atuaram para barrar espanhol obrigatório no ensino médio. CNN Brasil, São Paulo, 17 de jul. de 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/blogs/larissa-rodrigues/politica/pressao->

[das-embaiixadas-franca-italia-e-alemanha-atuaram-para-barrar-espanhol-obrigatorio-no-ensino-medio/](#). Acesso em: 10 de ago. de 2025.

SANTOS, Sandro Martins de Almeida. **O papel dos Estados Unidos na difusão do inglês no Brasil (1937-2006)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) Universidade Federal Fluminense, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 2, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

SILVA, José Solon Sales e. **Ontem Escola de Aprendizes Artífices, hoje Instituto Federal do Ceará**. Fortaleza: EDIFCE, 2024.

SOBRAL, Karine Martins; RIBEIRO, Ellen Cristine dos Santos. A concepção de hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 3, n. 2, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br>. Acesso em: 18 mar. 2025.

VASCONCELOS, Amilton Nogueira de. **Importância do curso de turismo da ETFCE para o desenvolvimento turístico de Fortaleza**. 1995. Monografia (Especialização em Administração e Direção Escolar) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 1995.

VIDOTTI, Joselita Junia Viegas. Por que estudar história do ensino de línguas no Brasil?. **Revista Helb**, v. 1, p. 1, 2016. Acesso em: 15 de ago. de 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Como foi sua formação intelectual?
2. Como foi sua trajetória profissional, desde antes o ingresso na instituição?
3. Como o(a) senhor(a) ingressou na instituição?
4. Quais disciplinas ministrou nos primeiros anos na instituição? Como eram suas aulas? Quais materiais didáticos usava? Que abordagem e técnicas utilizava? O(a) senhor(a) tem algum material e/ou documento desse período?
5. O(a) senhor(a) sabe quando a língua inglesa foi adotada na instituição? Conseguiria reconstruir o clima cultural da época da adoção do ensino de inglês na então Escola Industrial de Fortaleza?
6. O(a) senhor(a) conheceu os professores José Araújo Correia e Chloris Rendall Janja? Que memória tem deles?
7. Atualmente, o IFCE também oferta em alguns cursos de alguns campi as línguas espanhola e francesa. O(a) senhor(a) sabe como e quando se deu a adoção dessas línguas pela primeira vez?
8. A língua inglesa sempre teve hegemonia no ensino de línguas estrangeiras na instituição. Na sua opinião, por que há essa hegemonia? Que análise o(a) senhor(a) faz disso?
9. A pedagoga Severina Gadelha, em sua obra “Educação profissional com compromisso social – 100 anos de uma caminhada singular” e a professora Sarah Ribeiro, no capítulo “Yes, nós temos língua inglesa no IFCE”, de sua autoria, no livro “Yes, nós temos memória” destacam algumas parcerias do processo de internacionalização da instituição. O(a) senhor(a) consegue recobrar a partir de quando e como começaram essas parcerias com organismos internacionais, em especial da Inglaterra e dos Estados Unidos? No início, como essas parcerias influenciaram o ensino de inglês na instituição?

APÊNDICE B – TRECHOS DAS MEMÓRIAS DE FRANCISCO GUTENBERG ALBUQUERQUE FILHO

Entrevista em: 19/05/2025.

TEMA 1: Perfis dos professores Chloris e Correinha

A professora Chloris também era professora do IBEU. Professora muito afamada, um estilo bem assim como se fosse uma senhora inglesa, até o sobrenome *né*, da nobreza. E

o Correinha, um professor mais popular, um jeito bem cearense de ser. Ambos com muita competência. E Correinha sempre dizia “o que você está fazendo na minha sala? Você está dispensado das minhas aulas, você tem mais inglês do que eu”. Sabe, de uma humildade. E eu dizia: “não, professor, eu *tô* aqui aprendendo, quero ajudar os amigos”. Então eu nunca faltei uma aula do Correinha, mesmo já sendo professor do IBEU. Você se colocar ali como monitor, um tutor, ajudando *né*. [...] A Chloris muito mais formal e o Correinha sempre mais informal.

TEMA 2: O pioneirismo do curso de Turismo

Eu acho que o clima da época é o estado do Ceará, um dos estados mais pobres da nação, ele desponta nas autoridades para aquela riqueza que nós temos: do artesanato, do sol, do mar – mar caribenho, praticamente. Por que não explorar isso, *né*? Aquilo tudo era novo para o Estado do Ceará, buscando formas de capacitar o seu o seu povo em oportunidade além de uma indústria relativamente incipiente. A indústria do Estado do Ceará ainda era muito incipiente. Para você ter uma ideia, o setor industrial de Fortaleza era aqui no bairro Jacarecanga, logo depois do centro e continuando ali na avenida Francisco Sá. As fábricas estavam lá porque lá é o lado do poente, o lado do oeste, quando as fumaças das chaminés saiam nos limites da cidade. Eles não foram na parte leste, mas sim na parte oeste. Aí depois que se descobre a dimensão de Maracanaú, distrito industrial de Maracanaú. Então o quadro era esse: uma indústria incipiente, um estado, um dos mais pobres e por que não serviços? Os serviços chegam? E por qual meio? O turismo! Cria-se a Empresa Cearense de Turismo – EMCETUR – e você pode olhar aí os anais, as datas. E nessa dimensão, nós temos professores, gestores, que tem essa dimensão das humanas. Professor Dioguinho, professor Diogo, professor de história em vários colégios Fortaleza, que foi meu professor no Cearense do Marista, professor da Escola Técnica, professor do Imaculada, professor do Colégio Militar. Ele, eu acho que é um dos primeiros coordenadores do curso. Um professor de Humanas que traz isso. E por sermos os pioneiros, nós somos os primeiros a ter o curso de Turismo no país na rede. E este era o momento de descobrir que nós precisávamos formar uma mão de obra especializada na área, não como o povo pensa: “ah, eles estão estudando para serem turistas”. Mas turismólogos. Meus alunos recentemente, eu perguntei, quando eu contei essa história, eles: “professor, eu tenho gente na família que pensa que eu *tô* estudando pra ser turista”. Veja você! Porque muitos ainda estão vários passos atrás, *né*. Não têm a compreensão disso; desconsideram as Humanas. Você tem que estudar pra ser doutor. E quem é doutor neste país? Não, formada em Letras não é doutor. Você tem que ir pra Medicina ou Direito, pra ser doutor. E não é

pra ser assim. Ficou vulgarizado o termo doutor. Doutor é pra quem tem doutorado! Ou a profissão de médico, que tem sinônimo de “doutor”. Mas caiu numa vala comum: “ah, meu filho vai ser doutor”. E o que é que é isso, *né?* As pessoas não têm dimensão. Então, como era visto? Somos desbravadores: o primeiro curso de Humanas, dentro de uma Escola Técnica, totalmente com cursos da área das Exatas. E eu acho que é essa dimensão que a gente dá. Precisa-se de idiomas para atuar no Turismo. E não só no Turismo, *né?!* Hoje os profissionais, você tem que ter no seu portfólio uma língua estrangeira, uma segunda, e vai lá.

TEMA 3: A presença de agências estadunidenses na educação cearense no tempo presente
Esses chamados *American Spaces*, que existem os centros bi-nacionais – *binational centers*. Os escritórios do *Education USA* – tem dois em Fortaleza, na UNIFOR e na UFC. Por sinal, na UFC, [a coordenadora] é a Cristina, minha ex-aluna do IBEU. E existe também o *American Corner*, que nós estamos trazendo para o Instituto. Nós vamos ser o sexto *American Corner* no Brasil e o primeiro dentro da rede de Institutos Federais. No *campus* Fortaleza, teremos um *American Corner*, que é um espaço na biblioteca, voltado para os Estados Unidos, inclusive com computadores para acesso a fontes que lá fora seriam pagas, mas se você acessar aquelas fontes de dados, lá dentro do *American Corner*, são gratuitas. Ele é um espaço de disseminação da cultura americana. O *American Corner* não se detém apenas ao espaço da biblioteca. Ele tem que ser aberto ao público. E você traz palestrantes, *shows*, espetáculos, *workshops*, seminários, conferências, por meio do *American Corner*. Professora Adriana abraçou a causa, vai ser a coordenadora, juntamente com o coordenador da biblioteca. Então vocês poderão trazer as suas turmas para visitar o *American Corner*. Veja que avanço! E eu vou nessa corrente. Um edital mundial, viu! Ganhamos um edital mundial para termos um *American Corner*. Então, eles proveram essa oportunidade que outros países de língua hispânica ou francófonos não proveram. Eu não *tô* aqui pra defender bandeiras. Eu sou um cidadão global. Já estive nos cinco continentes. Vou pra quase 80 países. E nessa dimensão, eu defendo todos que queiram cooperar conosco. Hoje nós já somos indicados pra cooperação. Veja, nós somos o único que tem a academia da *Apple*, a *Apple Developer Academy*, o único do Brasil. Nós vamos pra terceira academia *Huawei*, chinesa. Eu vejo grandes possibilidades de termos o Confúcio em nossas instalações, mas a gente tem que ter centro de línguas, sabe, pra facilitar a vinda do Instituto Confúcio.

APÊNDICE C – TRECHOS DAS MEMÓRIAS DE SARAH VIRGÍNIA CARVALHO RIBEIRO

Entrevista em: 28/05/2025.

TEMA 1: Perfis dos professores Chloris e Correinha

Eu tive contato com os dois. A Chloris foi minha professora logo que eu iniciei o curso na UECE, ela já como professora da UECE, mas na época eu nem imaginava que eu ia trabalhar com isso. Eu nem imaginava que eu ia trabalhar no IFCE, na Escola Técnica. Então, realmente eu nunca conversei sobre esse assunto. Ela foi minha professora. Professor Correinha, eu acho que em duas ou três ocasiões eu vi no IFCE também. Ele vinha visitar às vezes, daí o professor Gutenberg foi que me apresentou uma vez. E um outro evento também, mas também é algo muito rápido. Mas nunca conversou sobre esse assunto.

APÊNDICE D – TRECHOS DAS MEMÓRIAS DE MARCIA CORREIA MELO

Entrevista em: 09/07/2025.

TEMA 1: Perfil do professor Correinha

Meu pai nasceu em Redenção, no Ceará. Ele desde menino já era muito estudioso. Ele gostava muito de estudar e teve vontade de vir para Fortaleza para continuar os estudos. E então ele foi aluno da escola pública, sempre foi a escola pública do Ceará, no Liceu do Ceará, que naquela época era bem conceituado, muita gente passou por lá, muita gente boa *né* que eu quero dizer. E do Liceu aí ele já foi para universidade, cursou Letras português-inglês – eu acredito que na UFC, essa parte aí que eu não tenho certeza. E também ele cursou Direito – eu sei que foi na UFC, bacharel em Direito – mas não quis nada com Direito, ele queria mesmo era ensinar. É isso que eu sei dele. Toda vida foi muito estudioso, autodidata, ele não fez curso de inglês, ou pelo menos ele não comentava com a gente. Eu acho que ele entrou [na Escola Técnica] no início dos anos 60, da década, e acredito que tenha sido por concurso. Da sala de aula, ele foi pra aquele CIEE, que é o serviço [*sic*] de integração entre escola e empresa. Acho que ele ainda passou uns dois anos ou 3 por lá. Aí saiu de lá e já foi para se aposentar porque lá acho que eles estavam sem gente. Aquela época faltava funcionário. Hoje não, tem até demais. Agora, naquela época... então colocaram, tiraram ele de sala e colocaram ele para o CIEE. [...] Nunca viajou para fora, mas ele tinha uma colega que era americana. Só que ela não era da Escola Técnica. Ela era do Estado. Porque também, além da Escola Técnica, ele era professor do Estado, Colégio Estadual Joaquim Nogueira. Ele gostava muito de conversar com ela em

inglês, mas ela era do Estado. [...] Ele tocava pandeiro. Ele gostava muito de tocar. Ele tinha com o pessoal do Liceu, que tinha a banda do Liceu. Inclusive, teve o centenário do Liceu – eu acho que foi centenário – e ele escreveu muito. Ele contribuiu muito para fazer esse livro do Liceu, com fotos. Ele se realizava quando ele tocava esse instrumento. Eu quero só dizer que, além da música *né*, que ele amava, ele era um estudioso, assim, eterno, entendeu?

TEMA 2: As aulas do professor Correinha

Eu acredito, que eu até lhe falei, o Turismo *tava* fora. Era mais o pessoal da Eletrotécnica, Química. Então, era só inglês básico mesmo para esses cursos aí que eu lhe falei. Estradas também, que tinha, *viu*. Assim, as aulas dele eram, assim, divertidas, entendeu? Eram divertidas. É só o que eu sei. Porque os alunos gostavam muito dele *né*. Era o que a gente escutava, mas eu nunca assisti uma aula dele. Mas ele era agradável, era uma aula agradável, apesar de ser só o ensino básico *né*. Ele sempre instigava os alunos, fazia perguntas. Era assim uma aula dinâmica, entendeu? O material que ele usava era aquele material mesmo básico. Aliás, naquele tempo era mimeógrafo. Então ele mimeografava os exercícios, escrevia muito em lousa também. E eu me lembro que tinha até uma funcionária que dizia “olha, o professor Correinha era tão meticoloso, que vinha lá na lixeira do mimeógrafo pegar o carbono *né*, com medo dos alunos não copiarem a prova”. Então, eu acho que o material era basicamente esse aí mesmo. Talvez até ele utilizasse o audiovisual daquela época, que era só aquele aparelho *né*, mas eu não tenho certeza. Eu sei que nas minhas aulas de Turismo, a gente utilizava o audiovisual da Escola Técnica, mas eu acho que ele ainda não alcançou esse laboratório. Foi depois ainda, mas eu posso até estar errada *né*. Quem sabe se ele não utilizava esse audiovisual. Eu não sabia *né*. A gente não sabia, tá certo? Porque quando ele se aposentou – foi mais ou menos no início da década de 90.

APÊNDICE E – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Você está sendo convidado a avaliar o produto educacional *História do ensino de língua inglesa no processo histórico do IFCE*, derivado da pesquisa intitulada *O ensino de língua inglesa no IFCE: o percurso sócio-histórico para sua adoção na antiga Escola Industrial de Fortaleza*, vinculada ao mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT/IFCE - campus Fortaleza). O produto está hospedado no sítio eletrônico historiadoinglesnoifce.com.br.

EIXO COMUNICACIONAL - O produto *História do ensino de língua inglesa no processo histórico do IFCE* apresenta uma linguagem precisa e acessível.

Discordo totalmente

Discordo

Não concordo nem discordo

Concordo

Concordo totalmente

EIXO COMUNICACIONAL - O produto *História do ensino de língua inglesa no processo histórico do IFCE*, hospedado em historiadoinglesnoifce.com.br, é de fácil acesso.

Discordo totalmente

Discordo

Não concordo nem discordo

Concordo

Concordo totalmente

EIXO COMUNICACIONAL - O produto *História do ensino de língua inglesa no processo histórico do IFCE* é atrativo, despertando interesse pelo tema da história do ensino de inglês na rede federal cearense de EPT.

Discordo totalmente

Discordo

Não concordo nem discordo

Concordo

Concordo totalmente

EIXO COMUNICACIONAL - O produto *História do ensino de língua inglesa no processo histórico do IFCE* possui *layout*, distribuição de conteúdos e qualidade das imagens adequados.

Discordo totalmente

Discordo

Não concordo nem discordo

Concordo

Concordo totalmente

EIXO CONCEITUAL E PEDAGÓGICO - O produto *História do ensino de língua inglesa no processo histórico do IFCE* propicia entendimento sobre a história do ensino de língua inglesa no processo histórico da instituição.

Discordo totalmente

Discordo

Não concordo nem discordo

Concordo

Concordo totalmente

EIXO CONCEITUAL E PEDAGÓGICO - O produto *História do ensino de língua inglesa no processo histórico do IFCE* enriqueceu meus conhecimentos sobre o assunto.

Discordo totalmente

Discordo

Não concordo nem discordo

Concordo

Concordo totalmente

EIXO CONCEITUAL E PEDAGÓGICO - O produto *História do ensino de língua inglesa no processo histórico do IFCE* promoveu reflexão sobre o percurso histórico do ensino de língua inglesa no IFCE.

Discordo totalmente

Discordo

Não concordo nem discordo

Concordo

Concordo totalmente

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Percurso histórico do ensino de língua inglesa na educação profissional e tecnológica desenvolvida no IFCE

Renan Gomes Rebouças

Você está sendo convidado(a) para participar do projeto de pesquisa intitulado “Percurso histórico do ensino de língua inglesa na educação profissional e tecnológica desenvolvida no IFCE”. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com

o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Objetivos do estudo

Esta pesquisa é uma investigação historiográfica acerca do ensino de língua inglesa no IFCE. Pretende-se analisar como se estabeleceu a hegemonia do ensino da referida língua na educação profissional e tecnológica desenvolvida no IFCE, nas suas diferentes institucionalidades ao longo da história. Como coleta de dados, faremos pesquisa documental e entrevistas com professores do IFCE que viveram diferentes institucionalidades para registrar suas memórias e percepções do ensino da língua na instituição. Uma vez que se trata de uma pesquisa em um programa de mestrado profissional, como produto educacional, iremos desenvolver um blog educativo para apresentar a toda a comunidade os fatos históricos e os sentidos que diferentes agentes atribuem ao ensino da língua inglesa no IFCE. Enfim, temos como objetivo principal analisar, numa perspectiva crítica, o percurso sócio-histórico do ensino da língua inglesa dentro da educação profissional e tecnológica desenvolvida no IFCE.

Quem é convidado a participar do estudo

Estão sendo convidados a participar do estudo professore(a)s do IFCE, em atividade ou aposentado(a)s, que tenham vivenciado diferentes institucionalidades da rede a fim de registrar, por meio de entrevistas, suas memórias e percepções acerca do ensino da língua inglesa no IFCE.

Como será feito o estudo

Para participar do estudo, você precisará disponibilizar um tempo estimado de 1 hora para responder perguntas semiestruturadas pelo pesquisador. A entrevista se tratará de uma conversa informal acerca de suas memórias de suas práticas no ensino da língua inglesa no IFCE. Ela será gravada em áudio para que facilite a análise posterior do pesquisador. Quanto ao local de realização da entrevista, fica a seu critério escolhê-lo. Como sugestão, indicamos o seu próprio local de trabalho (provavelmente algum campus do IFCE).

Benefícios para o participante

Para os participantes a serem entrevistados, vislumbramos como benefício o registro de suas memórias em relação à sua prática docente, o que conseqüentemente poderá beneficiar toda a comunidade acadêmica na área de ensino de língua inglesa na educação profissional e tecnológica. Quanto ao produto educacional que será a culminância desta pesquisa, os achados que eventualmente teremos com a pesquisa

documental e as entrevistas servirão de conteúdo para alimentar nossa proposta de um blog educativo a fim de auxiliar os professores de língua inglesa do IFCE na temática da educação profissional e tecnológica, com seus fatos históricos e possibilidades de metodologias de ensino para essa modalidade de educação.

Desconfortos e riscos

Uma vez que entrevista será uma das técnicas de coleta de dados, o risco que vislumbramos para o participante é o desconforto que esse tipo de registro possa causar, sobretudo porque precisaremos gravar o áudio da entrevista para posterior análise mais detalhada. Para a execução das entrevistas, a fim de dirimir paradoxos que esse tipo de coleta de informações costuma apresentar na relação documentador-informante, procederemos da seguinte forma: (a) conversa inicial para sondar a disponibilidade do(a) entrevistado(a), com vistas também para „quebrar o gelo“; (b) eventual apresentação formal, caso entrevistador e entrevistado não tenham proximidade e àquele seja necessário o intermédio de outrem para aproximação; (c) menção do interesse da pesquisa, apresentando um panorama do estudo; (d) apresentação de credencial institucional, caso necessário, na forma de carta de apresentação, especificamente do programa de pós-graduação a que esta pesquisa está vinculada; (e) justificativa da escolha do(a) entrevistado(a); (f) garantia de anonimato e de sigilo sobre os dados.

Acompanhamento e assistência

O participante do estudo será acompanhado durante todo o período de realização da pesquisa, tendo assistência do pesquisador em caso de danos de ordem emocional, social ou constrangimento. Havendo ocorrência nesse sentido, o participante será imediatamente retirado do ambiente de pesquisa, que será interrompida nesse momento, e será acompanhado pelo pesquisador para o serviço de saúde de referência. Caso haja necessidade de encaminhamento para outro serviço assistencial, o pesquisador acompanhará o participante durante essa assistência.

Ressarcimento e indenização

Você terá direito ao ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa e à indenização pelos danos resultantes desta, nos termos da lei. Esse ressarcimento deverá ser pago por meio de transferência bancária pelo pesquisador, mediante comprovação de despesa decorrente da participação no estudo ou de dano ao participante em virtude desse estudo.

Sigilo e privacidade

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores, uma vez que o acesso aos dados será restrito e o local reservado para a pesquisa também será restrito apenas aos participantes. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Informa-se ainda que todos os dados coletados na pesquisa ficarão armazenados em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade do pesquisador, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, conforme Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 28, Inciso IV. Assim, você pode decidir livremente sobre sua participação e sobre o uso de seus dados no momento e no futuro.

Contato

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador Renan Gomes Rebouças, Endereço: Rua Juvêncio Luiz Pereira, 971, Monte Castelo, Ubajara-CE, CEP 62350-000, telefone (85) [REDACTED], e-mail renan.reboucas@ifce.edu.br.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE das 08:00hs às 12:00hs e das 13:00hs as 17:00hs no IFCE Reitoria - R. Jorge Dumar, 1703 - Jardim América, Fortaleza - CE, 60410-426; fone (85) 34012332 e-mail: cep@ifce.edu.br

Consentimento livre e esclarecido

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do(a) participante:

Contato telefônico (opcional)

E-mail (opcional)

Assinatura do(a) participante:

Data: ____/____/____.

Responsabilidade do Pesquisador

Asseguro ter cumprido as exigências das resoluções 466/2012 e 510/2016 do CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.


Renan Gomes Rebouças

(Assinatura do pesquisador)

Data: ____/____/____.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ - IFCE</p> </div> <div style="text-align: right;">  </div> </div>								
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP								
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA								
Título da Pesquisa: Percurso histórico do ensino da língua inglesa na educação profissional e tecnológica desenvolvida no IFCE								
Pesquisador: RENAN GOMES REBOUCAS								
Área Temática:								
Versão: 2								
CAAE: 86905224.5.0000.5589								
Instituição Proponente:								
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio								
DADOS DO PARECER								
Número do Parecer: 7.541.825								
Apresentação do Projeto:								
Resumo								
<p>O projeto de pesquisa intitulado “Percurso histórico do ensino da língua inglesa na educação profissional e tecnológica desenvolvida no IFCE” está inserido nas grandes áreas de Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes. Segundo o pesquisador, as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) atualmente apontam para a formação humana integral. A política linguística da instituição sinaliza para a valorização do conhecimento das línguas em uma perspectiva plurilíngue, que favoreça a compreensão e a cooperação com culturas diferentes. Entretanto, identifica-se a predominância do ensino da língua inglesa no IFCE, a despeito de os pressupostos da formação humana integral e a política linguística da instituição apontarem para a diversidade. Assim, este projeto tem o objetivo de identificar o percurso histórico do ensino de língua inglesa dentro da EPT desenvolvida no IFCE, abrigoando-se na linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT, dentro do macroprojeto História e Memórias no contexto da EPT, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Esta investigação irá se basear no paradigma epistemológico do materialismo histórico-dialético a fim de desvelar os contextos políticos, culturais, sociais e econômicos e os movimentos contraditórios que competiram ao longo da história para o estado</p>								
<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td>Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703</td> <td>CEP: 60.410-426</td> </tr> <tr> <td>Bairro: Jardim América</td> <td></td> </tr> <tr> <td>UF: CE</td> <td>Município: FORTALEZA</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (85)3401-2332</td> <td>E-mail: cep@ifce.edu.br</td> </tr> </table>	Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703	CEP: 60.410-426	Bairro: Jardim América		UF: CE	Município: FORTALEZA	Telefone: (85)3401-2332	E-mail: cep@ifce.edu.br
Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703	CEP: 60.410-426							
Bairro: Jardim América								
UF: CE	Município: FORTALEZA							
Telefone: (85)3401-2332	E-mail: cep@ifce.edu.br							
<small>Página 01 de 05</small>								

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ -
IFCE



Continuação do Parecer: 7.541.825

atual da hegemonia do ensino de inglês no IFCE. O conceito de imperialismo linguístico cunhado por Phillipson (1992, 2010) juntamente com os conceitos da EPT contribuirão para nossas análises, que também serão construídas por meio de pesquisa bibliográfica e documental para nossa investigação historiográfica. Para complementar nossa abordagem qualitativa, entrevistaremos professores do IFCE para registrar as memórias de suas práticas e descobrir os sentidos que ele(a)s atribuem ao ensino da língua inglesa na EPT. Como produto educacional, propõe-se a elaboração de um blog educacional, visando auxiliar os professores de língua inglesa do IFCE na temática da EPT, com seus fatos históricos e possibilidades de metodologias de ensino para essa modalidade de educação.

Metodologia

A fim de responder à questão de pesquisa por que há hegemonia do ensino da língua inglesa como língua estrangeira moderna obrigatória nos currículos de cursos técnicos e tecnológicos do IFCE, o pesquisador acredita que o paradigma epistemológico que servirá bem será o materialismo histórico-dialético, por se tratar de um método de análise que captura a realidade como ela é, revelando os caminhos históricos e movimentos contraditórios no percurso que fez essa realidade possível. Esse método de interpretação da realidade eventualmente coaduna com o referencial teórico do imperialismo linguístico (Phillipson, 1992, 2010), uma vez que é imprescindível desvelar as forças políticas e de poder, bem como os contextos políticos, culturais, sociais e econômicos que competiram ao longo da história para o estado atual da hegemonia do ensino de inglês no IFCE. Contribui-se, assim, para a análise crítica do atual quadro histórico, social, político e econômico, como também para a valorização da memória histórica e do conhecimento socialmente construído e acumulado. Segundo Gil (2016), ao se adotar o quadro de referência marxista, joga-se luz na dimensão histórica dos processos sociais. O modo de produção em determinada sociedade em diferentes épocas incide diretamente sobre as relações sociais em níveis políticos, culturais e jurídicos, sobretudo. Portanto, o percurso metodológico do pesquisador é no intuito de investigar o ensino de inglês no IFCE numa perspectiva histórico-crítica, com vistas a desvelar as influências diretas e indiretas dos mecanismos que organizaram e organizam os espaços educativos no IFCE concernentes ao ensino da língua em questão. Para a dimensão histórica, faz-se necessário, como coleta de dados, lançar mão das pesquisas bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica como técnica de coleta de dados é, naturalmente, indispensável nos estudos históricos, uma vez que ela proporciona um conjunto de dados muito maior do que aquele que

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ -
IFCE**



Continuação do Parecer: 7.541.825

se poderia levantar diretamente. Conforme descrevem Marconi e Lakatos (2017), ao considerar a pesquisa bibliográfica como um levantamento de documentação indireta, isto é, dos trabalhos de autores que já tiveram tratamentos analítico e científico e que foram devidamente revisados por pares em contraposição àquela documentação produzida no próprio local onde os fenômenos ocorrem, como as entrevistas o pesquisador busca explorar os estudos e pesquisas que foram publicados como dissertações, teses, artigos científicos e/ou livros acerca da educação profissional e tecnológica no tocante ao ensino da língua inglesa numa perspectiva histórica, além daquelas obras já referenciadas em nossa fundamentação teórica. Quanto à pesquisa documental, de acordo com Marconi e Lakatos (2017), consiste na produção de dados oriundos de fontes de natureza primária, essencialmente empíricos, que ainda não receberam um tratamento analítico. Como exemplos: documentos oficiais de arquivos públicos, publicações parlamentares e administrativas, estatísticas (censos), documentos de arquivos privados, contratos, cartas, diários, filmes, fotografias, gravações, objetos etc. Para esta pesquisa, o pesquisador irá a campo em busca de documentos que tenham aderência ao tema em espaços como o Memorial do IFCE Dr. Raimundo César Gadelha de Alencar Araripe, IFCE campus Fortaleza no seu Arquivo Central, Biblioteca Pública Estadual do Ceará, bancos de dados de jornais sediados em Fortaleza, além de sítios eletrônicos como o da Biblioteca Nacional, da Imprensa Nacional, do Senado Federal, do Boletim de Serviço do IFCE, entre outros. A fim de discutir os sentidos que os professores de inglês do IFCE atribuem ao ensino da língua inglesa na EPT ao longo da história, também serão realizadas, como coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com o seguinte perfil de informantes: professores de inglês do IFCE, em atividade ou aposentados, que tenham vivenciado outras institucionalidades da rede.

Critério de Inclusão: Professores de línguas do IFCE que viveram diferentes institucionalidades da rede é a característica para o recrutamento de participantes na pesquisa. O objetivo é registrar suas memórias e percepções do ensino de língua inglesa em institucionalidades como Escola Técnica Federal e CEFET.

Critério de Exclusão: Professores do IFCE que têm trabalhado na instituição desde a lei de criação dos IFs 11.892/2008. Este critério de exclusão se justifica porquanto esse perfil não tenha vivenciado outras institucionalidades no processo histórico da rede federal de educação profissional.

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ -
IFCE



Continuação do Parecer: 7.541.825

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário:

Analisar, numa perspectiva crítica, o percurso sócio-histórico do ensino da língua inglesa dentro da educação profissional e tecnológica desenvolvida no IFCE.

Objetivos secundários:

Discutir os sentidos que os professores de inglês do IFCE atribuem ao ensino da língua inglesa na educação profissional e tecnológica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

Uma vez que entrevista será uma das técnicas de coleta de dados, o risco que vislumbramos para o participante é o desconforto que esse tipo de registro possa causar, sobretudo porque precisaremos gravar o áudio da entrevista para posterior análise mais detalhada. Para a execução das entrevistas, a fim de dirimir paradoxos que esse tipo de coleta de informações costuma apresentar na relação documentador-informante, procederemos da seguinte forma: (a) conversa inicial para sondar a disponibilidade do(a) entrevistado(a), com vistas também para quebrar o gelo; (b) eventual apresentação formal, caso entrevistador e entrevistado não tenham proximidade e àquele seja necessário o intermédio de outrem para aproximação; (c) menção do interesse da pesquisa, apresentando um panorama do estudo; (d) apresentação de credencial institucional, caso necessário, na forma de carta de apresentação, especificamente do programa de pós-graduação a que esta pesquisa está vinculada; (e) justificativa da escolha do(a) entrevistado(a); (f) garantia de anonimato e de sigilo sobre os dados. Quanto a este último item, esta pesquisa será submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do IFCE para que o referido órgão aprecie os aspectos éticos a serem observados à luz da Resolução CNS nº 510/2016 (BRASIL, 2016), que trata das especificidades éticas em pesquisas das ciências humanas e sociais.

Benefícios

Para os participantes a serem entrevistados, vislumbramos como benefício o registro de suas memórias em relação à sua prática docente, o que consequentemente poderá beneficiar toda a comunidade acadêmica na área de ensino de língua inglesa na educação profissional e tecnológica. Quanto ao produto educacional que será a culminância desta pesquisa, os achados

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ -
IFCE**



Continuação do Parecer: 7.541.825

que eventualmente teremos com as pesquisa documental proposta na descrição de nossa metodologia constituirão a principal fonte de dados para o blog educativo que planejamos. As entrevistas com os professores que selecionaremos a partir do perfil descrito na metodologia servirão de base para identificar os sentidos que esses professores atribuem a EPT, além da vivência histórica desses sujeitos no IFCE, o que também constituirão material para nosso blog educacional. Por fim, acreditamos que possamos produzir um blog educacional como produto da pesquisa a fim de auxiliar os professores de língua inglesa do IFCE na temática da EPT, com seus fatos históricos e possibilidades de metodologias de ensino para essa modalidade de educação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de pesquisa apresentado para o Exame de Qualificação de Mestrado do Programa de pós graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE campus Fortaleza.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Constam os termos obrigatórios: Folha de rosto; Informações básicas do projeto; Orçamento; Cronograma; Declaração de compromisso de apresentação dos resultados; Declaração de garantia de regresso dos benefícios da pesquisa; Declaração de Infraestrutura; Termos de consentimento livre e esclarecido; Roteiro da entrevista semiestruturada; Termo de autorização para registro de imagem e voz.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Parecer consubstanciado de aprovação disponível na pasta (ou diretório) - Pareceres.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2449914.pdf	07/04/2025 12:03:50		Aceito

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ -
IFCE**



Continuação do Parecer: 7.541.825

Outros	autorizacao_voz.pdf	07/04/2025 12:03:12	RENAN GOMES REBOUCAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_revisado.pdf	07/04/2025 12:00:07	RENAN GOMES REBOUCAS	Aceito
Cronograma	previsao_do_cronograma_de_execucao_assinado.pdf	07/03/2025 01:00:10	RENAN GOMES REBOUCAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_de_autorizacao_e_declaracao_de_infraestrutura_assinado.pdf	07/03/2025 00:58:24	RENAN GOMES REBOUCAS	Aceito
Orçamento	orcamento_assinado.pdf	07/03/2025 00:58:04	RENAN GOMES REBOUCAS	Aceito
Outros	declaracao_de_garantia_de_regresso_dos_beneficios_da_pesquisa_assinado.pdf	07/03/2025 00:57:38	RENAN GOMES REBOUCAS	Aceito
Outros	declaracao_de_compromisso_de_apresentacao_dos_resultados_assinado.pdf	07/03/2025 00:56:48	RENAN GOMES REBOUCAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CEP.pdf	07/03/2025 00:52:08	RENAN GOMES REBOUCAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	01/11/2024 00:03:09	RENAN GOMES REBOUCAS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinado.pdf	31/10/2024 22:26:55	RENAN GOMES REBOUCAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 02 de Maio de 2025

**Assinado por:
Luiz Torres Raposo Neto
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br