

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER  
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS  
TECNOLOGIAS**

**CAROLINE PULCIDES**

**ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA INTERFACE DA CIDADE  
COMO ESPAÇO EDUCADOR: REFLEXÕES A PARTIR DO  
ESTADO DA ARTE**

**CURITIBA  
2021**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER**  
**MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

**CAROLINE PULCIDES**

**ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA INTERFACE DA CIDADE  
COMO ESPAÇO EDUCADOR: REFLEXÕES A PARTIR DO  
ESTADO DA ARTE**

**CURITIBA**  
**2021**

**CAROLINE PULCIDES**

**ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA INTERFACE DA CIDADE COMO ESPAÇO EDUCADOR:  
REFLEXÕES A PARTIR DO ESTADO DA ARTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sueli Pereira Donato

**CURITIBA**

**2021**

P981e Pulcides, Caroline

Ensino da língua inglesa na interface da cidade como espaço educador: reflexões a partir do estado da arte / Caroline Pulcides. – Curitiba, 2021.

104 f. : il. (algumas color.)

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Pereira Donato  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Ensino Médio.  
3. Educação. 4. Cidadania. 5. Cidade Educadora. I. Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/547

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE**  
**PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**  
**Secretaria do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias**

**Defesa Nº 022/2021**

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM**  
**EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

No dia 10 de novembro de 2021, às 13h30 reuniu-se via web conferência a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Luciano Frontino de Medeiros (Presidente- PPGENT/UNINTER), Gisele Rietow Bertotti (Integrante Externo/ PUCPR), Rodrigo Otávio dos Santos (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER), para julgamento da dissertação: “ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA INTERFACE DA CIDADE COMO ESPAÇO EDUCADOR: REFLEXÕES A

PARTIR DO ESTADO DA ARTE”, da mestranda Caroline Pulcides. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à mestranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que a mestranda foi:

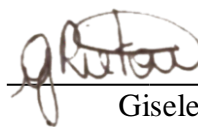
- ( X ) APROVADA, devendo a candidata entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- ( ) APROVADA somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- ( ) REPROVADA.

O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações: Fazer os ajustes recomendados pelos professores da banca.



Luciano Frontino de Medeiros  
Presidente da Banca



Gisele Rietow Bertotti  
Integrante Externo



Rodrigo Otávio dos Santos  
Integrante Interno Titular



Caroline Pulcides  
Mestranda

A todos os professores que lutam

Pela Educação nesse país

Todos os dias

## AGRADECIMENTOS

Sou grata a *Deus* por ter me conduzido até aqui, por ter me fortalecido, me amparado, me consolado em cada momento difícil e estar sempre comigo.

Sou grata à minha querida orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> *Sueli Pereira Donato*, por compartilhar seu conhecimento, paciência, incentivo e por acreditar em mim. Aprendi e continuo aprendendo muito com as suas aulas, principalmente, em relação às cidades educadoras. Como professora de escola pública sempre tive muito receio de levar meus alunos para fora do ambiente escolar, depois das suas aulas tenho coragem e compreendo a necessidade de expor a cidade para os estudantes. A educação também está “fora dos muros da escola”. Obrigada por abrir meus olhos e me fazer perceber que a cidade tem potencial educativo e que devemos nos apossar dela, afinal de contas as cidades são para as pessoas e nós somos as cidades. Obrigada por despertar o meu interesse por esse assunto e tantos outros. Obrigada por sempre estar presente, pela sua excelência, por todos os ensinamentos, por sempre ter uma palavra gentil e motivadora comigo.

Sou grata à Prof.<sup>a</sup> Gisele Rietow Bertotti por ceder o seu tempo e a sua atenção para leitura e apontamentos dessa dissertação. Agradeço por todas as contribuições valiosas que foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa. Obrigada por todas as suas palavras generosas e suas ideias para que esse trabalho fosse concluído.

Sou grata ao Prof. Dr. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes por ter aceito o convite para a leitura e contribuições dessa dissertação. Obrigada por ter provocado o sentimento de inquietação em relação à escola. Por vezes nos acostumamos com certas situações nas escolas que não estão produzindo as transformações que desejamos encontrar na nossa sociedade. Obrigada por despertar esse sentimento de transformação em mim e por todas as magníficas aulas.

Sou grata à Prof.<sup>a</sup> Marcia Maria Fernandes de Oliveira por ter aceito o convite para a leitura dessa pesquisa. Obrigada por toda sua calma, gentileza e generosidade. Obrigada por ter o dom de apaziguar as aflições dos alunos e sempre falar que “tudo vai dar certo”.

Sou grata a todos os meus alunos que me transformaram verdadeiramente em uma professora, especialmente os estudantes da escola pública que representam o futuro e a esperança de dias melhores sempre.



Sou grata a minha família: minha mãe Regina, meu pai Odilon, minha irmã Camila, meu irmão Alexandre, minha cunhada Edilaine e meus sobrinhos Larissa e Lucas. Agradeço muito aos meus pais por terem lutado tanto para que o acesso à educação fosse possível na minha vida.

Sou grata a todos os professores do PPGENT UNINTER. Por todas as aulas, ensinamentos, pela excelência e pela generosidade de compartilhar os seus conhecimentos comigo. Obrigada por me desafiarem, por me lembrarem que estudar é importante e que a educação muda as nossas vidas sempre.

“As cidades tem condições de oferecer algo a todos apenas porque, e apenas quando, são criadas para todos”.

Jane Jacobs

Morte e Vida nas Grandes Cidades

(1961)

## RESUMO

Essa pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias, do Centro Universitário Internacional UNINTER, sob a linha de pesquisa Formação Docente e Novas Tecnologias, tem como tema: o ensino de língua inglesa na interface da cidade enquanto espaço educador. Apresenta como objetivo geral: analisar as pesquisas disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD que tratam do ensino da língua inglesa no ensino médio na interface com a cidade enquanto espaço educador na busca por lacunas, contribuições e tendências. A opção metodológica respalda-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva por meio da pesquisa do tipo Estado da Arte (ROMANOWSKY; ENS, 2006). Os dados obtidos foram sistematizados e analisados por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016). Tal resultado revelou a escassez de trabalhos acadêmicos que abordem ambos os descritores “língua inglesa” e “cidades educadoras” o que levou a pesquisadora a optar somente pelo descritor “cidades educadoras” sem o recorte temporal. Com a análise dos trabalhos foram criados quatro códigos de acordo com a incidência nas pesquisas. Os quatro códigos em ordem crescente de incidência foram: a) educação integral, b) cidadania, c) educação não formal e d) políticas públicas. Tais códigos se relacionam com a Carta das Cidades Educadoras e com as dez competências da BNCC (2018) para o ensino fundamental e médio. Essa pesquisa procurou estabelecer uma relação entre a aprendizagem de língua inglesa na cidade educadora, para tanto alinhou conceitos de educação patrimonial, princípios da Carta das Cidades Educadoras e os gêneros discursivos no ensino de língua inglesa no ensino médio em escola pública estadual no município de Curitiba. Com efeito, o produto dessa pesquisa resultou em um guia de orientações sobre aprendizagem de língua inglesa na cidade educadora de Curitiba.

**Palavras-chave:** Estado da Arte. Ensino de Língua Inglesa. Ensino Médio. Cidade Educadora.

## ABSTRACT

This research, linked to the Post-Graduate Program in Education and New Technologies, of the UNINTER International University Center, under the line of research Teacher Training and New Technologies, has as its theme: the teaching of English at the interface of the city as an educating space. Its general objective is to analyze the research available in the CAPES Theses and Dissertations Catalog and in the BDTD that deal with English language teaching in high school in the interface with the city as an educating space in the search for gaps, contributions and trends. The methodological option is supported by a qualitative research, descriptive and exploratory in nature through state of the art research (ROMANOWSKY; ENS, 2006). The data obtained were systematized and analyzed using the technique of content analysis of Bardin (2016). This result revealed the scarcity of academic works that address both the descriptors “English language” and “educating cities”, which led the researcher to choose only the descriptor “educating cities” without the time frame. With the analysis of the works, four codes were created according to the incidence in the researches. The four codes in ascending order of incidence were: a) integral education, b) citizenship, c) non-formal education and d) public policies. The four codes relate to the Charter of Educating Cities and the ten competencies of the BNCC for primary and secondary education. This research sought to establish a relationship between English language learning in the educating city, for which it aligned concepts of heritage education, principles of the Charter of Educating Cities and discursive genres in English language teaching in high school in a state public school in the city of Curitiba. In effect, the product of this research resulted in a guide to English language learning in the educating city of Curitiba.

**Keywords:** State of the Art. English Language Teaching. High school. Educating City.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fotografia do Jardim Botânico de Curitiba .....	86
Figura 2: Fotografia de uma placa com informação turística em Curitiba .....	92
Figura 3: Grafite em um edifício na região central em Curitiba .....	93
Figura 4: Fotografia de uma das placas do Jardim Botânico em Curitiba .....	94
Figura 5: Captura de tela do site da Prefeitura Municipal de Curitiba com a divulgação do Programa “Linhas do Conhecimento” .....	95
Figura 6: Captura de tela do site das Cidades Educadoras citando o Programa “Linhas do Conhecimento” .....	95
Figura 7: Captura de tela do site das Cidades Educadoras citando o Programa “Linhas do Conhecimento” .....	96

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Quadro-resumo do delineamento da pesquisa .....	55
Quadro 2. Alguns resultados que justificam a criação do código “Educação” .....	68
Quadro 3. Alguns resultados que justificam a criação do código “Cidadania” .....	69
Quadro 4. Alguns resultados que justificam a criação do código “Educação não formal” .....	71
Quadro 5. Alguns resultados que justificam a criação do código “Políticas Públicas” ..... .....	72
Quadro 6. Habilidades da competência 1 das linguagens e suas tecnologias da BNCC .....	76
Quadro 7. Habilidades da competência 4 das linguagens e suas tecnologias da BNCC .....	77
Quadro 8. Habilidades da competência 6 das linguagens e suas tecnologias da BNCC .....	77

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Resultados gerais a partir de descritores na base da CAPES .....	57
Tabela 2. Resultados gerais a partir de descritores na base da BDTD .....	57
Tabela 3. Ano de produção e quantidade de teses ou dissertações da Capes .....	58
Tabela 4. Ano de produção e quantidade de teses ou dissertações da BDTD .....	58
Tabela 5. Trabalhos acadêmicos com texto integral disponível para consulta em ordem crescente de acordo com o ano de publicação .....	60
Tabela 6. Trabalhos acadêmicos repetidos na base da CAPES e da BDTD .....	62
Tabela 7. Trabalhos acadêmicos com texto integral disponível para consulta em ordem crescente de acordo com o ano de publicação .....	63
Tabela 8. Apresentação do código – Educação Integral e os trabalhos relacionados na CAPES e BDTD .....	67
Tabela 9. Apresentação do código – Cidadania e trabalhos relacionados na CAPES e BDTD .....	69
Tabela 10. Apresentação do código – Educação não formal e trabalhos relacionados na CAPES e BDTD .....	70
Tabela 11. Apresentação do código – Políticas Públicas e trabalhos relacionados na CAPES e BDTD .....	71

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AICE	Associação Internacional das Cidades Educadoras
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CITEPE	Cidade, Territórios Educacionais e o Professor(a)/Educador(a)
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ILF	Inglês como língua franca
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua Inglesa
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGENT	Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias
REBRACE	Rede Brasileira de Cidades Educadoras
TA	Tecnologia Apropriada
TS	Tecnologia Social
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2. ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ETAPA DO ENSINO MÉDIO: ENTRE POLÍTICAS, CONCEPÇÕES E O LETRAMENTO CRÍTICO .....</b>	<b>27</b>
2.1. ENSINO DE INGLÊS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS: DA <b>LDBEN</b> (1996) À LEI 13.415/2017 .....	27
2.2 DA CONCEPÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA A LÍNGUA FRANCA.....	33
2.3 LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE INGLÊS.....	38
<b>3. ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA INTERFACE DA CIDADE EDUCADORA</b>	<b>42</b>
3.1 ENTRELACANDO CONCEITOS: APRENDER INGLÊS NA/DA/COM A CIDADE.....	42
3.2 FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA CIDADE EDUCADORA .....	44
<b>4 ABORDAGEM DA PESQUISA E NATUREZA DA PESQUISA .....</b>	<b>56</b>
<b>5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>60</b>
<b>6 PRODUTO DESSA DISSERTAÇÃO: GUIA DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA PARA DOCENTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA INTERFACE DA CIDADE EDUCADORA.....</b>	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>96</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>101</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Novas Tecnologias (PPGENT) do Centro Universitário Internacional UNINTER, sob a linha de pesquisa Formação Docente e Novas Tecnologias que abarca o Grupo de Pesquisa “CITEPE – Cidade, Territórios Educacionais e o Professor(a)/Educador(a)” e o Projeto de Pesquisa intitulado *Formação de Professores/Educadores no marco das Cidades Educadoras: olhares psicossociais*, sob a coordenação da Profa. Dra. Sueli Pereira Donato, compreende a análise de pesquisas disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação e ciência em Tecnologia (IBICT) que tratam do ensino da língua inglesa na etapa do ensino médio na interface com a cidade enquanto espaço educador.

Nesta seção introdutória apresento o meu interesse por essa temática na qual situa-se no interior de minha trajetória pessoal e acadêmica em diálogo com referencial teórico e, em seguida, o problema de pesquisa pertinente ao objeto de estudo e respectivo objetivo geral e específicos.

Lembro-me quando ingressei na escola pública estadual como professora de inglês em 2004 no município de Curitiba e me deparei com uma realidade bem diferente de uma escola da rede particular de idiomas. Salas com muitos alunos, estrutura precária, falta de materiais, falta de condições básicas de alimentação, saúde e estrutura familiar dos estudantes, porém nesse cenário aprendi que a escola pública é uma das únicas pontes de transformação social e que há uma batalha diária para que a educação pública sobreviva e que seja valorizada. Com o tempo aprendi que o conhecimento prévio do aluno deve ser valorizado e que o espaço da sala vai muito além de aprendizagem de conteúdo. A sala de aula é compartilhamento, troca de ideias e acolhimento, e que no caso da língua inglesa, para alguns estudantes esse será o único contato com uma língua estrangeira. Quando pensamos em escolas geralmente o que nos vem à mente é um espaço fechado, com salas de aulas, bibliotecas, laboratórios, é um espaço com paredes, muros. Parece que existe um mundo dentro da escola e outro fora dela. Com a oportunidade de assistir as aulas da disciplina *O Professor/Educador e a Cidade Educadora na Tessitura da Educação Contemporânea* do curso de Mestrado Profissional em Educação e Novas

Tecnologias, constatei como o meu conhecimento sobre a cidade era limitado e como desconhecia o potencial educador da cidade.

Nas escolas públicas são raras as oportunidades de realizarmos atividades diferenciadas para nossos alunos no contexto da cidade, no sentido de considerá-la e reconhecer que a cidade também educa e que seus espaços também são formativos. Geralmente quando temos aulas “fora do ambiente escolar”, elas são consideradas como “passeios” e não como atividades com potencial educativo. Nas oportunidades em que pude acompanhar os alunos nessas atividades observei o desconhecimento dos alunos da sua própria cidade, das suas ruas, dos seus bairros e a desconexão do aluno com o espaço que o rodeia.

Donato e Nagel (2020, p. 1207) afirmam, apoiadas em Carbonell (2002), que a “educação não se resume apenas àquela que acontece dentro dos muros da escola ou entre as quatro paredes das salas de aula, mas se dá na vida cotidiana, escrita em um grande livro”. Nesse sentido, compartilho das ideias de Donato e Nagel (2020, p. 1212) apoiadas em Nóvoa (2017) ao dizerem que: “[...] cabe ao educador do presente ouvir novas vozes e celebrar novos vínculos com a sociedade, nomeadamente as vozes da comunidade, traduzidas nas vozes da cidade”, ao que recorro as três dimensões apontadas por Bernet (1997, p.17), distintas, mas complementares: “aprender na cidade” (a cidade como um container de recursos educativos), “aprender da cidade” (cidade como agente educador) e, “aprender a cidade” (a cidade como objeto de conhecimento, conteúdo de aprendizagem).

É dessa perspectiva e da condição de professora de língua inglesa no ensino médio em uma escola da rede estadual de ensino do município de Curitiba/PR, que encontrei motivações e inquietações para essa investigação, cujo objetivo é mapear estudos sobre a temática de ensino de língua inglesa e sua interlocução com a cidade, mais especificamente, a cidade educadora aqui definida por aquela que:

tem personalidade própria, integrada no país onde se situa é, por consequência, interdependente da do território do qual faz parte. É igualmente uma cidade que se relaciona com o seu meio envolvente, outros centros urbanos do seu território e cidades de outros países. O seu objetivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes. (AICE, 2020)

No que tange ao ensino médio brasileiro, esse tem passado por várias mudanças legais. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, ele assume um caráter de formação “passou a ser a consolidação e o

aprofundamento dos conhecimentos adquiridos nos anos anteriores, a preparação para o trabalho e a cidadania, além do aprimoramento humano, ético e intelectual”, entretanto o ensino médio ainda carece de uma identidade. Segundo Tonet (2020 p.18), o ensino médio oscila entre a proposta de “um ensino profissionalizante com caráter de terminalidade ou oferecer um ensino propedêutico voltado ao prosseguimento dos estudos em nível superior”.

No momento atual estamos vivenciando a transformação gradual com o implemento da Lei n. 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) homologada no ano seguinte em 2018. A justificativa da Reforma do Ensino Médio citou o excesso de disciplinas cursadas e a falta de conexão com a realidade dos jovens, conforme a justificativa legal da Medida Provisória n. 746/16 (mais tarde a Lei 13.415/17) assinada pelo Ministro da Educação em 2016 – José Mendonça Bezerra Filho:

A LDB, criada em 1996, incluiu o ensino médio como parte da educação básica. Ao longo destes 20 anos, uma série de medidas foram adotadas para esta etapa de ensino, no entanto, a sua função social, prevista no art. 35, não atingiu os resultados previstos. O referido artigo prevê que o ensino médio deverá consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade. Todavia, nota-se um descompasso entre os objetivos propostos por esta etapa e o jovem que ela efetivamente forma [...] Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (BRASIL, 2017).

Nota-se que no documento da justificativa legal há uma forte tendência em conectar o jovem ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento de habilidades e competências visando à elaboração de um novo currículo, porém o ensino médio segue sem uma identidade o que deteriora a relação da escola com os alunos. Como estamos passando pelas mudanças da Lei 13.415/2017, ainda não sabemos se essas alterações vão conseguir solucionar alguns problemas presentes no ensino médio como: evasão escolar, equilíbrio da vida escolar com a rotina dos jovens que trabalham, conteúdos que não dialogam com a realidade de vida dos alunos, dentre outros aspectos. Nesse cenário, é urgente que a escola contemple novas perspectivas de aprendizagem que vão ao encontro da realidade dos estudantes que a frequentam.

Segundo Trigueiro (2020), há três principais desafios no ensino médio: o acesso, a identidade e a qualidade. Em relação ao acesso apresenta-se o obstáculo

que muitos alunos não conseguem ingressar, permanecer e finalizar essa etapa de ensino. Um dos principais motivos é o ingresso no mundo do trabalho, tanto formalmente (alguns já possuem idade para ingressar formalmente no mercado de mercado) como informalmente. O trabalho acaba sendo um valor muito importante para os jovens pela oportunidade de acesso ao universo do consumo ou para auxílio parcial ou total do sustento de suas famílias.

Um dos principais fatores associados ao abandono da escola é realmente a sua concorrência com o trabalho. Entre os jovens de 18 a 24 anos, 11% apenas estudam (seja no ensino fundamental, seja no médio ou superior), 15% estudam e trabalham, e 48% apenas trabalham, sendo que boa parte dos jovens que apenas trabalham são os mesmos que não completaram o ensino médio. Isso ocorre porque os jovens são submetidos às mesmas longas jornadas de trabalho que seus colegas adultos, o que os leva à evasão. De modo geral, nota-se que, quanto mais precoce a entrada no mercado de trabalho, mais precária tende a ser a inserção laboral e maior o prejuízo na formação educacional, contribuindo para a reprodução da situação de pobreza (TRIGUEIRO, 2020, p. 21).

Uma questão que influencia também no acesso dos jovens à escola é a questão do transporte. Apesar de governos municipais e estaduais terem programas de transporte de alunos residentes em áreas rurais e programas de isenção de passagens de ônibus ainda temos algumas escolas com difícil acesso que não são servidas pelo transporte público. Mesmo quando há a possibilidade de usar o transporte público, o valor das passagens influencia negativamente no acesso dos estudantes à escola.

O que torna uma escola acessível, nesse sentido, não é a quantidade de vagas, mas a possibilidade das crianças chegarem à mesma. Infelizmente, em nosso país, estar distante de um centro urbano torna mais difícil essa missão, em especial em função da infraestrutura das estradas e dos veículos de transporte em regiões afastadas (SILVA; ARNT, 2008 p.2).

O segundo desafio do ensino médio é a sua identidade. O papel do ensino médio oscila entre formação do indivíduo para sua interação na sociedade ou preparação para exames de vestibulares ou ainda na inserção no mercado de trabalho. Há tentativas de união desses papéis, porém sem sucesso. Segundo Trigueiro (2020), a formação do indivíduo para a cidadania já está prevista na LDB/1996. Sobre isso o autor explica que:

as funções do ensino médio são consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental possibilitando o prosseguimento nos estudos; preparar o educando para o trabalho e a cidadania, de modo que ele possa aprender e ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação

ou aperfeiçoamento posteriores; promover o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual, além do pensamento crítico; possibilitar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos e dos processos produtivos, relacionando a teoria à prática. No entanto, ao longo de sua história, o ensino médio esteve dividido entre uma finalidade voltada ora para a formação acadêmica, destinada a preparar para o ingresso no ensino superior, ora para uma formação de caráter técnico, com vistas à preparação para o trabalho. Essa polaridade influenciou a organização pedagógico-curricular do ensino médio ao longo da história (TRIGUEIRO, 2020 p. 44).

Quando há prioridade para alguma das finalidades do ensino médio a escola acaba se perdendo principalmente nas questões de formação cidadã, ou seja:

A entrada no ensino superior se dá por meio de avaliação, que pode ser o vestibular – exame realizado, em geral, pela própria instituição – ou o Enem, realizado pelo Ministério da Educação. Para a realidade social brasileira o exame vestibular tem grande importância, pois é através dele que se pode ter acesso ao ensino superior. As escolas de ensino médio têm dado tanta importância a esses exames que eles têm determinado a organização do ensino, o que está levando a uma aprendizagem dissociada da real necessidade dos estudantes, enfatizando o ensino através de “macetes” e dicas para os estudantes responderem melhor às questões do vestibular. Isso está levando também a um ensino médio desvinculado do ensino fundamental e do ensino superior, sem auxiliar a preparação para a vida social, profissional e/ou universitária, pela ênfase na preparação do jovem para o exame (TRIGUEIRO, 2020 p.45).

Uma das soluções apontada por Trigueiro seria um maior investimento no ensino médio integrado - modalidade de ensino que possui carga horária maior e oferta de disciplinas técnicas de acordo com curso desejado pelo estudante. Entretanto é válido ressaltar que com o “Novo Ensino Médio” oriundo da lei 13.415/2017, a carga horária dos estudantes sofrerá um aumento de 800 horas para 1.400 horas. A composição de 60% da grade curricular será de disciplinas obrigatórias e 40% de optativas, e o aluno escolherá um dos itinerários formativos nas áreas de conhecimento ou de atuação profissional: a) linguagens e suas tecnologias; b) matemática e suas tecnologias; c) ciências da natureza e suas tecnologias; d) ciências humanas e sociais aplicadas; e) formação técnica e profissional. Com o aumento de carga horária e com a opção de escolha dos itinerários pelos estudantes talvez o ensino consiga unir as suas finalidades, porém ainda é precoce afirmar se essa mudança será positiva ou não porque os Estados por meio de suas Secretarias de Educação ainda estão na fase de preparação para o início desse “Novo Ensino Médio” e há muitas discussões ainda sobre esse tema por parte de educadores e da sociedade.

Outro aspecto relevante é a respeito da qualidade do ensino que está relacionada a diversos fatores que são frutos de problemas que a sociedade enfrenta e que acabam também ecoando no ambiente escolar. Nesse sentido Pato (2015), apud Trigueiro, revela que o fracasso escolar é construído nas relações sociais e educativas que “é um objeto social e dinâmico engendrado historicamente e não intrínseco ao estudante”, a autora afirma que “o sucesso escolar também não seria intrínseco ao estudante, mas fruto de suas relações sociais e educativas” (TRIGUEIRO,2020 p.48). Diante desse panorama, a disciplina de língua inglesa ofertada nas escolas públicas na etapa do ensino médio, tenta encontrar o seu papel no processo de ensino-aprendizagem. A língua estrangeira moderna ofertada nas escolas é o inglês, desde o ensino fundamental até o ensino médio. A língua inglesa com a redação da Lei 13.415/2017 aparece como obrigatória no ensino médio (sem especificação da obrigatoriedade nos três anos) e o espanhol aparece como uma língua optativa.

Segundo Xavier e Mottin (2019, p.54), a “BNCC traz implicações importantes para o ensino de língua como: a relação entre língua, **território e cultura**, a ampliação da visão de letramento e diferentes abordagens de ensino” (grifo nosso). Esses três aspectos implicam entender que a língua inglesa não pertence somente aos habitantes dos Estados Unidos da América ou do Reino Unido, que a aprendizagem de língua inglesa amplia a participação em um “mundo multimodal” e que a criatividade e a comunicação devem ser valorizadas para que o estudante possa interagir na sociedade. Valorizando esses três aspectos, podemos pensar em uma aprendizagem que não fique restrita à sala de aula e que possa interagir com o mundo, com a sociedade, com a cidade, com o bairro, com a comunidade. A importância de pensar o ensino e aprendizagem de língua inglesa na relação com a cidade que educa reside na necessidade da interação da sociedade com a escola e vice-versa, da valorização dos espaços urbanos na condição de “território usado”<sup>1</sup> e de reconhecer o potencial educativo da cidade.

---

<sup>1</sup> A utilização do conceito de território educativo nesta pesquisa está relacionada a concepção de Milton Santos (1999, p. 08), ao afirmar que “O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida”.

Pensar o papel educativo da cidade também nos conduz ao pensamento de Gadotti (2013) sobre a escola cidadã que valoriza os espaços “além dos muros da escola”. Esclarece o autor, “Aprendemos na cidade, aprendemos na escola, aprendemos na rua, porque a cidade também se tornou educadora” (GADOTTI, 2013 p. 126). Sendo a cidade um espaço de aprendizagem, a escola precisa se relacionar com a cidade. Sobre isso, Gadotti (2013 p. 136) explica que: “A escola precisa não só se abrir para o mundo, ela precisa ir para o mundo. Falar em leitura de mundo, leitura do entorno”.

A escola para Mosé (2013, p.76) deve dialogar com a sua comunidade, com o seu entorno, nas palavras da autora:

Uma escola que queira se constituir como um corpo autônomo e sustentável deve considerar as necessidades vitais da cidade, ou seja, deve fazer parte do corpo em que está inserida (bairro, cidade, país, mundo) e essa mesma organicidade deve estar presente, com muita precisão e clareza, nas relações que estabelece consigo mesma, com a comunidade que a constitui (alunos, professores, funcionários, técnicos, diretores).

Fundamental pensar em uma escola que conversa com a rua, com o bairro, com a comunidade. A escola precisa dialogar com esses espaços urbanos e oportunizar ao aluno a posse desses territórios educativos, pois o território também ensina, deve-se treinar o olhar, aprender com a observação, saber filtrar o que a cidade tem a oferecer ao que correlacionamos a necessidade de reflexão e conscientização sobre o potencial educador da cidade, uma vez que levar os estudantes para a rua é discutir os problemas da cidade e também visualizar as soluções. É compreender que precisamos de uma cidade mais humana, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento pleno dos cidadãos. Nessa perspectiva, é fundamental a escola, não somente dialogar com a cidade, mas reconhecer o seu potencial educativo, permitir que os jovens consigam analisar as suas experiências e vivências nas suas cidades, seus cotidianos, nas suas ruas, nos seus bairros. Que os estudantes aprendam, encontrem soluções, interajam em um ambiente que vai além dos muros da escola e que dessa experiência a cidadania, a cooperação, o respeito e a solidariedade sejam valorizados.

No percurso dessa caminhada, nela inscrita, movida pelas inquietações acerca dessa temática que alimentada pelas reflexões tecidas na vivência no Mestrado e, principalmente, no grupo de pesquisa CITEPE – Cidade, Territórios Educacionais e o Professor(a)/Educador(a) coordenado pela profa. Dra. Sueli Pereira Donato, que



busco compreender esse fenômeno educacional e, para tanto, situo como **pergunta norteadora dessa pesquisa**: O que demonstram as pesquisas acadêmicas disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e BDTD sobre o ensino da língua inglesa na etapa do ensino médio na interface com a cidade enquanto espaço educador?

O **objetivo geral** dessa pesquisa consiste em analisar as pesquisas disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD que tratam do ensino da língua inglesa na etapa do ensino médio na interface com a cidade enquanto espaço educador.

A partir desse objetivo geral, desdobram-se os seguintes **objetivos específicos**:

- Contextualizar o ensino de língua inglesa na etapa do ensino médio brasileiro a partir da LDB 9.3914/1996 e à luz do referencial teórico adotado;
- Caracterizar os pressupostos da cidade como espaço educador para ensino da língua inglesa;
- Mapear as produções acadêmicas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações sobre a temática proposta nesse estudo;
- Elaborar um produto de aplicabilidade pedagógica com base nos resultados da pesquisa.

A pesquisa apresenta abordagem qualitativa do tipo “Estado da Arte” (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Na definição das autoras, “[...] esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la, e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39). Assim, seguimos os encaminhamentos metodológicos propostos pelas autoras, como selecionar as fontes de pesquisa, elaborar as palavras-chaves e/ou descritores para a realização da investigação, ler títulos, resumos e palavras-chaves das dissertações e teses para formar o corpus de análise dessa pesquisa.

O presente relatório foi sistematizado em 6 capítulos. Na introdução, nosso capítulo 1, procuramos delimitar o objeto de estudo dessa investigação, a justificativa e a relevância do tema, os objetivos gerais e específicos e a metodologia da pesquisa.

No capítulo 2, procuramos contextualizar o cenário do ensino de língua inglesa na etapa do ensino médio brasileiro. Para discutir o ensino médio e a língua inglesa,

analisamos os marcos legais a partir da LDB de 1996 até a Lei 13.415/2017 que trata da “Reforma do Ensino Médio”, nessa análise contamos com os trabalhos de Krawczyk (2011), Amabrovay e Castro (2003), e para a análise do ensino e aprendizagem de língua inglesa e a formação dos professores de língua inglesa utilizamos trabalhos de Jordão (2013) e Souza (2014).

No capítulo 3 abordamos o tema da cidade como território educacional apoiadas nos estudos de Moll (2013), Mosé (2013), Gadoti (2013), Lefebvre (2015), Tonucci (2018), Singer (2015), Gehl (2015) e a Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2020), entre outros. Ainda, nesse capítulo, recorreremos às tecnologias sociais por considerar suas contribuições no tocante ao objeto dessa pesquisa e as relações da cidade com as dez competências da BNCC (2018) para a educação no segmento do ensino fundamental e médio.

No capítulo 4, discutimos o encaminhamento metodológico da pesquisa como suas características, sua abordagem e natureza, já no capítulo 5 descrevermos o processo de geração, tratamento e análise dos dados produzidos pela pesquisa do tipo estado da arte.

No capítulo 6, demonstramos a descrição do produto da dissertação – um guia de orientações sobre ensino de língua inglesa na cidade educadora de Curitiba, com objetivo de contribuir com as discussões sobre cidades educadoras e ensino da língua inglesa.

A última parte se concentra nas considerações finais da pesquisa, analisando as possíveis articulações entre as cidades educadoras e o ensino da língua inglesa na etapa do ensino médio.

## 2. ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ETAPA DO ENSINO MÉDIO: ENTRE POLÍTICAS, CONCEPÇÕES E O LETRAMENTO CRÍTICO

O objetivo desse capítulo é contextualizar o ensino de língua inglesa na etapa do ensino médio considerando as políticas públicas brasileiras, a concepção de língua estrangeira moderna à língua franca e a perspectiva do letramento crítico. Para tanto, recorreremos à legislação a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei 9394/1996), os PCNs (2000), BNCC (2018) até a Lei 13.415/2017, incluindo os teóricos que discutem sobre a concepção de língua e o letramento crítico.

### 2.1. ENSINO DE INGLÊS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS: DA **LDBEN** (1996)<sup>2</sup> À LEI 13.415/2017

Na Constituição Federal de 1988 temos o artigo 205 que trata da Educação com a seguinte redação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a **colaboração da sociedade**, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). (Grifo nosso).

Aqui temos a universalização da educação, a garantia do Estado e a preocupação do preparo para a cidadania e para o trabalho. Embora o foco dessa pesquisa seja o ensino de língua inglesa e a sua interface com a cidade enquanto espaço educador é importante salientarmos a importância da educação como um direito de todos e que deve ser garantida pelo Estado. Assim, quando se fala em cidadania e qualificação para o trabalho, a aprendizagem de uma língua como a língua inglesa facilita e enriquece esse processo de inserção dos indivíduos ao trabalho e à cidadania.

Após a CF/1988, um dos principais documentos legais sobre a educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (**LDBEN**) de 1996 (Lei nº 9.394/1996). Nesse documento temos a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira a partir da 5ª série conforme descreve o artigo 26 §5º no ensino fundamental: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a

---

<sup>2</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996.

partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL,1996).

É válido ressaltar que houve uma mudança de nomenclatura de série para ano que acompanhou as mudanças legais. A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de oito anos. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, admite a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade e surge o nome “Ensino Fundamental de nove anos” indicando ano e não mais a série. A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). O Ensino Fundamental de nove anos se tornou meta progressiva da educação nacional. A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental e por último a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. Na prática a expressão “Ensino Fundamental de nove anos” já trouxe a mudança de nomenclatura de série para ano, houve um ajuste temporal e a quinta série, por exemplo passou a ser chamada de sexto ano.

No ensino médio a redação do artigo é bastante similar à do ensino fundamental. É o que cita o artigo 36, III “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”.

Segundo Abreu e Batista (2010) apud Quevedo-Camargo (2017, p.262):

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) foi um marco na educação brasileira ao programar mudanças significativas quanto aos direcionamentos institucionais; aos objetivos de cada nível de formação escolar; ao enfatizar a formação da cidadania, do indivíduo crítico e da autonomia; bem como ao formalizar um currículo de base comum em nível nacional para a educação básica. [...] uma dessas modificações [...] foi a retomada do status do ensino de língua estrangeira moderna (inglês, espanhol, francês, italiano, etc.), que até então era tido como atividade complementar e sem relevância na construção da identidade do aprendiz. Logo, a LDB tenta recuperar a importância da LE como disciplina de formação cidadã dos sujeitos. Além de galgar espaço referente à sua oferta no ensino fundamental e no ensino médio, pautados nos artigos 26 e 36 da lei, por exemplo. Mas, por se tratar de uma lei e ser concisa e objetiva nos seus propósitos, tornou-se necessário lançar documentos que complementassem ou orientassem melhor as ações educativas propostas.

Temos a expressão “língua estrangeira moderna” o que não significa a obrigatoriedade da língua inglesa, a comunidade escolar poderia fazer a opção pelo espanhol, francês, italiano, dentre outras que julgasse pertinente.

Em 2000, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (**PCNs**) ainda temos a expressão “língua estrangeira moderna”, o documento cita o “monopólio” da língua inglesa e incentiva o uso de outras línguas como o espanhol.

Sem dúvida, a aprendizagem da Língua Inglesa é fundamental no mundo moderno, porém, essa não deve ser a única possibilidade a ser oferecida ao aluno. Em contrapartida, verificou-se, nos últimos anos, um crescente interesse pelo estudo do castelhano. De igual maneira, entendemos que tampouco deva substituir-se um monopólio linguístico por outro. Se essas duas línguas são importantes num mundo globalizado, muitos são os fatores que devem ser levados em consideração no momento de escolher-se a(s) Língua(s) Estrangeira(s) que a escola ofertará aos estudantes, como podem ser as características sociais, culturais e históricas da região onde se dará esse estudo. Não se deve pensar numa espécie de unificação do ensino, mas, sim, no atendimento às diversidades, aos interesses locais e às necessidades do mercado de trabalho no qual se insere ou virá a inserir-se o aluno (BRASIL, 2000, p.27).

Os **PCNs** (2000) apesar de reconhecerem o predomínio do inglês nos currículos escolares, incentivam que outras línguas sejam trabalhadas, ficando a cargo da comunidade escolar essa opção. O documento também aponta falhas e críticas quanto ao ensino das línguas estrangeiras modernas e quanto à formação de professores:

Fatores como o reduzido número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação linguística e pedagógica, por exemplo, foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais. Assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio, acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes. Evidentemente, não se chegou a essa situação por acaso. Além da carência de docentes com formação adequada e o fato de que, salvo exceções, a língua estrangeira predominante no currículo ser o inglês, reduziu muito o interesse pela aprendizagem de outras línguas estrangeiras e a conseqüente formação de professores de outros idiomas. Portanto, mesmo quando a escola manifestava o desejo de incluir a oferta de outra língua estrangeira, esbarrava na grande dificuldade de não contar com profissionais qualificados (BRASIL, 2000 p.25).

Em 2002 temos o **PCN+** Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - voltado para o Ensino Médio que têm por objetivo:

Contribuir para a implementação das reformas educacionais definidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e regulamentadas por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação. Entre seus objetivos centrais está o de facilitar a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Para isso, explicita a articulação das competências gerais que se deseja promover com os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes e apresenta, ainda, um conjunto de sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos, coerentes com essa articulação (BRASIL, 2002, p.7).

Ainda com base nesse documento temos o panorama do “novo” ensino médio daquele período, a saber:

O novo ensino médio, nos termos da Lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa, portanto de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa **preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente**, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho (BRASIL, 2002 p. 8) (Grifo nosso).

No **PCN+** Ensino Médio (2002) temos um capítulo dedicado à língua estrangeira moderna. O capítulo cita a importância da língua estrangeira moderna no contexto do mundo globalizado e apresenta críticas ao ensino de língua nas escolas: “Não há hoje como conceber um indivíduo que, ao término do ensino médio, prosseguindo ou não sua formação acadêmica, seja incapaz de fazer uso da língua estrangeira em situações da vida contemporânea” (BRASIL, 2002, p.93). Observamos também nesse documento o destaque das palavras “competências e habilidades” para serem desenvolvidas no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira moderna:

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira envolve obrigatoriamente a percepção de que se trata da aquisição de um produto cultural complexo. Esse aprendizado, iniciado no ensino fundamental, implica o cumprimento de etapas bem delineadas que, no ensino médio, culminarão com o domínio de competências e habilidades que permitirão ao aluno utilizar esse conhecimento em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional (BRASIL, 2002 p. 93).

O foco da aprendizagem era na função comunicativa da língua e na utilização dos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual “foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos” (BRASIL,2002 p.94).

Depois dos PCNs (2000) e, posteriormente, do PCN+ (2002) há o surgimento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio em 2006, que de acordo com Silva (2015, p.10):

Posteriormente, foram publicados os PCN +Ensino Médio, com o objetivo de “facilitar a organização escolar”. Todavia, esses documentos sofreram também inúmeras críticas devido ao modo que ambos apresentaram suas propostas. A linguagem demasiadamente teórica dos PCNEM e o teor prescritivo dos PCN + Ensino Médio fizeram com que esses documentos perdessem visibilidade ao longo dos anos, gerando, assim, a necessidade da elaboração das Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

As propostas para as Línguas Estrangeiras Modernas contidas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) são mais amplas. Nota-se a relação com a cidadania, com teorias da linguagem e as novas tecnologias.

As orientações curriculares para Línguas Estrangeiras tem como objetivo: retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas (BRASIL 2006, p.87).

Nesse documento é válido ressaltar que ainda temos a expressão “Línguas Estrangeiras Modernas” prevendo a pluralidade de línguas que poderiam ser ofertadas nas escolas e não apenas língua estrangeira moderna relacionada ao inglês.

Lembramos, ainda, que nos referimos a Línguas Estrangeiras em quase todo o documento, exceto nos levantamentos que se realizaram na área de ensino de inglês e cuja atenção está voltada para o ensino dessa língua especificamente. Entendemos, assim, que as teorias apresentadas neste documento se aplicam ao ensino de outras Línguas Estrangeiras no ensino médio. Elas requerem, contudo, adaptações e ajustes em função das especificidades de cada idioma estrangeiro (BRASIL, 2006 p.87).

Esse documento traz a discussão dos multiletramentos em língua estrangeira moderna:

O projeto de letramento pode coadunar-se com a proposta de inclusão digital e social e atender a um propósito educacional, pois possibilita o desenvolvimento do senso de cidadania. O projeto prevê trabalhar a linguagem (em língua materna e em línguas estrangeiras) desenvolvendo os modos culturais de ver, descrever, explicar. No que concerne à leitura, contempla pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia,

cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades). Procura desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo (BRASIL, 2006 p.98).

Em 2018 a **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, se define como um documento normativo e apresenta o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver nas etapas da Educação Básica. Na etapa do Ensino Médio se divide por áreas e o Inglês se encaixa na área de linguagens e suas tecnologias. No texto do documento há a preocupação da preparação do jovem para o “trabalho e cidadania” e temos ainda a questão das competências e habilidades e o surgimento da expressão “língua inglesa” e não mais língua estrangeira moderna.

Por sua vez, a **Língua Inglesa**, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 4º), continua a ser compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de língua franca, como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais (BRASIL, 2018).

Sendo a visão da língua como necessária para um mundo globalizado, pois:

No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração desses estudantes com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado, no qual a língua inglesa se apresenta como língua comum para a interação. (BRASIL BNCC 2018)

Com a Lei 13.415/2017, temos a “Reforma do Ensino Médio”. De acordo com essa lei o Inglês é obrigatório no Ensino Médio e as outras línguas estrangeiras acabam se tornando optativas.

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

Com as mudanças legislativas surgiram também alterações na concepção da língua. O inglês torna-se prioritário referente à escolha das línguas estrangeiras modernas e tem o status de língua franca na BNCC (2018).



## 2.2 DA CONCEPÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA A LÍNGUA FRANCA

De acordo com os documentos legais temos essas variações de conceitos quando nos referimos ao conceito de língua. Do inglês como língua estrangeira moderna para o termo língua franca. A língua franca no território nacional apareceu na época do Brasil Colonial, que de acordo com Ramos e Alvarenga (2020, p.340)

É relevante revisitarmos que durante o processo de colonização do Brasil, a língua franca, ou língua de contato, foi uma modificação do próprio tupi indígena, uma vez que, por conta da diversidade cultural e linguística que já imperava no Brasil Colonial (línguas indígenas, africanas e europeias), houve a impossibilidade do uso do latim para a catequese. Os jesuítas sistematizaram, então, o estudo das línguas indígenas no intuito de “civilizar” e converter os índios à religião cristã europeia.

Em 1942 havia uma pluralidade de ofertas de línguas estrangeiras e as escolhas eram baseadas no poder econômico da língua, como explicam Ramos e Alvarenga (2020, p. 338):

De acordo com Day (2012), as escolhas sobre a língua estrangeira no ensino regular de um Estado são pautadas primeiramente no poder econômico que essa língua representa para, em posterior, na proximidade geográfica e cultural entre os falantes. A autora aponta que, no Brasil, o Colégio Pedro II foi o primeiro a introduzir em seu currículo, com base no modelo francês de ensino, o ensino das línguas estrangeiras modernas, como a língua francesa e o inglês. Consequentemente, já em 1942, estudava-se nas escolas brasileiras o francês, o inglês e o espanhol, além do latim, língua clássica.

Nos PCNs (2000) a língua era vista como um instrumento de comunicação “uma vez que uma língua é o veículo de comunicação que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos” (BRASIL, 2000, p. 30). Apesar da língua ser considerada veículo de comunicação, a ênfase ainda era na habilidade de leitura de textos. Havia a pluralidade de oferta de línguas estrangeiras e os critérios para sua inserção eram baseados em fatores históricos como observam Pereira e Lopes (2017 p.21) ao afirmarem que:

são apresentados critérios para a inserção do ensino de língua estrangeira no currículo nacional, que são fatores históricos, fatores relativos às comunidades locais, e fatores relativos à tradição. Fica evidente que os critérios foram influenciados por questões históricas ligadas ao contexto econômico, social e cultural. Recomenda-se o ensino das quatro habilidades (fala, escrita, audição e leitura), mas com ênfase na leitura, alegando-se que ela atende “todas” as necessidades do contexto em que o indivíduo está inserido e que poderá colaborar também para seu rendimento na língua materna. Conforme os PCNs, a leitura em língua estrangeira possibilita o

desenvolvimento de um conhecimento de mundo no qual o indivíduo está inserido, e facilita o acesso à informação de um novo mundo.

Com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, de 2006, começamos a ampliar um pouco os conceitos da língua estrangeira moderna. Além de ser um instrumento de comunicação, ressalta-se agora a importância das quatro habilidades (ler, falar, ouvir e escrever) e, também o surgimento da discussão do letramento crítico.

Segundo Pereira e Lopes (2017 p. 24):

Desse modo certifica-se que a proposta está relacionada ao entendimento de que o ensino de língua estrangeira vai além da comunicação, por ser um espaço para discussões sobre aspectos da compreensão social no mundo atual. Perante este contexto, as OCEM validam o letramento como um paralelo das novas tecnologias e a questão sociocultural no desenvolvimento das habilidades para o uso da língua.

O inglês como língua global caminhou com o processo de globalização. O inglês tem a concepção de língua utilizada em relações comerciais, de trabalho, dentre outros. A escolha pelo inglês em detrimento de outras línguas rendeu muitas críticas, conforme explicam Ramos e Alvarenga (2020 p. 336):

Tratar a LI como uma forma de homogeneizar o mundo, sugere alinhá-la à uma hierarquia linguística na qual é privilegiada como fonte da comunicação e da produção de conhecimento, enquanto subalterniza e restringe outros a “produtores de folclore ou cultura”, desacreditados como produtores de “conhecimento/teoria” (GROSFOGUEL, 2008, p. 12). Compreende-se, assim, que o conhecimento – e as próprias teorias do conhecimento –, bem como a língua tornam-se dispositivos de poder, passíveis de manter ou alterar hierarquias nas estruturas sociais.

Como língua franca, o inglês pauta-se na valorização da comunicação e da inteligibilidade, que para Jordão (2014, p.21),

posicionar o inglês como língua franca constitui-se em uma tentativa de retirá-lo da normatividade centralizadora dependente das regras estabelecidas pelos falantes nativos (aqueles do círculo interno, conforme a classificação de Kachru, 1985) construindo aos seus usuários – nativos ou não – a possibilidade de que estabeleçam, eles mesmos, as “normas” para o inglês: o uso contextual e efetivo em termos comunicativos é que vai determinar as “regras” para um bom uso da língua. Assim, o foco recai sobre a funcionalidade da comunicação mais do que sobre normas pré-existentes que regulariam as estruturas linguísticas de forma descontextualizada e a priori das situações de uso mais concretas.

Ainda, sobre língua franca, Siqueira e Magalhães (2017 p.6) explicam:

O Inglês como Língua Franca (ILF) é hoje consolidado como um paradigma de pesquisa com importantes resultados advindos de várias partes do planeta. Seidlhofer (2001, p. 146), só para exemplificar, postula que o termo língua franca é um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, ou uma língua através da qual os membros de diferentes comunidades de fala podem comunicar-se entre si, mas que não é a língua nativa de nenhum deles. Assim, diante da configuração global atual, a definição de língua franca, ancorada no papel exercido pelo inglês na contemporaneidade, passa por uma reformulação e ampliação, sendo o ILF considerado pela própria Seidlhofer (2011, p. 7) como “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas, para os quais o inglês é o idioma de comunicação escolhido, e frequentemente a única opção”

Com o status de língua franca o inglês é legitimado como uma oportunidade de acesso ao mundo globalizado e um conhecimento que o aluno precisa para exercer a cidadania e ampliar suas possibilidades de interação em diversos contextos.

Assim como observamos a mudança de status da língua a sua concepção de ensino também sofreu mudanças significativas. Por volta dos anos 1940 a ciência linguística avança e os linguistas Leonardo Bloomfield (1887-1949), Charles Fries (1854-1940) e Robert Lado (1915- 1995) têm destaque e se apoiam na Escola Behaviorista de Pavlov e Skinner que defendem que a aprendizagem é aquisição de um novo comportamento.

Com base nessa premissa que a linguagem é aquisição de um novo comportamento os métodos audiovisual e áudio-oral foram sistematizados como um conjunto de hábitos a serem automatizados. O método áudio-oral se pautava em repetição de modelos, pelas constantes repetições. O indivíduo acabaria internalizando aquele modelo e poderia utilizá-lo em situações reais de comunicação. Com o método audiovisual os diálogos eram mais contextualizados e os recursos didáticos ajudariam bastante nesse processo como por exemplo o uso de gravadores de áudio, gravações de falantes nativos, uso de cartões ilustrativos dentre outros.

Com o passar do tempo as discussões sobre aquisição de linguagem evoluem e esses métodos são ultrapassados. Por volta dos anos 1970 os educadores começam a estudar a concepção de aquisição de linguagem de Vygotsky (1896-1934). Vygotsky defendia que a aprendizagem de linguagem ocorria em dois momentos distintos. O primeiro era pautado nas interações sociais e no segundo momento o indivíduo em processo de assimilação dessas trocas sociais interiorizava as estruturas da linguagem. Com essa visão começamos a perceber a importância da interação social na língua e surge a abordagem comunicativa que postula que a língua é um instrumento de comunicação ou interação social.

Na Abordagem Comunicativa, o professor deixa de ser o centro do ensino e passa à condição de mediador do processo pedagógico. Do aluno, é esperado que desempenhe o papel de sujeito de sua aprendizagem. De acordo com essa concepção, as atividades pedagógicas devem priorizar a comunicação, por meio de jogos, dramatizações, etc. O erro integra o processo de ensino e aprendizagem, entendido como um estágio provisório de interlíngua, por meio do qual os alunos podem testar as possibilidades de uso da língua. (PARANÁ, 2008 p. 47)

Apesar da abordagem comunicativa representar um avanço no processo de ensino/aprendizagem de língua ela sofreu muitas críticas por se focar somente no aspecto de interação social sem levar em conta outros aspectos relevantes quando falamos sobre ensino de línguas como por exemplo a questão cultural e das análises das intenções dos falantes, dos seus discursos e dos seus contextos sociais e históricos. Esses aspectos e conceitos que a abordagem comunicativa não valorizava foram posteriormente contemplados pela pedagogia crítica.

A Abordagem Comunicativa apresenta aspectos positivos na medida em que incorpora em seu modelo o uso da gramática exigida para a interpretação, expressão e negociação de sentidos, no contexto imediato da situação de fala, colocando-se a serviço dos objetivos de comunicação. Análises recentes mencionam que o ensino comunicativo desenvolveu-se em três fases ao longo das últimas décadas ,com avanços em seus pressupostos e proposições[...]Por outro lado, ao centrarem a atenção na comunicação, tal abordagem, e os métodos que a antecederam, não levou em conta as diferentes vozes que permeiam as relações sociais e as relações de poder que as entremeiam. Nessa abordagem, o conceito de cultura configura uma visão homogênea qual percebe dissociada da língua, muitas vezes abordados de forma estereotipada (PARANÁ, 2008 p.50).

No Estado do Paraná com o documento “Diretrizes Curriculares para Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna”, publicado em 2008, temos uma noção de escola e ensino que se influenciou na pedagogia crítica, segundo o documento:

a pedagogia crítica é o referencial teórico que sustenta este documento de Diretrizes Curriculares, por ser esta a tônica de uma abordagem que valoriza a escola como espaço social democrático, responsável pela apropriação crítica e histórica do conhecimento como instrumento de compreensão das relações sociais e para a transformação da realidade .Ancorada nos pressupostos da pedagogia crítica, entende-se que a escolarização tem o compromisso de prover aos alunos meios necessários para que não apenas assimilem o saber como resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. A escola tem o papel de informar, mostrar, desnudar, ensinar regras, não apenas para que sejam seguidas, mas principalmente para que possam ser modificadas (PARANÁ, 2008 p.52).

Os documentos legais acompanharam essas discussões sobre aquisição de linguagem e as incluíram em seus textos. Ainda citando as diretrizes curriculares do

Estado do Paraná de 2008 podemos notar que as concepções de ensino de uma língua estrangeira passam pela valorização do conhecimento prévio do estudante, pela reflexão do uso dessa língua e pela percepção das relações de poder, políticas e culturais que permeiam as relações sociais. Não se trata mais de apenas repetições de modelos prontos ou interações com base somente no aspecto de comunicação da língua, as outras facetas da língua devem ser consideradas, pois

o aprendizado de uma língua estrangeira pode proporcionar uma consciência sobre o que seja a potencialidade desse conhecimento na interação humana. Ao ser exposto às diversas manifestações de uma língua estrangeira e às suas implicações político-ideológicas, o aluno constrói recursos para compará-la à língua materna, de maneira a alargar horizontes e expandir sua capacidade interpretativa e cognitiva. Ressalta-se, como requisito, a atenção para o modo como as possibilidades linguísticas definem os significados construídos nas interações sociais. Ainda, deve-se considerar que o aluno traz para a escola determinadas leituras de mundo que constituem sua cultura e, como tal, devem ser respeitadas. Além disso, ao conceber a língua como discurso, conhecer e ser capaz de usar uma língua estrangeira, permite-se aos sujeitos perceberem-se como integrantes da sociedade e participantes ativos do mundo. Ao estudar uma língua estrangeira, o aluno/sujeito aprende também como atribuir significados para entender melhor a realidade. A partir do confronto com a cultura do outro, torna-se capaz de delinear um contorno para a própria identidade. Assim, atuará sobre os sentidos possíveis e reconstruirá sua identidade como agente social (PARANÁ, 2008 p. 57).

A BNCC (2018) reitera que a aprendizagem de língua inglesa vai além do aspecto comunicativo:

As aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos opinião e com a crítica, entre outras ações relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e social. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento (BNCC, 2018, p. 477).

Com a futura implementação da lei 13.415/2017 que trata da Reforma do Ensino Médio, o Estado do Paraná disponibilizou um Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (2021), reafirmando alguns pontos da BNCC (2018) como o conceito de inglês como língua franca, a inteligibilidade e o aspecto intercultural da língua.

Nesse contexto, as reflexões e considerações teórico-metodológicas sobre a dimensão intercultural cabem nas orientações da BNCC para o Ensino Fundamental (2017), que aponta para o “adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural”, destacando o estudo da língua inglesa em um

“contínuo processo de interação” e desenvolvimento de “repertórios linguísticos e culturais diversos”, por meio dos “contatos e fluxos interacionais( PARANÁ, 2021 p.274)

A “Reforma do Ensino Médio” que atualmente é chamada de “Novo Ensino Médio” provavelmente começará a ser introduzida nas escolas a partir de 2022. O Estado do Paraná com o “Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná” manteve o conceito de língua como prática social, como discurso, baseado nos estudos de Bakhtin que concebe a língua como instrumento dotado de inúmeros significados transmitidos por meio de interação social, significados que são construídos e transmitidos e não apenas como um código a ser decifrado.

Os diversos discursos podem se manifestar em diferentes tipos de textos, em diversos gêneros textuais. Ao analisarmos os discursos, estamos também decifrando os sentidos e significados que permeiam aquele texto, fazemos isso por meio do processo de interpretação com base no letramento crítico. O letramento crítico é um valioso instrumento de reflexão e uso para o processo de aprendizagem da língua inglesa

### 2.3 LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE INGLÊS

Quando falamos de língua falamos de poder, de lugares de fala, de contextos históricos-sociais, de cultura e de política. Sobre isso, Silva (2015, p.9) afirma que:

Ensinar línguas é “uma atividade imbuída de conotações políticas” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 81). Sendo assim, o professor de línguas como participante direto do contexto escolar precisa também ter uma postura política perante o mundo, sobretudo, em sua sala de aula. Além de estar ciente da política linguística educativa em vigor, o professor, principalmente, o de língua inglesa, precisa conhecer o papel ocupado pela língua que ele ensina no mundo globalizado e trazer para sala de aula as várias facetas que ela tem ao redor do mundo. Tal atitude também é uma maneira eficaz de exercer sua postura política e pedagógica, haja vista que ele não está incumbido somente de ensinar os aspectos linguísticos desse idioma, mas também precisa auxiliar no desenvolvimento de cidadãos críticos perante o mundo.

Trabalhar com uma língua é conhecer a cultura do outro mas também fortalecer a sua identidade cultural, é tentar encontrar meios para se comunicar, se relacionar com o outro, segundo Jordão (2013 p.288) “o potencial que uma LE tem para transformar nossas formas de saber e conhecer, e para transformar nossos modos de

nos relacionarmos com conhecimentos diferentes e nossas formas de construir nossas identidades e as dos outros”

O letramento crítico é o questionamento sobre a realidade que nos rodeia. Na visão de Jordão (2013 p.292), compreendemos que:

O letramento crítico entende que cada concepção de conhecimento e de “boa prática” está imersa em pressupostos culturais, morais, ideológicos, cujo valor e importância lhe são conferidos por grupos sociais diferentes em contextos diferentes. Dependendo do prestígio e poder atribuídos a uma certa comunidade, também seus valores (e os conhecimentos e práticas adotadas por ela), assim como seus procedimentos interpretativos terão mais ou menos legitimidade aos olhos das outras comunidades e até a seus próprios olhos. Isso não significa que tudo seja válido ou que as relações de poder são ou devam ser eliminadas da equação: significa sim que o mundo é visto em sua natureza discursiva e, portanto, vem como reconhecimento de que os valores construídos pelas sociedades, inclusive aqueles que nos são mais caros (como liberdade e democracia, por exemplo), são também construções locais projetadas como globais e construídas em relações de poder. Como tal, não podem ser impostos como se fossem verdades absolutas e condições únicas para a salvação, sob o risco de negarem a si mesmos e estabelecerem ditaduras culturais. Precisam ser problematizados, contextualizados em suas narratividades.

Em uma sala de aula é importante que o professor saiba criar um ambiente onde se possa exercer o pensamento crítico. Isso é imprescindível quando falamos de uma cidade educadora, espaço onde as diferentes culturas são valorizadas, onde relações são construídas a partir da comunicação, da linguagem.

A escola pode assim ter como objetivo maior oportunizar aos sujeitos, em especial alunos e professores, uma agência sobre as práticas discursivas (e assim sociais e políticas), examinando seus pressupostos, ou seja, os quadros de referência que as tornam possíveis, e suas implicações nas vidas concretas das pessoas dentro e fora da escola—e deste modo, produzindo entendimentos de como as ideologias e as práticas por elas informadas vêm a existir e como elas funcionam na sociedade, caracterizando conhecimentos e sujeitos, objetos e pessoas. Tais entendimentos, modificados e localizados, podem levar à manutenção ou transformação destas práticas, conforme o analisamos nossos espaços, nossas relações, nossas identidades, nossos contextos (JORDÃO, 2013 p.290).

Para Freire o processo de leitura envolve a ativação do conhecimento prévio de mundo do leitor e traz consigo os significados que não dependem somente da decodificação do texto e sim da sua interpretação. O ato de ler quando não se resume apenas a uma decodificação do texto provoca o pensamento crítico.

processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa

prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989 p.9).

Para Bakhtin os diferentes textos ao qual estamos expostos na sociedade, podem se encaixar em diversos gêneros textuais. Há uma diversidade de gêneros textuais que buscam ampliar a compreensão dos diversos usos da linguagem. Para Bakhtin

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gênero do discurso que cresce e se diferencia a medida que se desenvolve e se complexificação determinado campo (BAKHTIN, 1997 p.262).

Com o letramento crítico podemos ativar procedimentos interpretativos alternativos no processo de construção de significados possíveis pelo leitor quando ele se depara com diferentes gêneros.

Nessa definição, podem ser considerados textos uma figura, um gesto, um slogan, tanto quanto um trecho de fala gravado em áudio ou uma frase em linguagem verbal escrita, a partir dos quais os conteúdos específicos de Língua Estrangeira Moderna serão tratados. No entanto, é preciso atentar para o fato de que são atribuídos, aos textos, os sentidos reconhecidos como válidos por determinada comunidade, considerando-se sempre o contexto e o momento histórico em que eles foram produzidos: uma construção à qual não se considere possível atribuir sentidos não será vista como texto por uma determinada comunidade (PARANÁ, 2008 p.59).

Cristovão esclarece que a reflexão sobre o funcionamento da linguagem em textos pertencentes a gêneros textuais pode ser usada no ensino de línguas. A autora cita a importância do trabalho com os estudantes sobre os gêneros:

O domínio dos gêneros se constitui em instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto pertencente a um determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão também transferir conhecimentos e agir com a linguagem de forma mais eficaz mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos (CRISTOVÃO, 2012 p.3).

Podemos aplicar o conceito de letramento crítico em relação às cidades educadoras no sentido que os alunos podem “ler” a cidade, trazer do seu universo os seus conceitos, e construir outros significados. Para Fogaça e Jordão (2007 p.91), o letramento crítico “É baseado numa visão discursiva do mundo, que atribui um papel fundamental à língua no processo de entender ou interpretar nossas experiências”.



Ainda, para Fogaça e Jordão (2007, p.92) esse processo amplo de leitura consiste em:

Ler uma informação e construir sentidos a partir dela de forma legítima é parte do processo de experimentar uma cidadania ativa da qual podemos nos beneficiar. É através da conscientização de aspectos discursivos da vida humana que a noção de cidadania pode ser experimentada pelos nossos alunos, nas escolas e na sociedade em geral. O entendimento da língua (discurso) como uma prática social heterogênea, contextualizada e cultural, pode levar nossos alunos a perceberem seu papel ativo na sociedade e a legitimarem experiências de cidadania.

Como o conceito de cidadania está intimamente ligado à cidade educadora devemos investir no letramento crítico como opção de aproximação da aprendizagem da língua inglesa no contexto da cidade educadora, assunto do próximo tópico.

### 3. ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA INTERFACE DA CIDADE EDUCADORA

Esse capítulo pretende abordar a relação entre o ensino de língua inglesa na cidade e sua relação com as tecnologias sociais. Apresentar conceitos sobre aprender inglês na/da e com a cidade. Demonstrar os fundamentos e princípios da cidade educadora e por último a relação da cidade educadora com a tecnologia social. Para cumprir um dos objetivos de pesquisa temos os estudos de: Moll (2020) sobre cidades educadoras e territórios educativos, Mosé (2013) e Gadotti (2013) sobre a escolaridade, Lefebvre (2001) com obra “O direito a Cidade”, contribuições do trabalho do arquiteto e urbanista Jan Gehl (2015), Alves e Brandenburg (2018) e, principalmente, nos princípios da Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2020).

#### 3.1 ENTRELACANDO CONCEITOS: APRENDER INGLÊS NA/DA/COM A CIDADE

O termo “cidade” é muito amplo e repleto de diferentes interpretações dependendo do lugar que essa palavra está inserida. A cidade possui relações com tudo o que a rodeia e se transforma com o passar do tempo. A cidade, suas relações e transformações,

[...] sempre teve relações com a sociedade no seu conjunto, com a sua composição e seu funcionamento, com seus elementos constituintes, com sua história. Portanto, ela muda quando muda a sociedade no seu conjunto. Entretanto, as transformações da cidade não são os resultados passivos da globalidade social, de suas modificações. A cidade depende também e não menos essencialmente das relações de imediatez, das relações diretas entre as pessoas e grupos que compõem a sociedade (LEFEBVRE, 2001, p. 51).

A observação diária sobre como as pessoas vivem, trocam experiências e aprendem nos fornecem informações sobre como a nossa sociedade se comporta nessa dinâmica cotidiana, conforme explicita Gehl (2015, p.23) ao relatar que:

As atividades de ver e ouvir são as principais categorias de contato social. São também as formas de contato que mais podem ser influenciadas pelo planejamento urbano. Os convites basicamente determinam se os espaços da cidade têm a vitalidade que favorece o encontro entre as pessoas. A questão é importante porque esses contatos passivos – de ver e ouvir – funcionam como pano de fundo e como trampolim para as outras formas de contato. Através da observação, do ouvir e experienciar os outros, juntamos informações sobre as pessoas e a sociedade em torno de nós. É um princípio.

A cidade pode ser vista como espaço de convivência, contribuição e aprendizagem. Segundo Carbonell (2016, p.15) a cidade é:

uma fusão de identidades culturais e sociais. Uma bifurcação de caminhos e histórias. Uma sinfonia de sons e linguagens (orais, escritos, corporais, imagéticos, simbólicos, de costumes, de geometrias, etc.) que se modificam no transcurso do dia e da noite. A cidade, em síntese, constitui um livro aberto, uma espécie de Wikipédia, em que todo sujeito pode contribuir livremente, acessar, relacionar, contextualizar, reelaborar, compartilhar, sistematizar, sintetizar e se questionar continuamente em torno de um amplo e incalculável capital de conhecimentos.

Alves e Brandenburg (2018) mencionam o termo “cidade educadora” e explicam:

A cidade educadora vista como espaço ou território educativo, deve considerar não apenas as estruturas materiais nelas existentes (edifícios, ruas, meios de transportes, etc) mas também as relações materiais ou imateriais que a sociedade estabelece no e com o espaço da cidade. Ao se fazer uso do espaço da cidade para educar e promover o processo de ensino-aprendizagem, realiza-se um processo de contínuo de construção e transformação social (2018, p. 24).

Antes da adoção do termo “cidades educadoras” pela Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE<sup>3</sup>) havia o termo “cidade educativa” (FAURE, 1973). A expressão “cidade educativa” aparece nos relatórios sobre Educação de Edgar Faure intitulado “Aprender a ser” (1973) publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Depois de alguns anos a palavra educativa é substituída pela palavra “educadora”, como se a cidade assumisse o seu papel de agente educador, e nos anos noventa com o Congresso das Cidades Educadoras e com o surgimento da Carta das Cidades Educadoras, a expressão “cidades educadoras” assume seu papel com mais protagonismo.

Bernet (1997) explica que a expressão cidade educativa é bastante antiga e remota a utopia renascentista de cidade ideal, espaço onde a educação tem um papel importante. Alguns autores começaram a discutir a possibilidade de abrir as instituições educacionais, entrelaçá-las com o entorno e integrá-las a vida comunitária. Dewey com o movimento da Escola Nova, Freinet e seus seguidores, a Educação Incidental de P. Goodman, o Movimento de Educação Cooperativa na Itália, as experiências chamadas “escolas sem paredes”, movimentos de Educação Popular e

---

<sup>3</sup> Bellot (2013, p.21) diz que a essência da AICE é “[...] o diálogo, o intercâmbio e o conhecimento mútuo das diversas concretizações da Carta das Cidades Educadoras em cada uma das cidades que a formam”.

as propostas de Paulo Freire são alguns dos exemplos do desejo de rompimento com as barreiras das paredes das escolas e sua integração no entorno dos seus territórios.

Cidade educadora é um slogan que proporciona uma imagem muito mais adequada da complexidade do ato educativo: a educação não é um ato isolado, localizado em espaços concretos e fixos e sim uma realidade muito mais ubíqua, dispersa, difusa e um pouco confusa e casual como são as próprias cidades. O lema “cidade educadora” tem também uma função de sensibilização que quer colaborar com a conscientização dos cidadãos a respeito da dimensão educativa da sua cidade e com a responsabilidade compartilhada por todos. “Cidade educadora” para quem tem responsabilidades governamentais e de gestão municipal possui de certo modo um conteúdo imperativo: o imperativo dos organismos competentes do governo da cidade para fazer dela um lugar mais positivamente formador

Bernet (1997) apresenta três dimensões da relação aprendizagem e cidade: aprender a cidade, aprender na cidade e aprender da cidade. Nas palavras de Donato, Silva e Santos (2021, p. 1144), essas dimensões são assim definidas:

A primeira dimensão considera a cidade local de educação, visto que aprendemos na cidade, com suas instituições, seus recursos, suas relações, suas experiências. A segunda dimensão entende a cidade como agente de educação, ou seja, aprendemos com a cidade emissora de constantes aprendizagens. A terceira dimensão trata da cidade como conteúdo educativo, sendo assim, podemos fazer dela objeto de educação, pois, aprendemos a cidade, sua origem e seu potencial.

A escola cidadã valoriza os espaços “além dos muros da escola”. Para Gadotti (2013) a cidade é um desses espaços, é um espaço de aprendizagem. “Aprendemos na cidade, aprendemos na escola, aprendemos na rua, porque a cidade também se tornou educadora” (2013 p. 126). Portanto, a escola deve se relacionar com a cidade. Nas palavras de Gadotti (2013 p. 136) “A escola precisa não só se abrir para o mundo, ela precisa ir para o mundo”.

### 3.2 FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA CIDADE EDUCADORA

O movimento das Cidades Educadoras começou em 1990, com base no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, quando um grupo de cidades representadas por seus governos locais, pactuou o objetivo comum de trabalhar em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes, a partir da participação ativa na utilização e evolução da própria cidade e

de acordo com os princípios presentes na Carta das Cidades Educadoras. Mais tarde, em 1994, o movimento foi formalizado como o II Congresso Internacional em Bolonha.

Fundada em 1994, a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) é uma Associação sem fins lucrativos constituída como uma estrutura permanente de colaboração entre governos locais que se comprometem a reger-se pelos princípios inscritos na Carta das Cidades Educadoras. Qualquer governo local que aceite este compromisso pode converter-se em membro ativo da Associação, independentemente das suas competências administrativas. No início do ano 2020, o seu número de membros ascendia a mais de 500 cidades de 36 países distribuídos por todos os continentes.

A AICE é organizada por uma Assembleia Geral – órgão supremo integrado por todos os associados, por um Comité Executivo – com funções de direção, execução e representação da Associação, por um Secretario – responsável pela gestão cotidiana e por Redes – estruturas descentralizadas, integradas pelas cidades membro da AICE de um determinado território. Cada rede estabelece a sua organização e funcionamento de acordo com os estatutos da AICE e é coordenada por uma das suas cidades. No Brasil, há a REBRACE – Rede Brasileira de Cidades Educadoras. A cidade coordenadora atualmente é Curitiba, no estado do Paraná. São vinte cidades membro no Brasil: Araraquara, Camargo, Carazinho, Curitiba, Gramado, Guarulhos, Horizonte, Marau, Mauá, Nova Petrópolis, Santiago, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Gabriel, São Paulo, Soledade, Sorocaba e Vitória.

No ano de 1990, em Barcelona os municípios com representação no Congresso Internacional das Cidades Educadoras incluíram em uma Carta os princípios que norteiam o caráter educativo das cidades, surgia a Carta das Cidades Educadoras. A presente Carta baseia-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); no Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); na 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher celebrada em Pequim (1995); na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001); na Carta Mundial pelo Direito à Cidade (2005); na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); no Acordo de Paris sobre o Clima (2015) e na Agenda 2030 sobre o Desenvolvimento Sustentável

(2015). A Carta foi revista no II Congresso Internacional (Bolonha, 1994), no VIII Congresso (Génova, 2004). No ano de 2020, a Carta teve algumas alterações para se adaptar as suas perspectivas aos novos desafios e necessidades sociais.

A Carta das Cidades Educadoras sistematiza os seus princípios. Os princípios norteadores da Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2020) são:

### I - O DIREITO À CIDADE EDUCADORA

- Educação inclusiva ao longo da vida
- Política educativa ampla
- Diversidade e não discriminação
- Acesso à cultura
- Diálogo intergeracional

### II - O COMPROMISSO DA CIDADE

- Conhecimento do território
- Acesso à informação
- Governança e participação dos cidadãos
- Acompanhamento e melhoria contínua
- Identidade da cidade
- Espaço público habitável
- Adequação dos equipamentos e serviços municipais
- Sustentabilidade

### III - AO SERVIÇO INTEGRAL DAS PESSOAS

- Promoção da saúde
- Formação de agentes educativos
- Orientação e inserção laboral inclusiva
- Inclusão e coesão social
- Corresponsabilidade contra as desigualdades
- Promoção do associativismo e do voluntariado
- Educação para uma cidadania democrática e global

No preâmbulo da Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2020) contemplamos o significado da educação na cidade:

A Cidade Educadora tem de exercitar e desenvolver a sua função educadora em paralelo com as tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços), com o olhar posto na formação, promoção e desenvolvimento de todas as pessoas de qualquer idade para responder às suas necessidades formativas de modo permanente e em todos os aspetos da vida. A educação começa na infância, mas nunca termina e jamais se reduz à formação laboral ou profissional. Uma educação ao longo da vida que tenta mobilizar as consciências para conciliar a liberdade com a responsabilidade, despertando o sentido da interdependência entre as pessoas e a natureza como forma de habitar a cidade e o planeta; fomentando a reflexão e o pensamento crítico, a capacidade de compreender problemas complexos; incentivando a participação corresponsável na formulação e desenvolvimento de políticas; imaginando e promovendo modos de vida que não impliquem a destruição do território ou favoreçam a desigualdade entre as pessoas (AICE 2020).

Na Carta das Cidades Educadoras a expressão “educação ao longo da vida” denota que sempre estamos aprendendo na cidade e essa expressão combina com os temas da atualidade que a AICE promove, ou seja: coexistência e cultura de paz, juventude, participação, vida saudável, idosos, meio ambiente, espaço público, inclusão social, cultura e desporto. Temas que também são relevantes para o contexto de uma escola.

Se focarmos nos princípios norteadores da cidade educadora, na parte do direito à cidade temos: a educação inclusiva ao longo da vida, uma política educativa ampla, a questão da diversidade e da não discriminação, o acesso à cultura e o diálogo entre gerações. Podemos notar que alguns desses princípios estão contemplados nas dez competências da BNCC (2017) para a educação básica. Na BNCC as competências são definidas como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana” contando com o pleno exercício da cidadania e o alinhamento ao mundo do trabalho, as competências gerais contribuem para estimular ações e atitudes para a transformação de uma sociedade socialmente justa e humana. Na carta das Cidades Educadoras também temos a questão do desenvolvimento de competências e habilidades para a convivência na sociedade, em que as

razões que justificam este papel educativo são sociais, económicas e políticas orientadas, acima de tudo, para um projeto cultural e educativo eficiente e que promova a convivência. São estes os grandes desafios do século XXI: primeiro, “investir” na educação, em cada pessoa, para que cada vez mais seja capaz de refletir, exprimir, afirmar e desenvolver o próprio

potencial humano, com a sua singularidade, criatividade e responsabilidade. Em segundo lugar, promover condições de plena igualdade para que todas as pessoas se sintam respeitadas e sejam respeitadoras, capazes de dialogar e escutar ativamente. Em terceiro lugar, combinar todos os fatores possíveis para que uma verdadeira sociedade do conhecimento possa ser construída, cidade a cidade, vila a vila, aldeia a aldeia, sem exclusões. E em quarto lugar, aprender e desenvolver a consciência da comunidade e as **competências** necessárias para **organizar a vida** em comum em condições de igualdade e justiça (AICE, 2020 p.5, grifo nosso).

As dez competências presentes na BNCC (2018) são as seguintes:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao



exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta;
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fazendo a correlação entre os princípios da cidade educadora e as dez competências temos pontos de conexão, por exemplo a política de educação ampla perpassa por todas as competências. A educação inclusiva se conecta com a **competência número dez** quando se fala que é esperado que o estudante tome atitudes tanto pessoais quanto coletivas tendo em vista os princípios éticos, inclusivos e solidários. O princípio da diversidade aparece na **competência nove**, quando falamos em exercitar o diálogo, a empatia, o respeito e valorização dos indivíduos sem preconceitos de qualquer natureza. O diálogo entre gerações se relaciona na **competência um** que preza pela valorização e utilização dos conhecimentos historicamente construídos - o mundo físico, social, cultural e digital - para entender e explicar a realidade e continuar aprendendo, a questão da valorização dos conhecimentos historicamente construídos passa pelo diálogo entre as gerações que contribuem com a construção da nossa sociedade. O acesso à cultura se relaciona

com a **competência três** que espera que o estudante possa valorizar e fruir das diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais. Ressaltando que os princípios norteadores da cidade educadora podem se relacionar com várias competências, há várias possibilidades de conexão entre eles. A competência que mais se enquadra quando falamos de línguas seria a **competência número quatro** que narra a utilização de vários tipos de linguagem para expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Partindo da possibilidade de estabelecermos conexões entre as competências para a educação básica da BNCC (2017) e os princípios norteadores da cidade educadora, começamos a analisar como poderíamos trabalhar com os estudantes do ensino médio utilizando a língua inglesa na interface cidade educadora.

Levando em conta os documentos legais a respeito da língua inglesa que contemplam o caráter de língua franca, com uma concepção de ensino baseada no aspecto intercultural da língua, abordando os diversos tipos de gêneros que a sociedade constrói, poderíamos pensar em uma proposta de ensino que também contemplasse a educação patrimonial.

A educação patrimonial, segundo Grunberg, (2007) é “o processo permanente e sistemático de trabalho educativo, que tem como ponto de partida e centro o Patrimônio Cultural com todas as suas manifestações”. Segundo Florencio (2015), um dos conceitos de Educação Patrimonial é disponibilizado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e é fruto de uma construção coletiva com instituições e pessoas da sociedade civil, mediada pela Coordenação de Educação Patrimonial do Departamento de Articulação e Fomento.

Na definição de Florencio (2015, p.24), a Educação Patrimonial:

constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera-se, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio da participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de patrimônio cultural.

A educação patrimonial comporta o conceito de patrimônio cultural presente na Constituição Federal de 1988, conforme a seguir:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988).

Na carta das Cidades Educadoras (AICE, 2020), o princípio norteador do compromisso da cidade que se relaciona a educação patrimonial é o princípio da “identidade da cidade”

A cidade tem de saber encontrar, preservar e apresentar a sua identidade própria, complexa e mutável, bem como valorizar o patrimônio material e imaterial e a memória histórica que lhe confere singularidade. Esta é a base para um diálogo fecundo com o meio ambiente e com o mundo. A valorização dos seus costumes e das suas origens deve ser compatível com os direitos humanos. Ao mesmo tempo, oferecerá uma imagem atrativa sem desvirtuar o seu ambiente natural e social, promovendo entre os seus habitantes o sentimento de pertença e de responsabilidade partilhada. (AICE, 2020 p.13)

A educação patrimonial é um instrumento de leitura dos espaços, dos territórios, das cidades. Como instrumento de leitura podemos enquadrá-lo em gêneros textuais. Como propostas de atividades com língua inglesa, primeiro trabalharíamos com um “elemento” do patrimônio cultural, fazendo a identificação com o gênero textual e abordaríamos a questão da língua inglesa. Esse “elemento” está acessível para todos em termos de leitura/ decodificação? Ele está em língua inglesa? Como poderíamos tornar esse elemento acessível para mais pessoas utilizando a língua inglesa?

Moll (2009) apud Florencio (2015 p.25), nos lembra que:

a cidade precisa ser compreendida como território vivo, permanentemente concebido, reconhecido e produzido pelos sujeitos que a habitam. É preciso associar a escola ao conceito de cidade educadora, pois a cidade, no seu conjunto, oferecerá intencionalmente às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida.

Depreendemos que o patrimônio cultural está presente na cidade. E a cidade como território educativo apresenta inúmeras possibilidades de aprendizagem.

### 3.3 A CIDADE EDUCADORA E A TECNOLOGIA SOCIAL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

A Tecnologia Social possui um conceito bastante amplo segundo Rodrigues e Barbieri (2008, p.1070) um dos conceitos de tecnologia social é apresentando como “produtos, técnicas ou metodologias replicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que representem efetivas soluções de transformação social” ressaltando que a tecnologia social difere da tecnologia convencional. Para Novaes e Dias (2008, p. 18) a tecnologia convencional carrega uma gama de características que se opõem a tecnologia social, por exemplo:

a tecnologia convencional é segmentada, não permitindo que o produtor direto exerça controle sobre a produção; é alienante, pois suprime a criatividade do produtor direto; é hierarquizada, pois exige que haja a posse privada dos meios de produção e o controle sobre o trabalho; tem como objetivo principal (senão único) maximizar a produtividade para acumular capital, ainda que isso tenha efeitos negativos sobre o nível de emprego.

Segundo Novaes e Dias (2008), a tecnologia social apresenta as seguintes características: 1) ser adaptada a pequenos produtores e consumidores de baixo poder econômico; 2) não promover o tipo de controle capitalista, segmentar, hierarquizar e dominar os trabalhadores; 3) ser orientada para a satisfação das necessidades humanas (produção de valores de uso, incentivando o potencial e a criatividade do produtor direto e dos usuários; 5) ser capaz de viabilizar economicamente empreendimentos como cooperativas populares, assentamentos de reforma agrária, a agricultura familiar e pequenas empresas.

Na Índia do século XIX, Gandhi propõe a retomada da autonomia do povo com a apropriação da roca de fiar, “produção pelas massas, não produção em massa”. Esse tipo de pensamento trouxe reflexões para a sociedade naquela época e a Tecnologia Apropriada acabou gerando estudos e discussões e status de movimento. Uma das críticas feita ao movimento é que a TA muitas vezes não leva em conta a realidade local dos seus usuários, o que acaba dificultando a adoção dessa tecnologia por parte das pessoas que poderiam usufruí-la. Nesse sentido essa crítica sugere o que talvez tenha sido - e continue sendo - a sua principal debilidade: o pressuposto de que o simples alargamento do leque de alternativas tecnológicas à disposição dos países periféricos seria suficiente para alterar a natureza do processo que preside a adoção de tecnologia.

A tecnologia como proposta de adequação socio técnica é um processo que leva a uma adequação não apenas aos requisitos e finalidades de caráter técnico-

econômico, como até agora tem sido o usual, mas ao conjunto de aspectos de natureza socioeconômica e ambiental que constituem a relação Ciência, Tecnologia e Sociedade. Nesse contexto temos que tentar analisar o que é produzido, por quem e pra quem é produzido. As questões de produção de tecnologia, sua aplicabilidade e adoção pela sociedade, os questionamentos sobre os interesses de quem produz e quem consome devem ser levados em conta, porque como já observamos o simples fato de oferecer tecnologias alternativas não muda o contexto de transformação que a sociedade necessita. Em uma cidade esses questionamentos devem ser levados em consideração.

Algumas das características da TS são simplicidade, baixo custo, reapplicabilidade e impacto social. Quando organizamos uma atividade em língua inglesa e vamos para a rua analisar algum texto, obra ou espaço e os alunos inseridos nessa atividade analisam criticamente esse “texto” e o replicam para os seus familiares estamos falando de TS tendo a educação como fio condutor. A cidade enquanto educadora visa a esse tipo de interação como seus indivíduos, pois

o direito à Cidade Educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todas as pessoas à educação. Todas as pessoas que habitam a cidade terão direito a usufruir, em condições de liberdade e igualdade, dos meios e oportunidades de formação, diversão e desenvolvimento pessoal que esta oferece. **A Cidade Educadora renova permanentemente o seu compromisso com a formação dos seus habitantes ao longo da vida nos mais diversos aspetos. E para que tal seja possível, é preciso ter em conta todos os grupos**, com as suas necessidades específicas. O governo e a administração municipal implementarão políticas destinadas a remover obstáculos de qualquer natureza que prejudiquem o direito à igualdade e à não discriminação. Tanto a administração municipal, quanto outras administrações que afetam a cidade, serão responsáveis por isso. Os cidadãos também deverão comprometer-se com este projeto, pessoalmente ou através das diferentes formas de associação em que estiverem organizados (AICE 2020, p.10, grifo nosso).

Ainda sobre a relação da TS e a sociedade, observamos que a participação de todos é necessária para que a cidadania seja exercida. Nesse sentido,

refletir a Tecnologia Social (TS) é reconhecer a diversidade social e inserir na discussão de sociedade a singularidade presente em cada indivíduo da coletividade, construindo uma plena cidadania através de processos democráticos. São virtudes que culminam numa efetiva transformação social, instigando a participação direta da população e como consequência, resulta na inclusão dos saberes populares e acesso aos conhecimentos científicos, que são amparados por valores de justiça social (DIAS, 2017, p.74).

Partindo dessa observação, ressaltamos que a TS possui uma forte ligação com a dignidade humana, uma vez que para a sua consolidação é importante que haja união entre o grupo social para a resolução de determinado problema. A dignidade humana é entendida por Dias (2017, p. 82) como:

dignidade humana é um direito que carece de um alicerce de cooperação e colaboração comunitária nos seus processos estruturais, sendo que o meio técnico se apresenta como uma das principais variantes nesta construção social. Estes são os encaminhamentos instruídos na realização da TS através da participação dos indivíduos com o objetivo de construir e validar as escolhas coletivas relacionadas ao conhecimento científico, tecnológico ou popular, de maneira que cheguem as comunidades, especialmente a excluída, os benefícios da ciência e da tecnologia, buscando amenizar as desigualdades vigentes.

A cidade oferta várias possibilidades de aplicação de tecnologias sociais. Muitos estudantes e escolas têm adotado as tecnologias sociais para a resolução de problemas. Um dos exemplos que podemos citar que estão disponíveis no banco de experiências do site <https://transforma.fbb.org.br/> é o “Calha Alternativa” – projeto de calhas construídas com garrafas pet. O problema observado foi o deslizamento de terra em torno das habitações que ocorre com mais frequência em épocas de chuvas, um desastre que expõe os moradores a situações de risco trazendo prejuízos e mortes. Inserido nesse contexto um estudante teve a ideia de utilizar garrafas pet para construir calhas nas casas. Ele teve apoio de professores de sua escola e da sua comunidade e esse projeto se tornou bastante eficaz na sua localidade.

Um outro projeto de aplicação de TS foi intitulado de “A descoberta da língua escrita”, esse está relacionado com a língua escrita. A tecnologia nesse caso trabalha com instrumentos pedagógicos desenvolvidos dentro da ONG Projeto Arrastão para orientar as crianças e guiá-las na conquista dos códigos da língua escrita

Com a TS há a valorização do conhecimento das pessoas que moram nas localidades, são elas que conhecem os problemas e tem ideias ou sugestões para que esses problemas sejam solucionados. Uma das facetas mais interessantes da tecnologia social é que ela implica participação, empoderamento e autogestão de seus usuários e que pode ser vista como método e técnica que permite impulsionar processos de empoderamento das representações coletivas da cidadania. É um processo que se apoia na participação popular, no seu envolvimento, empoderamento e controle e na disseminação dos projetos.

Em uma cidade quando os estudantes de uma escola identificam um problema, buscam soluções para esse problema e levam os resultados para a comunidade estamos utilizando tecnologia social tendo como alicerce a educação.

## 4. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesse capítulo abordamos o encaminhamento metodológico da pesquisa. De forma detalhada traçaremos o percurso da pesquisa e de forma que os dados serão tratados.

### 4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA E NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa e classifica-se como pura e aplicada. Segundo Fleury (2016) “A pesquisa aplicada concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais”. Esse tipo de pesquisa está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções, e no caso do Mestrado Profissional se concentra na geração de um produto ao final da investigação de modo a contribuir com a comunidade.

De acordo com Zanette (2017, p.153):

um bom trabalho científico, que utiliza metodologia mais próxima da realidade a ser pesquisada, deve ser aquele que propicia ao pesquisador “colocar-se no papel do outro”, ou seja, compreender a realidade pela visão dos pesquisados como forma de aproximação entre a vida e o que vai ser investigado. Para isso, ainda um melhor caminho é através da pesquisa qualitativa com metodologia que vise compreender a questão do humano através da dimensão educacional.

Sobre a pesquisa de abordagem qualitativa o autor Zanette (2017, p.164) cita que “a finalidade dessa pesquisa é a capacidade de gerar teoria, descrição ou compreensão”. Quanto aos objetivos da pesquisa, ela se caracteriza como descritiva e analítica.

Para contemplarmos os objetivos dessa pesquisa seguimos a orientação bibliográfica de pesquisa do tipo estado da arte. Para atingir os objetivos dessa pesquisa, o estudo foi organizado prevendo as seguintes etapas: seleção das fontes de produção acadêmica, leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves de dissertações e teses, seleção de dissertações pertinentes ao assunto, análise de dados e formulação de um produto final que possa contribuir com o tema pesquisado.



Como ponto de partida, foi realizada uma pesquisa de revisão de literatura, que tem por objetivo levantar as fontes já compartilhadas em relação ao tema e ainda situar o pesquisador com o universo do estudo proposto.

Para Galvão (2020, p.58):

Revisar a literatura é atividade essencial no desenvolvimento de trabalhos acadêmicos e científicos. A realização de uma revisão de literatura evita a duplicação de pesquisas ou, quando for de interesse, o reaproveitamento e a aplicação de pesquisas em diferentes escalas e contextos. Permite ainda: observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas; desenvolver estudos que cubram brechas na literatura trazendo real contribuição para um campo científico; propor temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadoras de pesquisa; otimizar recursos disponíveis em prol da sociedade, do campo científico, das instituições e dos governos que subsidiam a ciência

A pesquisa do tipo estado da arte nos permite ter uma visão sobre o que já foi pesquisado sobre o tema escolhido, conforme elucidam Romanowski e Ens (2006, p. 39):

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Na opinião de Ferreira (2002, p.258) as pesquisas do tipo estado da arte

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Os resultados dos estudos do tipo estado da arte, apresentam o que já foi produzido, as lacunas nas pesquisas, mas também apontam tendências e o que os pesquisadores têm discutido. Sobre isso, Romanowski e Ens (2006, p. 45)

Os dados coletados em estudos do tipo estado da arte indicam a atenção que os pesquisadores dão à temática, além de apontar para que aspectos da área

da educação voltava-se a preocupação dos pesquisadores. Apontam os temas, subtemas e conteúdos priorizados em pesquisas e mostram a necessidade de algumas pesquisas, ou seja, mostram que alguns temas são quase que totalmente silenciados. Os estudos de estado da arte evocam aspectos pontuais como um curso ou uma área de formação com sua proposta específica. Mostram, ainda, os temas que têm preocupado os pesquisadores.

As bases escolhidas são a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e o Catálogo de Teses e Dissertações do Portal da Capes com o recorte temporal de 2016 a 2020. O recorte temporal se justifica pelo fato da tentativa de alinhamento da pesquisa com o status da língua inglesa que passou por transformações com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular a partir do ano de 2015.

O Quadro 1 expõe sinteticamente o delineamento metodológico da pesquisa até aqui descrito.

Quadro 1 – Quadro-resumo do delineamento da pesquisa.

<b>Abordagem da pesquisa</b>	<b>Qualitativa</b>
Tipo de pesquisa quanto ao objetivo	Descritiva e analítica
Procedimentos de pesquisa	Revisão sistemática de literatura
Estratégia de pesquisa	Mapeamento de dissertações sobre o tema
Universo/Amostra	Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e do Catálogo de Teses e Dissertações do Portal da Capes
Técnica de coleta de dados	Análise dos títulos, resumos e palavras-chaves das dissertações
Metodologia de análise de dados	Análise de Conteúdo de Bardin (2016)

Fonte: Elaboração própria a partir da metodologia delineada na pesquisa (2021).

De posse dos resultados da pesquisa realizada - estado da Arte, iniciamos a análise dos conteúdos contidos nas produções selecionadas. Para isso, recorreremos a Bardin (1977, p.38) que diz: “[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivo de descrição do conteúdo das mensagens”.

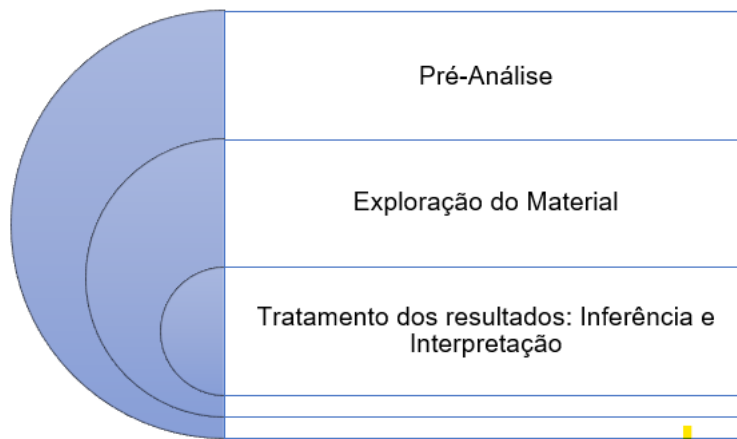
De acordo com Flick (2009, p.201-202), a análise de conteúdo, na prática,

consiste em analisar um documento ou comunicação até que se manifestem unidades de sentido, através de palavras ou um conjunto de termos que componham um tema que possa nortear uma busca de indicadores úteis aos objetivos da pesquisa. Um de seus aspectos essenciais é o emprego de categorias, obtidas, com frequência, de modelos teóricos: as categorias são trazidas para o material empírico e não necessariamente desenvolvidas a

partir deste, embora sejam repetidas vezes, avaliadas contrastivamente a esse material e, se necessário, modificadas. Contrariando outras abordagens, o objetivo principal é reduzir o material.

A análise de conteúdo nessa pesquisa seguiu as fases elencadas por Bardin (1977, 2016), conforme ilustra a Figura 1:

Figura 1 – Etapas da análise de conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (2011).

Como benefício, infere-se a proposição de um produto como forma de corroborar com os estudos em relação ao objeto de estudo proposto, a partir da análise dos dados.

## 5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A pesquisa sobre cidades educadoras e aprendizagem de língua inglesa utilizou o site de Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Os termos utilizados foram “ensino de língua inglesa” ou “língua inglesa” e “cidades educadoras”. Como não foram obtidos resultados com os dois termos optou-se por permanecer somente com o termo “cidades educadoras”. Também foi feita a escolha pela pesquisa no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, na parte de pesquisa avançada que nos permite uma pesquisa mais precisa, porém também não foram encontrados resultados para os dois termos “cidades educadoras” e “ensino de língua inglesa” ou “ensino de línguas” ou “língua inglesa”, portanto novamente optou-se com a pesquisa somente com o termo “cidades educadoras”. Não foi utilizado o lapso temporal em ambos os sites pois esse critério atenderia o termo “língua inglesa” e seu alinhamento com a concepção de língua franca, portanto, não foram adotados marcadores temporais já que o termo “língua inglesa” não foi mais utilizado.

No site da Capes foram encontrados 31 resultados para a pesquisa com a palavra-chave “cidades educadoras”, 19 dissertações de mestrado, 10 teses de doutorado e 2 de mestrado profissional, conforme ilustra a Tabela 1.

Tabela 1: Resultados gerais a partir de descritores na base da CAPES

DESCRITORES	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
“cidades educadoras”	21	10	31

Fonte: Elaborada pela autora, com base no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2021).

No site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foram encontrados 55 resultados, sendo 45 dissertações de mestrado e 10 teses de doutorado, ilustrado na Tabela 2.

Tabela 2: Resultados gerais a partir de descritores na base da BDTD

DESCRITORES	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
“cidades educadoras”	45	10	55

Fonte: Elaborada pela autora, com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2021)

Elaboramos duas tabelas com a produção de teses e dissertações por ano, excluindo os anos que não tiveram produção. Notamos que apesar do movimento das

“Cidades Educadoras” ter surgido no ano de 1990 com o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras celebrado em Barcelona, os primeiros registros de produções pelo site da Capes começaram em 2004 e pela BDTD em 2005, Tabelas 3 e 4.

Tabela 3: Ano de produção e quantidade de teses ou dissertações da Capes

Ano	Quantidade de Dissertações ou Teses
2004	2
2006	1
2008	1
2009	2
2011	4
2013	1
2014	4
2015	2
2016	5
2017	2
2018	2
2019	3
2020	1
2021	1

Fonte: Elaborada pela autora, com base no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2021).

Tabela 4: Ano de produção e quantidade de teses ou dissertações da BDTD

Ano	Quantidade de Dissertações ou Teses
2005	1
2006	3
2007	2
2008	1
2009	1
2011	5
2012	3
2013	2
2014	7
2015	3
2016	2
2017	8
2018	6
2019	7
2020	3
2021	1

Fonte: Elaborada pela autora, com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2021)

No tratamento dos dados foi eleita a análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977, p. 38), é “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de

análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivo de descrição do conteúdo das mensagens”.

Na prática, ela consiste em analisar um documento ou comunicação até que se manifestem “unidades de sentido”, por meio de palavras ou um conjunto de termos que componham um tema que possa nortear uma busca de indicadores úteis aos objetivos da pesquisa.

Desta forma neste estudo decidimos por realizar a análise do conteúdo acatando a proposta de Bardin (1977), organizada em três fases:

- a) pré-análise
- b) exploração do material e;
- c) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Para a autora: “A pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, “abertas”, por oposição à exploração sistemática dos documentos”, Bardin (1977, p. 96). É nesta pré-análise que acontece a leitura flutuante, é o primeiro contato com os documentos que serão analisados. Nessa etapa é importante seguir a “regra da pertinência”, definida por Bardin (1977, p. 98) de forma que: “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise”. A segunda fase, ou, a exploração do material segundo Bardin é:

a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas pelo ordenador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente. Esta fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração em função de regras previamente formuladas (BARDIN, 1977, p. 101).

A codificação é a organização sistemática que se realiza para posteriormente classificar e categorizar. Para Bardin (1977, p. 103)

A codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto

Depois da codificação é realizado a categorização, segundo Bardin (1977, p. 117).

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamentos segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos

(unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres destes elementos

A terceira fase é o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Nela os resultados ganham significado e o pesquisador pode postular teorias e propor inferências, munido dos resultados significativos e válidos. Na explicação de Bardin (1977, p. 101). “O analista tendo a sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor interferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”

Com o objetivo de ter um maior contato com os trabalhos acadêmicos resultantes da pesquisa dos dois sites, optou-se por ler os títulos e resumos. Primeiramente com os trabalhos do site da CAPES e posteriormente com os da BDTD, prevendo que poderia ocorrer duplicidade de trabalhos publicados. Em um primeiro momento no site da CAPES percebeu-se que dos 31 resultados, 15 não estavam disponíveis na plataforma para leitura dos seus resumos (10 anteriores a plataforma Sucupira, um trabalho estava aguardando a autorização do autor para ser publicado, 3 não tiveram sua divulgação autorizada pelos autores e em um trabalho o conteúdo não foi encontrado). Com a impossibilidade da leitura integral desses trabalhos, eles foram excluídos dessa pesquisa. Dos 16 trabalhos restantes, um estava duplicado no próprio site da Capes e também foi excluído da leitura. Ao todo foram lidos os resumos dos seguintes trabalhos disponíveis conforme a Tabela 5. Ressaltando que a Tabela 5 foi elaborada em ordem crescente de publicação, recebendo números sequenciais acompanhados com a letra “C” fazendo uma menção ao site da CAPES.

Tabela 5: Trabalhos acadêmicos com texto integral disponível para consulta em ordem crescente de acordo com o ano de publicação

Nº	Ano	Tipo de investigação	Instituição	Título	Autor
C01	2013	Mestrado	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Percurso em busca da Educação Integral: o Ciep Henfil em Duque de Caxias	Patricia Flavia Mota
C02	2014	Mestrado	Universidade Metodista de Piracicaba	Cidades educadoras no estado de São Paulo: Análise das ações frente ao perfil temático e aos Princípios do movimento	Carolina Martin
C03	2014	Mestrado	Universidade de Brasília	Estudo sobre educação como prática da democracia e a Experiência das cidades educativas	Luísa De Pinho Valle

C04	2015	Mestrado	PUC-SP	A arte na construção de um bairro educador: uma inspiração freiriana na cidade de São Paulo	Camila Arelaro Caetano
C05	2015	Mestrado	Universidade do Estado de Minas Gerais	Educação integral: significações do programa escola Integrada para sujeitos da escola municipal Adauto Lúcio Cardoso	Patrícia Pinheiro de Souza
C06	2016	Doutorado	Universidade Metodista de Piracicaba (PPGE/Unimep)	Cidades Educadoras sob uma perspectiva constitucional	Elimei Paleari Do Amaral Camargo
C07	2016	Mestre	Universidade Federal Fluminense,	A escola na escala do bairro: políticas públicas urbano-culturais e o legado do Programa Bairro Escola de Nova Iguaçu	Gabrielle Mesquita Alves Rosas
C08	2016	Doutorado	Universidade Federal De São Carlos - UFSCar	A cidade educadora e o enfoque CTS: articulações possíveis a partir dos professores de ciências em formação	Tárcio Minto Fabrício
C09	2016	Doutorado	Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG	Crianças no museu: experiências de educação, cultura e lazer no Circuito Cultural Praça da Liberdade na Cidade de Belo Horizonte - MG	Regina Rosa dos Santos Leal
C10	2017	Mestrado	Universidade Federal de Rondônia UNIR	Cidade educadora como potencialidade educacional: A educação para além da escola	Ana Luiza Coelho Ferreira Pinhal
C11	2018	Mestrado	Universidade Vale Do Rio Doce – UNIVALE	Educação integral e cidade educadora: cartografia de territórios educativos em bairros de Governador Valadares.	Daniel Rômulo de Carvalho Rocha
C12	2019	Mestrado	Universidade Estadual Do Ceará	Corpo político e jogo de linguagem de mulheres ciclistas	Gílian Gardia Magalhães Brito
C13	2019	Mestrado	Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)	A cidade e seu potencial educativo: a relação entre o cotidiano e conhecimento científico no ensino de geografia	Flavia Cristina Coletti



C14	2019	Doutorado	PUC-RIO	O Sítio do Pica Pau Amarelo e seu território: a cidade de Taubaté	Clarisse Duarte Magalhães Cancela
C15	2020	Mestrado	Centro Universitário Internacional UNINTER	C4ep: um framework baseado nas representações sociais das professoras de educação infantil sobre cidade educadora	Rosane de Jesus

Fonte: Elaborada pela autora, com base no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2021).

No site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foram encontrados 55 trabalhos acadêmicos, entretanto 4 trabalhos não estavam disponíveis para a leitura integral. Foram excluídos da análise sete trabalhos que apresentavam uma perspectiva de cidades educadoras que não se relacionava com o intuito dessa pesquisa. Ainda no site da BDTD, quatro pesquisas já estavam presentes no site da CAPES, sendo assim também foram excluídas do processo de análise. As quatro pesquisas estão relacionadas na Tabela 6:

Tabela 6: Trabalhos acadêmicos repetidos na base da CAPES e da BDTD

Nº	Ano	Tipo de investigação	Instituição	Título	Autor
C03	2014	Mestrado	Universidade De Brasília	Estudo sobre educação como prática da democracia e a Experiência das cidades educativas	Luísa De Pinho Valle
C04	2015	Mestrado	PUC-SP	A arte na construção de um bairro educador: uma inspiração freiriana na cidade de São Paulo	Camila Arelaro Caetano
C08	2016	Doutorado	Universidade Federal de São Carlos - UFSCar	A cidade educadora e o enfoque CTS: articulações possíveis a partir dos professores de ciências em formação	Tárcio Minto Fabrício
C09	2016	Doutorado	Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG	Crianças no museu: experiências de educação, cultura e lazer no Circuito Cultural Praça da Liberdade na Cidade de Belo Horizonte - MG	Regina Rosa dos Santos Leal

Fonte: Elaborada pela autora.

Sendo assim dos 55 trabalhos acadêmicos foram excluídos 15, totalizando 40 trabalhos para análise. Assim como os trabalhos da CAPES as pesquisas da BDTD foram organizadas em ordem crescente de acordo com a data de publicação e foram numeradas sequencialmente com o acréscimo da letra “B” fazendo menção a palavra Biblioteca presente na sigla BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, conforme demonstra a Tabela 7.

Tabela 7: Trabalhos acadêmicos com texto integral disponível para consulta em ordem crescente de acordo com o ano de publicação

Nº	Ano	Tipo de investigação	Instituição	Título	Autor
B01	2006	Mestrado	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos	Planejamento e Aprendizagem na Implementação de Políticas Públicas: o caso da elaboração do planejamento de mobilidade urbana no município de São Leopoldo – (RS/BRASIL)	Duilio Castro Miles
B02	2006	Mestrado	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos	Educação e Cidadania na perspectiva da cidade educadora: uma proposta para Frederico Westphalen	Ophelia Sunpta Buzatto Paetzold
B03	2006	Mestrado	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	O patrimônio histórico da vila belga SM/RS o design e a educação não formal como possibilidades para um cidade educadora: um estudo de caso	Gerson de Oliveira Marques
B04	2017	Mestrado	Universidade Federal De Juiz De Fora	A educação integral na perspectiva da cidade educadora: uma Possibilidade para ampliação dos espaços de aprendizagem	Deborah etrusco tavares
B05	2007	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Poder local, cidadania e educação: das condições para construção de uma cidade educadora – um estudo produzido a partir do Bairro Restinga – Porto Alegre	Edesmin Wilfrido Palacios Paredes
B06	2008	Mestrado	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos	Cidade Educadora: um estudo sobre a experiência do Município de Esteio/RS	Lola Cristina da Luz Rodrigues
B07	2009	Doutorado	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	O uso da educação como mediação	Aparecida Luzia Alzira Zuin

B08	2011	Mestrado	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Cidades e processos educativos: CIEPs e PEU Bairro-Escola no caminho das cidades educadoras	Letícia de Lima Viana
B09	2011	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Cidades Educadoras e Juventudes: as políticas públicas e a participação dos jovens na cidade de Gravataí - RS	Ingrid Wink
B10	2011	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Educação e o turista cidadão: Viva o centro a pé (Porto Alegre/ RS- 2006-2011)	Carina Vasconcellos Abreu
B11	2012	Mestrado	Universidade Federal Do Espírito Santo	O novo paradigma do saber e os dispositivos urbanos para uma cidade educadora	Agnes Leite Thompson Dantas Ferreira
B12	2012	Mestrado	Universidade Federal de Juiz de Fora	Escola Integrada: uma proposta de educação para todos	Mary Margareth Marinho Resende
B13	2012	Mestrado	Universidade de São Paulo	A cidade e o governo dos homens: sobre o lastro educacional da urbanidade contemporânea	Elisa Vieira
B14	2014	Doutorado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	Cidades Educadoras: Possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia	Valter Morigi
B15	2014	Mestrado	Universidade Federal De Pernambuco	Contextualizações no ensino de arte em Olinda, uma cidade educadora	Roberta De Paula Santos
B16	2014	Mestrado	Universidade Federal de Juiz de Fora	Programa Escola Integrada: a atuação do gestor escolar	Júnia Costa Amaral
B17	2014	Mestrado	Universidade Federal de Minas Gerais	Educação integral e jovens-adolescentes: Tessituras e alcances da experiência	Bárbara Bruna Moreira Ramalho
B18	2014	Mestrado	Universidade de São Paulo	Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento	Thelmelisa Lencione Quevedo
B19	2014	Doutorado	Universidade Federal De São Carlos – UFSCar	Resistência e governamentalidade: política Educacional em Uberaba (MG) nos anos de 2005 a 2012	Marisa Borges

B20	2015	Mestrado	Universidade do Rio Grande do Norte	A educação popular para todos de uma cidade educadora (Natal, Rio Grande do Norte, 1957- 1964)	Berenice Pinto Marques
B21	2015	Mestrado	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	A escola livre de cinema de Nova Iguaçu: educação, cultura e Política para jovens da baixada fluminense	Mônica Da Silva Francisco
B22	2017	Mestrado	Universidade Federal de Juiz de Fora	Inscrições nas superfícies das cidades: educar-se e subjetivar-se através de imagens	Bruna Tostes de Oliveira
B23	2017	Mestrado	Universidade Federal da Paraíba	A arte de caminhar nas cidades: educando o olhar geográfico em andanças no centro de Campina Grande-PB	Daniel Almeida Bezerra
B24	2017	Mestrado	Universidade Federal de Juiz de Fora	Onde se aprende ser professora e professor? Cartografias sobre territórios educativos na formação inicial docente	Larissa de Souza Oliveira
B25	2017	Doutorado	Universidade De Brasília	A educação em diálogo com a cultura Da experiência de educação do Museu Vivo da Memória Candanga a uma proposta educativa para o Museu da Educação do DF	Luciana De Maya Ricardo
B26	2017	Mestrado	Universidade Federal Da Fronteira Sul	Aspectos epistemológicos da abordagem de Reggio Emilia na educação infantil: uma leitura a partir da teoria dos paradigmas de Thomas Kuhn	Edina Maria Burdzinski
B27	2017	Mestrado	Universidade Federal de Pernambuco	Os Fundamentos da Educação Integral no Programa Mais Educação Recife	Raphael Alario Rodrigues Dos Santos
B28	2018	Mestrado	Universidade de São Paulo	Escola que inclui, cidade que educa: apropriações do Programa Mais Educação em uma escola na periferia de São Paulo	Marina Braguini Manganotte
B29	2018	Mestrado	Universidade Estadual De Campinas	Identidade cultural no currículo da educação infantil na rede municipal de Vinhedo	Mariana Cristina Pedrassa
B30	2018	Mestrado	Universidade Estadual De Campinas	Educação integral, espaço escolar e intersetorialidade no Programa Escola Integral de Limeira/SP	Rafael Magno Alves

B31	2018	Mestrado	Universidade Federal de Juiz de Fora	Dificuldades na Implementação da Educação Integral na Escola Estadual Constelação	Dayane Izaete Silva
B32	2018	Doutorado	Universidade Federal da Paraíba	Educação Ambiental Crítica: círculos de cultura na formação continuada docente	Larissa Abílio Oliveira
B33	2019	Mestrado	Universidade Federal de Juiz de Fora	Educação política e educação escolar: análise do projeto cidades educadoras	Daniel José da Cunha
B34	2019	Mestrado	Universidade Estadual de Feira de Santana	Salvador, cidade educadora e os ciclos de parceria público-privado (2005-2012)	Manuela Cassia da Silveira Gomes Batista
B35	2019	Doutorado	Universidade De Brasília	Uma investigação sobre a aprendizagem da reflexão luminosa no ensino médio a partir da arquitetura brasiliense	Jair Lúcio Prados Ribeiro
B36	2019	Mestrado	Universidade Federal de Juiz de Fora	Educação Ambiental e Agricultura Familiar Urbana em Juiz de Fora: para além da dicotomia campo-cidade	Lucilene Ferreira do Carmo
B37	2019	Mestrado	Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC	Tempos e espaços: o patrimônio cultural como Lugar de educação (Criciúma/SC 1996-2017)	Rodrigo Fabre Feltrin
B38	2020	Mestrado	Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul	A praça Ceu como território educativo: um estudo de caso em Sapucaia do Sul, RS	Loreni Aparecida Dos Santos
B39	2020	Mestrado	Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove)	Prática Pedagógica e espaço escolar: desafios e concepções	Elizângela Gomes Nascimento
B40	2021	Doutorado	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos	Cidades Sustentáveis: Princípios Orientadores de Educação para a Sustentabilidade em contextos urbanos	Sandra Lilian Silveira Grohe

Fonte: Elaborada pela autora com base na base da BDTD (2021)

Depois da leitura dos resumos das 15 dissertações disponíveis no site da Capes, foram criados códigos de palavras-chaves com maior incidência nos resumos. Os códigos com maior incidência e semelhança foram submetidos a quatro procedimentos adicionais, por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), sendo

esses: a) leitura detalhada dos resultados encontrados; b) análise reflexiva, por parte do pesquisador, dos resultados das introduções, considerações finais e dos resumos; c) identificação e criação de códigos de categorias de convergência, para fins de consolidação de um significado; e d) justificativa da criação dos códigos de significados, com exemplos extraídos dos trabalhos analisados.

Os quatro principais códigos criados com base na leitura dos resumos, capítulos de introdução e considerações finais foram: a) Educação integral, b) Cidadania, c) Educação não formal e d) políticas públicas.

A seguir apresentamos quatro Tabelas (8, 9, 10 e 11) com os códigos e os números das pesquisas acadêmicas que se relacionam com esse código. As investigações acadêmicas irão respeitar os números criados nas tabelas anteriores, portanto vão aparecer somente os seus números e as letras C e B para a distinção entre CAPES e Biblioteca para BDTD. Há possibilidade de um trabalho se relacionar com dois ou mais códigos, por esse motivo pode ocorrer a repetição do número desse trabalho nas tabelas.

Tabela 8: Apresentação do código – Educação Integral e os trabalhos relacionados na CAPES e BDTD

<b>Educação Integral</b>	
CAPES	BDTD
Total 04	Total 07
C01	B04
C02	B12
C05	B16
C11	B17
	B27
	B30
	B31

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Em relação à Educação Integral alguns trabalhos buscaram analisar as propostas de escolas que aumentaram suas cargas horárias e outros que analisaram o “Programa Mais Educação” no viés da oferta maior da carga horária para os estudantes. Segundo informações do Ministério da Educação, o “Programa Mais Educação”, foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, e constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos:

acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Moll reafirma que a Educação Integral faz parte de um conceito bem mais amplo do que a simples aumento de carga horária.

Pensar a escola de tempo integral como se ela pudesse ser uma escola de reforço é seguramente uma distorção da função formadora da escola e da sociedade democrática. Quando falamos de Educação Integral, apontamos para uma formação humana nas diferentes dimensões do sujeito, sempre como um horizonte utópico para o qual caminhamos. Não dá para dizer que o currículo possa abarcar tudo, pois as possibilidades humanas são infinitas, e o currículo é sempre em recorte, mas pode-se falar na busca constante pelo desenvolvimento das diferentes dimensões humanas, tendo a ampliação do tempo como uma condição para a sua realização. Sabemos que o tempo das 4/horas diárias é insuficiente. Portanto, a ampliação do tempo é uma condição, mas não pode ser o marcador da Educação Integral, assim como a ampliação dos espaços... deseja-se uma escola para além dos espaços das salas de aula, na perspectiva de salas ambiente, de oficinas, de laboratórios, espaços de arte, hortas, jardins e espaços para além dos muros escolares... na articulação com espaços significativos para a vida em sociedade, como os Parlamentos, os teatros, as praças, os parques, os observatórios (MOLL, 2020 p.5).

Quadro 2: Alguns resultados que justificam a criação do código “Educação Integral”

Categoria – Educação Integral	Trabalhos acadêmicos
“pretendeu-se, através de pesquisa qualitativa, investigar se o Programa Mais Educação, implementado em um CIEP, em Duque de Caxias, representou uma retomada das escolas em tempo integral defendida por Ribeiro, em que todo o processo de aprendizagem ocorre dentro da escola, ou, como orientam os princípios das Cidades Educadoras”	C01
“Entende-se a experiência da Escola Estadual Marília de Dirceu como uma possibilidade de reflexão sobre a implementação da política pública de Educação Integral, revelando alternativas para discussão sobre os tempos, os espaços escolares, os territórios e as comunidades em que estão inseridas as escolas e os sujeitos que as compõem.	B04

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A cidadania está presente na Carta das Cidades Educadoras assim como na BNCC (2018), esse código não foi uma surpresa, uma vez que as cidades educadoras estimulam a participação cidadã

A cidade educadora deverá fomentar a participação cidadã com uma perspectiva crítica e co-responsável. Para este efeito, o governo local deverá oferecer a informação necessária e promover, na transversalidade, as orientações e as atividades de formação em valores éticos e cívicos. [...] A cidade educadora deverá oferecer a todos os seus habitantes, enquanto

objetivo cada vez mais necessário à comunidade, uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços (AICE 2020).

Na BNCC (2018) a competência número dez cita “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”. Essa competência poderia ser resumida em duas palavras: responsabilidade e cidadania. Muitos trabalhos analisados colocam a cidadania como um dos benefícios quando trabalhamos com projetos que visam ampliar a visão dos estudantes sobre a cidade, expor os conflitos da cidade e discutir as soluções para esses conflitos, estimulando a participação de todos.

Tabela 9: Apresentação do código – Cidadania e trabalhos relacionados na CAPES e BDTD

Cidadania	
Capex	BDTD
Total 10	Total 14
C03	B02
C04	B05
C05	B06
C06	B07
C07	B09
C10	B12
C12	B14
C13	B18
C14	B20
C15	B28
	B32
	B33
	B35
	B38

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No quadro 3, apresentamos alguns resultados que justificam a criação do código “Cidadania” e a identificação do trabalho acadêmico

Quadro 3: Alguns resultados que justificam a criação do código “Cidadania”

Categoria Cidadania	Trabalhos acadêmicos
Nesse sentido, é abordado o movimento social das cidades educadoras como um projeto de emancipação, consagrado na cidadania, na solidariedade e na justiça social. Este movimento traduz a realização da democracia participativa e a transformação das relações de poder em relações de autoridade compartilhada que possibilita uma nova determinação política baseada na criatividade dos seus atores sociais.	C03



necessidade de descobrir uma nova dimensão do espaço urbano e consolidá-lo como um modelo policêntrico, que pretende estimular o potencial de desenvolvimento dos diferentes núcleos urbanos inter-relacionados entre o poder local, cidadania e educação, com o fim de alcançar uma cidade-educadora efetiva, protagonista de seu próprio desenvolvimento. Para tanto, tal cidade deve gerar políticas educativas, sociais, culturais e econômicas, sendo ciente de sua própria gestão e sopesando as possibilidades e os limites num projeto de cidade mobilizadora de recursos e energias.	B05
---	-----

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A Educação não formal foi um dos códigos que teve bastante incidência. A Cidade Educadora valoriza as experiências que vão além das quatro paredes da sala de aula, valoriza espaços do entorno, das ruas, de outros lugares. Nas pesquisas acadêmicas surgiram muitos trabalhos com museus, praças, valorização dos bairros, projetos de caminhar nas ruas, mobilidade urbana, dentre outros.

Os municípios deverão exercer com eficácia as competências que lhes cabem em matéria de educação. Qualquer que seja o alcance destas competências, elas deverão prever uma política educativa ampla, com carácter transversal e inovador, compreendendo todas as modalidades de educação formal, não formal e informal, assim como as diferentes manifestações culturais, fontes de informação e vias de descoberta da realidade que se produzam na cidade (AICE, 2020).

Tabela 10: Apresentação do código – Educação não formal trabalhos relacionados na CAPES e BDTD

<b>Educação não formal</b>	
Capes	BDTD
Total 07	Total 21
C01	B03
C02	B06
C05	B08
C08	B10
C09	B11
C13	B12
C14	B15
	B20
	B21
	B22
	B23
	B24
	B25
	B26
	B32
	B35
	B36
	B37
	B38
	B39
	B40

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

No quadro 4, apresentamos alguns resultados que justificam a criação do código “Educação não formal”.

Quadro 4: Alguns resultados que justificam a criação do código “Educação não formal”

<b>Educação não formal</b>	<b>Trabalhos acadêmicos</b>
A relação do museu com as escolas também tem se configurado como temática de investigação. No entanto, há uma bibliografia reduzida que tenta entender o vínculo desses espaços com as urbes em que se localizam. A cidade, portanto, ainda não é suficientemente compreendida como um espaço de educação não formal que contribui para a formação da cidadania tanto quanto o museu e a escola.	C14
É um equipamento público que se caracteriza como um espaço de convivência social, recreativo e cultural com potencial educador. O objetivo desta pesquisa foi investigar a possibilidade da Praça CEU de Sapucaia do Sul, como território educativo e suas potencialidades para a construção dos Interlocutores Ambientais (professores e estudantes) e de uma Cidade Educadora.	B38

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O código de “Políticas Públicas” foi o que mais teve incidência nos trabalhos analisados.

Tabela 11: Apresentação do código – Políticas Públicas e trabalhos relacionados na CAPES e BDTD

<b>Políticas Públicas</b>	
<b>CAPES</b>	<b>BDTD</b>
Total 07	Total 23
C01	B01
C02	B02
C05	B04
C06	B05
C10	B06
C11	B07
C14	B09
	B11
	B12
	B13
	B14
	B15
	B16
	B19
	B20
	B27
	B28
	B29
	B30
B34	
B38	
B39	
B40	

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

No quadro 5, apresentamos alguns resultados que justificam a criação do código “Políticas Públicas”.

Quadro 5: Alguns resultados que justificam a criação do código “Políticas Públicas”

Políticas públicas	Trabalhos acadêmicos
<p>O Programa Bairro Escola foi um projeto conduzido pela prefeitura de Nova Iguaçu de 2006 a 2010. O programa, baseado no Plano Municipal de Educação e Plano Plurianual Participativo, foi concebido como estratégia de mobilização social e promoção de cidadania nos bairros das escolas municipais participantes. O modelo de gestão adotado pelo programa se mostrou inovador, articulando diversas secretarias municipais de governo em torno de um projeto que envolvia a projeção da escola do bairro como irradiadora de atividades de integração da comunidade. A promoção de cidadania e participação ativa nas decisões da vida urbana são motes do programa, isto porque, este é baseado no conceito de cidade educadora que carrega em seu significado ideais dos anos 1970 de transformação da escola, do modo de ensinar e da própria noção de cidade – pensando-a enquanto um elemento educador.</p>	C07
<p>As Cidades Educadoras estudadas - Barcelona, Espanha; Porto Alegre, Brasil e Rosário, Argentina — constituem uma amostra da possibilidade de transformação de municípios em redes educativas, com uma carga de intenções que busca concretizar em políticas públicas uma nova visão de cidade, onde a educação e os direitos humanos sejam reconhecidos e exercitados.</p>	B14

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A cidade educadora depende de políticas públicas para que se realize plenamente. Políticas públicas que garantam a continuidade de projetos para a cidade. Nem sempre basta que uma cidade configure na lista de cidades educadoras para que ela realmente seja uma cidade educadora. A população também tem que se envolver pois muitos projetos dependem do engajamento da sociedade. Como cita Gehl (2015) “a cidade é para as pessoas”.

O município deverá garantir uma informação suficiente e compreensível e encorajar os seus habitantes a informarem-se. Atenta ao valor que significa selecionar, compreender e tratar a grande quantidade de informação atualmente disponível, a cidade educadora deverá oferecer os recursos que estarão ao alcance de todos. O município deverá identificar os grupos que necessitam de uma ajuda personalizada e colocar à sua disposição pontos de informação, orientação e acompanhamento especializados. Ao mesmo tempo, deverá prever programas formativos nas tecnologias de informação e comunicações dirigidos a todas as idades e grupos sociais a fim de combater as novas formas de exclusão (AICE, 2020).

Alguns trabalhos trazem críticas as Cidades Educadoras como, por exemplo, o trabalho B33 (2019 p.215) “consideramos que o projeto cidades educadoras não oferece elementos para o fortalecimento da escola pública e democrática e nem

referências para as teorias pedagógicas que aspiram a emancipação humana.” Outra investigação que teceu críticas nesse sentido foi a B19.

O que se viu também, na Política Educacional de Uberaba, que há um fio ininterrupto, em que aquilo que se chama de uma política em —favorll da qualidade de ensino e de uma Cidade Educadora, e que foi concebido como uma dobradiça flexível para a transmissão de uma —verdadell. As metas para a educação traz evidências de monitoramento e controle em seus diversos campos, que visam dirigir através de discursos, documentos e normatizações a conduta dos/as docentes para uma maior adesão as orientações propostas pelo Projeto —Educação para Todosll. O seu discurso, otimista e progressista, foi impulsionado pela fabricação de um sujeito auto-governável, responsável, seguro, zeloso e prudente, de forma possível de integrar-se à Cidade Educadora. O campo estatal é um espaço a ser investido pela lógica da governamentalidade neoliberal, e este investimento significa empresariar o Estado (BORGES, 2014 p.191).

Ainda a respeito das críticas, elas reafirmam que não basta a cidade estar na lista das cidades educadoras, são necessárias políticas públicas, engajamento social, desenvolvimento do pensamento crítico para que as pessoas analisem também quais projetos devem permanecer na cidade e de que forma os espaços podem ser considerados educativos.

## **6 PRODUTO DESSA DISSERTAÇÃO: GUIA DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA PARA DOCENTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA INTERFACE DA CIDADE EDUCADORA**

Este Guia foi elaborado como produto resultado do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional UNINTER, após realização de pesquisa do Estado da Arte. Portanto, trata-se de um produto de aplicabilidade pedagógica resultante dessa pesquisa denominado guia de orientação pedagógica sobre como trabalhar a língua inglesa no contexto da cidade educadora. Para tanto, retomamos a concepção de língua inglesa presente na BNCC, os princípios da AICE, conceitos de educação patrimonial e os gêneros discursivos que estão presentes no referencial de conteúdos de LEM do Estado do Paraná.

A língua inglesa na BNCC é definida como língua franca e tem o papel de mediação em práticas sociais.

Por sua vez, a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 4º), continua a ser compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de língua franca, como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais. Naquela etapa, além dessa visão intercultural e “desterritorializada” da língua inglesa – que, em seus usos, sofre transformações oriundas das identidades plurais de seus falantes –, consideraram-se também as práticas sociais do mundo digital, com ênfase em multiletramentos. Essa perspectiva já apontava para usos cada vez mais híbridos e miscigenados do inglês, característicos da sociedade contemporânea. Do mesmo modo, a relevância da língua inglesa na mediação de práticas sociais e interculturais, individuais e de grupo, orientou o início de sua aprendizagem, focalizando o processo de construção de repertórios linguísticos dos estudantes. No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração desses estudantes com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado, no qual a língua inglesa se apresenta como língua comum para a interação (BNCC, 2018, p 484).

Ainda sobre a BNCC (2018, p.490) destacamos as sete competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o ensino médio, quais sejam:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social

e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo;

2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza;
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global;
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza;
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade;
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas;
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas,

e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Embora todas as competências sejam importantes para a construção do guia pedagógico iremos enfatizar o uso da competência 1, 4 e 6.

A competência 1 indica que:

Os jovens devem desenvolver uma compreensão e análise mais aprofundadas e sistemáticas do funcionamento das diferentes linguagens. Além disso, prevê que os estudantes possam explorar e perceber os modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos, para ampliar suas possibilidades de aprender, de atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem (BNCC, 2018 p. 491).

As habilidades dessa competência são descritas no Quadro 6.

Quadro 6: Habilidades da competência 1 das linguagens e suas tecnologias da BNCC

(EM13LGG101)	Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
(EM13LGG102)	Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.
(EM13LGG103)	Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).
(EM13LGG104)	Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.
(EM13LGG105)	Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.

Fonte: BNCC, 2018.

A competência 4 diz respeito à utilização das línguas de maneira adequada à situação de produção dos discursos, considerando a variedade e o registro, os campos de atuação social, e os contextos e interlocutores específicos, por meio de processos de estilização, seleção e organização dos recursos linguísticos. Suas habilidades são descritas no Quadro 7.

Quadro 7: Habilidades da competência 4 das linguagens e suas tecnologias da BNCC.

(EM13LGG401)	Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso
(EM13LGG402)	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.
(EM13LGG403)	Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.

Fonte: BNCC, 2018.

Por fim, a competência específica 6:

Pretende-se também que sejam capazes de participar ativamente dos processos de criação nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, da música e do teatro e nas interseções entre elas e com outras linguagens e áreas de conhecimento. Nesses processos, espera-se que os estudantes considerem suas experiências pessoais e coletivas, e a diversidade de referências estéticas, culturais, sociais e políticas de que dispõem, como também articulem suas capacidades sensíveis, criativas, críticas e reflexivas, ampliando assim os repertórios de expressão e comunicação de seus modos de ser, pensar e agir no mundo (BNCC, 2018 p. 496).

As habilidades dessa competência são apresentadas no Quadro 8 a seguir:

Quadro 8: Habilidades da competência 6 das linguagens e suas tecnologias da BNCC.

(EM13LGG601)	Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica
(EM13LGG602)	Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade
(EM13LGG603)	Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas interseções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.



(EM13LGG604)	Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.
--------------	--

Fonte BNCC, 2018.

Essas três competências específicas e suas respectivas habilidades serão mais relevantes para a análise do patrimônio da cidade, perpassando pelo uso da linguagem.

A Carta das Cidades Educadoras (2020) também poderá ser utilizada para essa análise levando em consideração alguns de seus princípios, destacamos: o acesso à cultura, o acesso à informação, a identidade da cidade e a educação para uma cidadania democrática e global.

A Educação Patrimonial se enquadra neste guia por fornecer direcionamentos com o trabalho de análise do patrimônio da cidade.

A Educação Patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida, pessoal e coletiva. O patrimônio cultural e o meio-ambiente histórico em que está inserido oferecem oportunidades de provocar nos alunos sentimentos de surpresa e curiosidade, levando-os a querer conhecer mais sobre eles. Nada substitui o objeto real como fonte de informação sobre a rede de relações sociais e o contexto histórico em que foi produzido, utilizado e dotado de significado pela sociedade que o criou. Todo um complexo sistema de relações e conexões está contido em um simples objeto de uso cotidiano, uma edificação, um conjunto de habitações, uma cidade, uma paisagem, uma manifestação popular, festiva ou religiosa, ou até mesmo em um pequeno fragmento de cerâmica originário de um sítio arqueológico. Descobrir esta rede de significados, relações, processos de criação, fabricação, trocas, comercialização e usos diferenciados, que dão sentido às evidências culturais e nos informam sobre o modo de vida das pessoas no passado e no presente, em um ciclo constante de continuidade, transformação e reutilização é a tarefa específica da Educação Patrimonial. (GRUNBERG; HORTA; MONTEIRO, 1999 p.6-7).

No Estado do Paraná os conteúdos da Língua Inglesa se relacionam com a ideia de discurso como prática social, dentro dessa proposta temos práticas de escrita, leitura, oralidade e gêneros discursivos. Os gêneros discursivos de acordo com a proposta de ensino do Estado do Paraná se dividem em:

- Gêneros Discursivos - Cotidiana - Anedotas
- Gêneros Discursivos - Cotidiana - Bilhetes
- Gêneros Discursivos - Cotidiana - Cantigas de Roda
- Gêneros Discursivos - Cotidiana - Cartão
- Gêneros Discursivos - Cotidiana - Cartão Postal
- Gêneros Discursivos - Cotidiana - Carta Pessoal

- Gêneros Discursivos - Cotidiana - Convites
- Gêneros Discursivos - Cotidiana - Curriculum Vitae
- Gêneros Discursivos - Cotidiana - Diário
- Gêneros Discursivos - Cotidiana - Exposição Oral
- Gêneros Discursivos - Cotidiana - Fotos
- Gêneros Discursivos - Cotidiana - Músicas
- Gêneros Discursivos - Cotidiana - Parlendas
- Gêneros Discursivos - Cotidiana - Piadas
- Gêneros Discursivos - Cotidiana - Provérbios
- Gêneros Discursivos - Cotidiana - Quadrinhas
- Gêneros Discursivos - Cotidiana - Receitas
- Gêneros Discursivos - Cotidiana - Trava-Línguas
- Gêneros Discursivos - Escolar - Cartazes
- Gêneros Discursivos - Escolar - Exposição Oral
- Gêneros Discursivos - Escolar - Júri Simulado
- Gêneros Discursivos - Escolar - Mapas
- Gêneros Discursivos - Escolar - Pesquisas
- Gêneros Discursivos - Escolar - Relatório
- Gêneros Discursivos - Escolar - Resenha
- Gêneros Discursivos - Escolar - Resumo
- Gêneros Discursivos - Escolar - Texto Argumentativo
- Gêneros Discursivos - Escolar - Texto de Opinião
- Gêneros Discursivos - Escolar - Verbetes de Enciclopédias
- Gêneros Discursivos - Imprensa - Agenda Cultural
- Gêneros Discursivos - Imprensa - Anúncio de Emprego
- Gêneros Discursivos - Imprensa - Caricatura
- Gêneros Discursivos - Imprensa - Carta ao Leitor
- Gêneros Discursivos - Imprensa - Carta do Leitor
- Gêneros Discursivos - Imprensa - Cartum
- Gêneros Discursivos - Imprensa - Charge
- Gêneros Discursivos - Imprensa – Classificados
- Gêneros Discursivos - Imprensa - Crônica Jornalística
- Gêneros Discursivos - Imprensa - Entrevista (oral e escrita)
- Gêneros Discursivos - Imprensa - Fotos

- Gêneros Discursivos - Imprensa - Horóscopo
- Gêneros Discursivos - Imprensa - Infográfico
- Gêneros Discursivos - Imprensa - Manchete
- Gêneros Discursivos - Imprensa - Mapas
- Gêneros Discursivos - Imprensa - Notícia
- Gêneros Discursivos - Imprensa - Reportagens
- Gêneros Discursivos - Imprensa - Resenha Crítica
- Gêneros Discursivos - Imprensa - Sinopses de Filmes
- Gêneros Discursivos - Imprensa - Tiras
- Gêneros Discursivos - Jurídica - Boletim de Ocorrência
- Gêneros Discursivos - Jurídica - Depoimentos
- Gêneros Discursivos - Jurídica - Requerimentos
- Gêneros Discursivos - Literária/Artística - Autobiografia
- Gêneros Discursivos - Literária/Artística - Biografias
- Gêneros Discursivos - Literária/Artística - Contos
- Gêneros Discursivos - Literária/Artística - Escultura
- Gêneros Discursivos - Literária/Artística - Fábulas
- Gêneros Discursivos - Literária/Artística - Fábulas Contemporâneas
- Gêneros Discursivos - Literária/Artística - Haicai
- Gêneros Discursivos - Literária/Artística - Histórias em Quadrinhos
- Gêneros Discursivos - Literária/Artística - Lendas
- Gêneros Discursivos - Literária/Artística - Letras de Músicas
- Gêneros Discursivos - Literária/Artística - Narrativas de Ficção Científica
- Gêneros Discursivos - Literária/Artística - Paródias
- Gêneros Discursivos - Literária/Artística - Pinturas
- Gêneros Discursivos - Literária/Artística - Poemas
- Gêneros Discursivos - Literária/Artística - Romances
- Gêneros Discursivos - Literária/Artística - Textos Dramáticos
- Gêneros Discursivos - Midiática - Blog
- Gêneros Discursivos - Midiática - Chat
- Gêneros Discursivos - Midiática - Desenho Animado
- Gêneros Discursivos - Midiática - E-mail
- Gêneros Discursivos - Midiática - Entrevista
- Gêneros Discursivos - Midiática - Filmes

- Gêneros Discursivos - Midiática - Fotoblog
- Gêneros Discursivos - Midiática - Home Page
- Gêneros Discursivos - Midiática - Reality Show
- Gêneros Discursivos - Midiática - Talk Show
- Gêneros Discursivos - Midiática - Telejornal
- Gêneros Discursivos - Midiática - Telenovelas
- Gêneros Discursivos - Midiática - Torpedos
- Gêneros Discursivos - Midiática - Vídeo Clip
- Gêneros Discursivos - Midiática - Vídeo Conferência
- Gêneros Discursivos - Política - Carta de Emprego
- Gêneros Discursivos - Política - Carta de Reclamação
- Gêneros Discursivos - Política - Carta de Solicitação
- Gêneros Discursivos - Política – Debate
- Gêneros Discursivos - Política - Discurso Político "de Palanque"
- Gêneros Discursivos - Política - Manifesto
- Gêneros Discursivos - Política - Panfleto
- Gêneros Discursivos - Produção e Consumo - Bulas
- Gêneros Discursivos - Produção e Consumo - Manual Técnico
- Gêneros Discursivos - Produção e Consumo - Placas
- Gêneros Discursivos - Produção e Consumo - Regras de Jogo
- Gêneros Discursivos - Produção e Consumo - Rótulos/Embalagens
- Gêneros Discursivos - Publicitária - Anúncio
- Gêneros Discursivos - Publicitária - Caricatura
- Gêneros Discursivos - Publicitária - Cartazes
- Gêneros Discursivos - Publicitária - Comercial para TV
- Gêneros Discursivos - Publicitária - E-mail
- Gêneros Discursivos - Publicitária - Folder
- Gêneros Discursivos - Publicitária - Fotos
- Gêneros Discursivos - Publicitária - Músicas
- Gêneros Discursivos - Publicitária - Placas
- Gêneros Discursivos - Publicitária - Publicidade Comercial
- Gêneros Discursivos - Publicitária - Publicidade Institucional
- Gêneros Discursivos - Publicitária - Slogan
- Gêneros Discursivos - Publicitária - Texto Político

- o Gêneros Discursivos – Outros.

Enfatizamos os gêneros discursivos potenciais para serem utilizados em relação a análise do patrimônio da cidade: fotos, cartazes, mapas, esculturas, pinturas, placas, slogans, publicidade, dentre outros.

A proposta de trabalho proposta é levar o estudante a um espaço público na cidade de Curitiba, pedir para o estudante reconhecer e classificar o “texto” em um gênero discursivo, e em seguida questionar se os elementos presentes naquele texto o tornam acessível para as pessoas na cidade ou não. Se a resposta for negativa, haverá a tentativa de analisar soluções para que aquele texto se torne mais acessível.

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná temos um exemplo de como podemos trabalhar com textos literários, esse tipo de sugestão não abrange somente textos literários e poderia ser realizado com outros gêneros discursivos.

Nos textos de literatura, as reflexões sobre a ideologia e a construção da realidade fazem parte da produção do conhecimento, sempre parcial, complexo e dinâmico, dependente do contexto e das relações de poder. Assim, ao apresentar textos literários aos alunos, devem-se propor atividades que colaborem para que ele analise os textos e os perceba como prática social de uma sociedade em um determinado contexto sociocultural. Outro aspecto importante com relação ao ensino de Língua Estrangeira Moderna é que ele será, necessariamente, articulado com as demais disciplinas do currículo para relacionar os vários conhecimentos. Isso não significa ter que desenvolver projetos com inúmeras disciplinas, mas fazer o aluno perceber que alguns conteúdos de disciplinas distintas podem estar relacionados com a Língua Estrangeira. Por exemplo: as relações interdisciplinares da Literatura com a História e com a Geografia podem colaborar para o esclarecimento e a compreensão de textos literários. As atividades serão abordadas a partir de textos e envolverão, simultaneamente, práticas e conhecimentos mencionados, de modo a proporcionar ao aluno condições para assumir uma atitude crítica e transformadora com relação aos discursos apresentados (PARANÁ, 2008, p.67).

As Diretrizes Curriculares ainda sustentam que para cada texto escolhido verbal e/ou não-verbal, o professor poderá trabalhar levando em conta os itens abaixo sugeridos:

- a) Gênero: explorar o gênero escolhido e suas diferentes aplicabilidades. Cada atividade da sociedade se utiliza de um determinado gênero;
- b) Aspecto Cultural/Interdiscurso: influência de outras culturas percebidas no texto, o contexto, quem escreveu, para quem, com que objetivo e quais outras leituras poderão ser feitas a partir do texto apresentado;
- c) Variedade Linguística: formal ou informal;

d) Análise Linguística: será realizada de acordo com a série. Vale ressaltar a diferença entre o ensino de gramática e a prática da análise linguística:

Realizadas as etapas descritas poderíamos buscar uma solução para que aquele texto fosse acessível para as pessoas levando em conta o caráter global da língua inglesa.

# GUIA DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

## LÍNGUA INGLESA NA CIDADE EDUCADORA DE CURITIBA-PR

Figura 1: Jardim Botânico de Curitiba



Fonte: Arquivo de fotos da autora, 2020

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

#### A) CIDADES EDUCADORAS

- MOVIMENTO DAS CIDADES EDUCADORAS
- AICE
- CONCEITO DE EDUCAÇÃO NA CIDADE EDUCADORA
- PRINCÍPIOS DA CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS

#### B) LÍNGUA INGLESA

- LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA FRANCA
- DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ

#### C) EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

## **D) PROPOSTA DE ATIVIDADE**

- MODELOS DE ATIVIDADES

## **E) PROGRAMA “LINHAS DO CONHECIMENTO” DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA**

### **INTRODUÇÃO**

Este guia apresenta sugestões sobre como trabalhar a língua inglesa com os estudantes do ensino médio de escolas públicas estaduais no município de Curitiba/PR. O guia buscou relacionar o conceito de língua inglesa presente na BNCC (2018), a Carta das Cidades Educadoras e as Diretrizes Estaduais para a Educação Básica no Estado do Paraná. O guia pode ser utilizado por professores, estudantes e interessados na temática de Língua Inglesa e Cidades Educadoras.

### **A) CIDADES EDUCADORAS**

#### ➤ MOVIMENTO DAS CIDADES EDUCADORAS

O movimento das Cidades Educadoras começou em 1990, com base no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, quando um grupo de cidades representadas por seus governos locais, pactuou o objetivo comum de trabalhar em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes, a partir da sua participação ativa na utilização e evolução da própria cidade e de acordo com a carta aprovada das Cidades Educadoras. Mais tarde, em 1994, o movimento foi formalizado com o II Congresso Internacional em Bolonha.

Fundada em 1994, a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) é uma Associação sem fins lucrativos constituída como uma estrutura permanente de colaboração entre governos locais que se comprometem a reger-se pelos princípios inscritos na Carta das Cidades Educadoras.

Qualquer governo local que aceite este compromisso pode converter-se em membro ativo da Associação, independentemente das suas competências administrativas. No início do ano 2020, o seu número de membros ascendia a mais de 500 cidades de 36 países distribuídos por todos os continentes.

#### ➤ AICE – ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS

A AICE é organizada por uma Assembleia Geral – órgão supremo integrado por todos os associados, por um Comitê Executivo – com funções de direção, execução e representação da Associação, por um Secretário – responsável pela gestão cotidiana e por Redes – estruturas descentralizadas, integradas pelas cidades membro da AICE de um determinado território.

Cada rede estabelece a sua organização e funcionamento de acordo com os estatutos da AICE e é coordenada por uma das suas cidades. No Brasil, há a REBRACE – Rede Brasileira de Cidades Educadoras. A cidade coordenadora é Curitiba no estado do Paraná

#### ➤ CONCEITO DE EDUCAÇÃO NA CIDADE EDUCADORA

No preâmbulo da Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2020) contemplamos o significado da educação na cidade:

*“A Cidade Educadora tem de exercitar e desenvolver a sua função educadora em paralelo com as tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços), com o olhar posto na formação, promoção e desenvolvimento de todas as pessoas de qualquer idade para responder às suas necessidades formativas de modo permanente e em todos os aspetos da vida. A educação começa na infância, mas nunca termina e jamais se reduz à formação laboral ou profissional. Uma educação ao longo da vida que tenta mobilizar as consciências para conciliar a liberdade com a responsabilidade, despertando o sentido da interdependência entre as pessoas e a natureza como forma de habitar a cidade e o planeta; fomentando a reflexão e o pensamento crítico, a capacidade de compreender problemas complexos; incentivando a participação corresponsável na formulação e desenvolvimento de políticas; imaginando e promovendo modos de vida que não impliquem a destruição do território ou favoreçam a desigualdade entre as pessoas”*

#### ➤ PRINCÍPIOS DA CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS

A Carta das Cidades Educadoras sistematiza os seus princípios. Os princípios norteadores da Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2020) são:

##### I - O DIREITO À CIDADE EDUCADORA

- Educação inclusiva ao longo da vida
- Política educativa ampla



- Diversidade e não discriminação
- Acesso à cultura
- Diálogo intergeracional

## II - O COMPROMISSO DA CIDADE

- Conhecimento do território
- Acesso à informação
- Governança e participação dos cidadãos
- Acompanhamento e melhoria contínua
- Identidade da cidade
- Espaço público habitável
- Adequação dos equipamentos e serviços municipais
- Sustentabilidade

## III - AO SERVIÇO INTEGRAL DAS PESSOAS

- Promoção da saúde
- Formação de agentes educativos
- Orientação e inserção laboral inclusiva
- Inclusão e coesão social
- Corresponsabilidade contra as desigualdades
- Promoção do associativismo e do voluntariado
- Educação para uma cidadania democrática e global

## **B) LÍNGUA INGLESA**

### ➤ LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA FRANCA

A Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 4º), continua a ser compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de língua franca, como definido na BNCC (2018) do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Com o status de língua franca o inglês é legitimado como uma oportunidade de acesso ao mundo globalizado e um conhecimento que o aluno precisa para exercer a cidadania e ampliar suas possibilidades de interação em diversos contextos.

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná

ao conceber a língua como discurso, conhecer e ser capaz de usar uma língua estrangeira, permite-se aos sujeitos perceberem-se como integrantes da sociedade e participantes ativos do mundo. Ao estudar uma língua estrangeira, o aluno/sujeito aprende também como atribuir significados para entender melhor a realidade. A partir do confronto com a cultura do outro, torna-se capaz de delinear um contorno para a própria identidade. Assim, atuará sobre os sentidos possíveis e reconstruirá sua identidade como agente social (PARANÁ, 2008 p. 57).

Dentro da proposta do Estado do Paraná temos práticas de escrita, leitura, oralidade e gêneros discursivos. Os gêneros discursivos se dividem em esferas do(a):

- Cotidiano
- Escolar
- Imprensa
- Jurídico
- Literário/Artístico
- Midiático
- Político
- Produção e Consumo
- Publicitário e outros

### **C) EDUCAÇÃO PATRIMONIAL**

A Educação Patrimonial por sua vez nos fornece direcionamentos com o trabalho de análise do patrimônio da cidade. A educação patrimonial comporta o conceito de patrimônio cultural presente na Constituição Federal de 1988, no art.216:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico,

artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico  
(BRASIL, 1988).

A Educação Patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida, pessoal e coletiva. O patrimônio cultural e o meio-ambiente histórico em que está inserido oferecem oportunidades de provocar nos alunos sentimentos de surpresa e curiosidade, levando-os a querer conhecer mais sobre eles (GRUNBERG; HORTA; MONTEIRO, 1999 p.6 -7)

#### **D) PROPOSTA DE ATIVIDADE**

A proposta de atividade visa à saída de alunos da escola e a exploração de ambientes da cidade.

1. Escolha de um elemento do patrimônio da cidade;
2. Análise do elemento levando em consideração o gênero discursivo;
3. Análise de outros aspectos do elemento: influência de outras culturas percebidas no elemento, análise dos elementos verbais e não verbais, do contexto, quem escreveu, para quem, com que objetivo e quais outras leituras poderão ser feitas a partir desse elemento;
4. Reflexão e sugestões sobre a língua inglesa. O elemento está em inglês? Como poderíamos tornar esse elemento acessível pelo uso da língua inglesa?

#### **○ EXEMPLOS DE ATIVIDADES**

**Observem a seguinte imagem:**

Figura 2: Fotografia de uma placa com informação turística em Curitiba



Fonte: [www.curitiba.pr.gov.br](http://www.curitiba.pr.gov.br)

**Agora, realize os seguintes questionamentos:**

1. Qual é o gênero discursivo desse texto?
2. Quem escreveu esse texto? Com que objetivo? Para quem? Quais são os elementos verbais e não verbais desse texto?
3. Esse texto está em língua inglesa? Você mudaria algo nesse texto? Que outros elementos você acrescentaria ou eliminaria nesse texto?

As mesmas perguntas poderiam ser feitas com diferentes tipos de texto. O professor pode incluir ou modificar as perguntas de acordo com o texto. Um exemplo está representado na figura 2, que demonstra um grafite que se relaciona com um provérbio em inglês “All work and no play makes Jack a dull boy” e com uma cena do filme “O Iluminado” com o ator Jack Nicholson.

Seguimos com a apresentação da Figura 3.

Figura 3: Grafite em um edifício na região central em Curitiba



Fonte: [www.insideamindblog.com/2015/06/24/all-work-and-no-play-makes-jack-a-dull-boy/](http://www.insideamindblog.com/2015/06/24/all-work-and-no-play-makes-jack-a-dull-boy/)

### **Momento de indagações:**

1. Qual é o gênero discursivo desse texto?
2. Quem escreveu esse texto? Com que objetivo? Para quem? Quais são os elementos verbais e não verbais desse texto?
3. Esse texto está em língua inglesa? Você mudaria algo nesse texto? Que outros elementos você acrescentaria ou eliminaria nesse texto?
4. “Só trabalho sem diversão faz do Jack um bobão”. Podemos relacionar essa frase com algum provérbio em inglês? Com é a relação do provérbio com a imagem do grafite?

Na sequência, temos a Figura 4.

Figura 4: Fotografia de uma das placas do Jardim Botânico em Curitiba



Fonte: <https://cronicasmacaenses.files.wordpress.com/2019/06/curitiba--jardim-botanico-529.jpg>

### Realize as seguintes indagações:

1. Qual é o gênero discursivo desse texto?
2. Quem escreveu esse texto? Com que objetivo? Para quem? Quais são os elementos verbais e não verbais desse texto?
3. Esse texto está em língua inglesa? Você mudaria algo nesse texto? Que outros elementos você acrescentaria ou eliminaria nesse texto?
4. Esse texto cumpre o seu papel comunicativo?

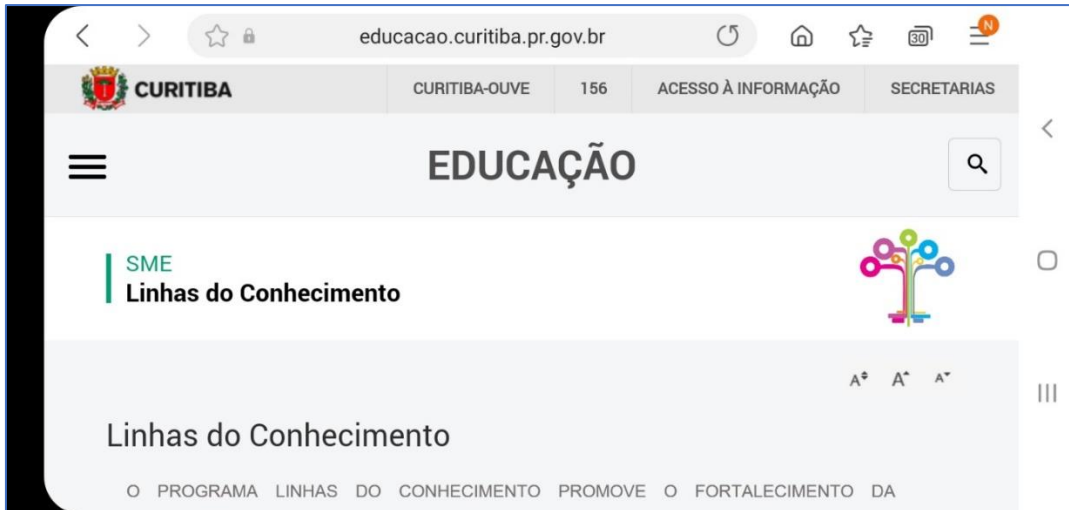
## E) PROGRAMA “LINHAS DO CONHECIMENTO” DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA

A Prefeitura Municipal de Curitiba/PR possui o programa “Linhas do Conhecimento”. O Programa Linhas do Conhecimento tem por objetivo promover o fortalecimento da consciência urbana, da sustentabilidade, da identidade cidadã por meio da pertença dos sujeitos aos espaços da cidade, envolvendo professores e estudantes em práticas de exploração e conhecimento de Curitiba, e que está ligado



ao ensino nas escolas municipais. O programa está disponível no site da Prefeitura Municipal de Curitiba (Figura 5) e também no Banco de Experiências do site da Associação das Cidades Educadoras (AICE), Figura 6.

Figura 5: Captura de tela do site da Prefeitura Municipal de Curitiba com a divulgação do Programa “Linhas do Conhecimento”



Fonte: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/programa-linhas-do-conhecimento/3936>

Figura 6: Captura de tela do site das Cidades Educadoras citando o Programa “Linhas do Conhecimento”.



Fonte: <https://www.edcities.org/pt/cidade/curitiba/>

Figura 7: Captura de tela do site das Cidades Educadoras citando o Programa “Linhas do Conhecimento”.



Fonte: <https://www.edcities.org/pt/cidade/curitiba/>

O “Programa Linhas do Conhecimento” é de fácil acesso e possui uma vasta articulação de ideias e atividades que podem ser trabalhadas na cidade de Curitiba. Atualmente Curitiba é a cidade coordenadora da Rede de Cidades Educadoras Brasileiras (REBRACE), a tendência é que mais programas como o Linhas do Conhecimento sejam criados, utilizados e valorizados pela população.

## REFERÊNCIAS

**ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS.** Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/como-tornar-seassociado/>. Acesso em: 10 out. 2021.

**CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS (2020).** Disponível em: [https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT\\_Carta\\_10x14cm.pdf](https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta_10x14cm.pdf). Acesso em: 10 out. 2021.



Este Guia de autoria da mestranda Caroline Pulcides, sob orientação da professora Doutora Sueli Pereira Donato, é um produto oriundo da dissertação intitulada **“ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA INTERFACE DA CIDADE COMO ESPAÇO EDUCADOR: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTADO DA ARTE”** do programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional UNINTER, Mestrado e Doutorado Profissional, no ano de 2021.

Para mais informações sobre a autora acesse:

CV: <http://lattes.cnpq.br/1441525542510577>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou discorrer sobre a língua inglesa no contexto do ensino médio da educação pública que passou por mudanças tanto na concepção de língua como no ensino. De um conceito amplo de língua estrangeira moderna a língua franca, de facultativa a caráter obrigatório, de foco em traduções e gramáticas para um uso pautado na comunicação passando pelos os gêneros discursivos.

Partindo dos gêneros discursivos analisamos como poderíamos trabalhar com a língua inglesa na cidade. As cidades podem ser lidas também. A proposta da cidade educadora visa à valorização da cidade como espaço educativo, e ela nos convida a aprender com a cidade, na cidade e a cidade. “Aprendemos na cidade, aprendemos na escola, aprendemos na rua, porque a cidade também se tornou educadora” (GADOTTI, 2013 p. 126).

O objetivo geral dessa pesquisa foi o de analisar as pesquisas disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD que tratam do ensino da língua inglesa na etapa do ensino médio na interface com a cidade enquanto espaço educador, em que buscamos responder a pergunta de pesquisa: O que demonstram as pesquisas acadêmicas disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e BDTD sobre o ensino da língua inglesa na etapa do ensino médio na interface com a cidade enquanto espaço educador?

A partir do objetivo geral traçado, desdobram-se os seguintes objetivos específicos: contextualizar o ensino de língua inglesa na etapa do ensino médio brasileiro a partir da LDB 9.3914/1996 e à luz do referencial teórico adotado; caracterizar os pressupostos da cidade como espaço educador para ensino da língua inglesa; mapear as produções acadêmicas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações sobre a temática proposta nesse estudo; e por fim elaborar um produto de aplicabilidade pedagógica com base nos resultados de pesquisa. O produto resultante dessa investigação é um guia de orientações pedagógicas que apresenta sugestões sobre como trabalhar a língua inglesa com os estudantes do ensino médio de escolas públicas estaduais no município de Curitiba/PR. O guia buscou relacionar o conceito de língua inglesa presente na BNCC (2018), a Carta das Cidades Educadoras e as Diretrizes Estaduais para a Educação Básica no Estado do Paraná.

Nos primeiros momentos da pesquisa o uso do descritor referente à língua inglesa e cidades educadoras não obteve resultados, o que confirma a escassez de trabalhos acadêmicos com os dois descritores. Uma das soluções foi optar somente pelo descritor “cidades educadoras”, sem o marco temporal e ainda sim os resultados não foram muito expressivos em relação a quantidade de pesquisas. O movimento das cidades educadoras surge nos meados dos anos noventa, porém as primeiras produções acadêmicas datam de 2004 (Capes) e 2005 (BDTD). A pesquisa foi realizada pela análise do conteúdo acatando a proposta de Bardin (1977), organizada em três fases: a) pré-análise, b) exploração do material e c) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Com os resultados das análises das pesquisas acadêmicas chegamos a criação de quatro códigos de acordo com a incidência das palavras chaves ou de acordo com a abordagem no texto desses temas. Os códigos foram: a) educação integral, b) cidadania, c) educação não formal e d) políticas públicas. Na criação dos códigos obedecemos a ordem crescente de menor incidência para educação integral para o código de maior incidência – políticas públicas. Os quatro códigos estão intimamente conectados com a proposta das cidades educadoras. A educação integral como uma das formas de garantia de oferta de atividades que possam ter esse viés de sair da escola, de atividades na rua, no entorno, na cidade. Muitas vezes a quantidade de tempo que o estudante passa dentro da escola não é suficiente para a elaboração de atividades que possam agregar no “desemparedamento” do estudante dentro do espaço escolar. O código da cidadania apareceu como uma forma de participação do estudante na sociedade, uma vez que se ele tiver a oportunidade de conhecer a sua rua, o seu bairro, sua cidade ele provavelmente estará mais apto para tomar decisões a respeito da sua cidade. O código de educação não formal surgiu com base em diversos trabalhos que analisaram como outros espaços podem ser trabalhados na educação como museus, praças, hortas comunitárias, o próprio caminhar nas ruas dentre outros e por fim o código - políticas públicas que visam assegurar a proposta das cidades educadoras. Muitos trabalhos analisaram os documentos oficiais e as experiências de algumas cidades que se embasaram na Carta das Cidades Educadoras para criar propostas de educação. Nesse código surgiram muitas críticas a respeito das cidades educadoras. Alguns trabalhos defendem o fortalecimento da escola em si, da instituição escolar e acreditam que as propostas das cidades educadoras não se concretizam

efetivamente, muitas vezes acabam não “saindo do papel” e que falta uma leitura mais crítica dos pesquisadores em relação ao que vem a ser de fato uma cidade educadora.

A cidade educadora realmente não é projeto de um determinado governo e sim um projeto mais abrangente, para tanto ela precisa de uma valorização por parte dos governos e de um engajamento da sociedade. Se a proposta for avaliada somente por parte de um governo e não levar em consideração a população que ela está afetando, as chances de fracasso são bem concretas.

A cidade enquanto território pode apresentar características de inserção, de acolhimento, de reconhecimento da sua importância como meio de aprendizagem, mas também apresenta conflitos, desigualdades e sentimento de não pertencimento principalmente por parte da população mais vulnerável socialmente. A discussão sobre cidades educadoras perpassa as facetas que a cidade possui e de que maneira os educadores, os estudantes, os governos enfim a sociedade pode evoluir e encontrar soluções para os seus problemas de uma maneira que ela cumpra o seu papel como uma proposta baseada no respeito, com um caráter inclusivo e solidário e que vise a convivência harmônica de seus habitantes.

## REFERÊNCIAS

- AICE. Associação Internacional das Cidades educadoras. **Carta das Cidades Educadoras**, 2004. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras>. Acesso em: 27 nov 2020.
- ALVES, A. R.; BRANDENBURG, E. J. **Cidades educadoras: um olhar acerca da cidade que educa**. Curitiba: InterSaberes, 2018.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2 ed. São Paulo Martins Fontes, 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, PO: Ed. 70, 1977.
- BASTOS, Luana Arrial. **Representações sociais e o ensino de línguas estrangeiras: uma pesquisa tipo estado da arte**. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação-SIRSSE, VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD/Cátedra Unesco. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUCPR.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, PO: Ed. 70, 1977.
- BELLOT, P. F. Cidades educadoras, uma aposta de futuro. *In*: AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Educação e vida urbana: 20 anos de 181 Cidades Educadoras**. Lisboa: Gráfica Almondina (Torres Novas, Portugal), 2013. p. 17-22. Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 02 de set. 2021.
- BERNET, Jaume Trilla. **Ciudades educadoras: Bases conceptuales**. In: ZAINKO, Maria Amelia Sabba (org.). **Cidades Educadoras**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.
- BONAFÊ, Jaume Martínez. **A cidade como currículo: pesquisador espanhol desafia escola a olhar a rua**. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2014/11/12/cidade-como-curriculo-pesquisador-espanhol-desafia-escola-olhar-rua/>. Acesso em 26 nov. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 20 nov. 2020.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm) Acesso em 20 out./2020.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Medida Provisória n.746/16**. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 12 fev 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: Distrito Federal, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25 nov 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: Distrito Federal, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm). Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Parte I - Bases Legais. Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em 15 jun. 2020

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf). Acesso em: 20 nov 2020.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Volume 1. Brasília, 2006.

CAMARGO, Gladys Quevedo. SILVA, Gutemberg. **O Inglês na educação Básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã?** Ens. Tecnol. R., Londrina, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul./dez. 2017

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa**. Porto Alegre: Penso, 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR-CAPES. 2021. Disponível em: <https://capes.gov.br/avaliacao/sobreaavaliacao/mestra doprofissional-o-que-e>. Acesso em: 7 mai. 2021.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: UEL, 2012.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Linhas do Conhecimento**. 2018a. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2019/9/pdf/00242149.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

DIAS, R.; NOVAES, H. T. Contribuições ao Marco Analítico-Conceitual da Tecnologia social. In DAGNINO, R. (Org.) **Tecnologia Social: ferramenta para construir outra sociedade**. Disponível em <https://idlbncidrc.dspacedirect.org/bitstream/handle/10625/47974/IDL47974.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. p. 17- 53.

DONATO, Sueli P.; SILVA, Marcio T. da; SANTOS, S. J. A. da. O direito à cidade que educa e os seus territórios nas práticas docentes: desafios à formação continuada de professores. **Revista Intersaberes**, v.16, n.39, set./dez., 2021, p. 1135-1154.

DONATO, Helena. et. al. Etapas na Condução de uma Revisão Sistemática. **Revista Científica da Ordem dos Médicos**, Acta Med Port, n. 32, p. 227-235, mar. 2019.

DONATO, Sueli P.; NAGEL, Jaqueline S. de O.; JESUS, Rosane de. Educação Infantil e Cidade Educadora: pelas representações do discurso documental e das narrativas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.19, n. 61, abr./jun. 2019

DONATO, Sueli P.; NAGEL, Jaqueline S. de O. Educação Infantil e Cidade Educadora: pelas representações do discurso documental e das narrativas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1205-1229, jul./set. 2020.

DONATO, Sueli P. **Políticas de formação inicial e profissionalidade docente: representações sociais de professores iniciantes**. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, 2013

FLEURY, M.T; WERLANG, S.R.C. **Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens**. Anuário de pesquisa da Fundação Getúlio Vargas, p.10-15, 2016-2017

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

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

FLORENCIO, S.R.R. Educação Patrimonial: algumas diretrizes. In: PINHEIRO, Adson Rodrigo S. (org.). **Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial**. Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015.p. 21-30.

GADOTTI, M. Moacir Gadotti e a escola cidadã. In: MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p. 123-160.

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec. Nova série**, [S.l.], v.1, n.1, maio 2006.ISSN 22379983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>. Acesso em: 03 junho 2021.

GALVÃO Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão Sistemática da Literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p.57-73, set.2019/fev. 2020

GEHL, JAN. **Cidade para pessoas**. Tradução Anita di Marco 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília, DF: IPHAN, 2007.

JESUS, R. **C4EP: um framework baseado nas representações sociais das professoras de educação infantil sobre cidade educadora**. Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu*, Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, do Centro Universitário Internacional UNINTER, apresentado em 2020.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Des-vincular o inglês do Imperialismo: hibridismo e agência no inglês como língua internacional. **Revista Versalete**. Curitiba, Vol. 1, nº 1, jul./dez. 2013.

JORDÃO, Clarissa Menezes. **ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta?** RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

JORDÃO, Clarissa; FOGAÇA Francisco Carlos. **Ensino de Inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido**. Estudos linguísticos, línguas e letras. v. 8 nº 14 1º sem. 2007 p. 79-105.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

LINHAS DO CONHECIMENTO. Disponível em: <https://mideducacao.curitiba.pr.gov.br/2020/3/pdf/00268206.pdf>. Acesso em: 15 de out. de 2021.

MOLL, Jaqueline. **Cidade e Territórios Educativos: elementos para pensar a educação na contemporaneidade**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015. GT03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos UFSC. Florianópolis, SC.

MOLL, J. Escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.4, p. 2095-2111 out./dez. 2020.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular para o ensino médio do Paraná**. Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: SEED, 2021.



PEREIRA, B.B.; LOPES, C. R. **Diretrizes Educacionais para o ensino de língua inglesa na educação básica: desafios e possibilidades**. Anais da III Semana de Línguas e Literaturas do Campus Campos Belos. UEG, 2017. p.17-34.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G.; O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã? **Ens. Tecnol. R.**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul./dez. 2017.

RAMOS, K. V.; ALVARENGA, M. S. O ensino do inglês na Base Nacional Comum Curricular: embates entre língua franca e língua de fronteira. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.3, 2020.

RODRIGUES, I.; BARBIERI, J. C. A emergência da tecnologia social: revisitando o movimento da tecnologia apropriada como estratégia de desenvolvimento sustentável. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, RJ, v. 42, n. 6, p. 1069 a 1094, 2008. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6666>. Acesso em: 20 set. 2021.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. ISSN: 1518-3483. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2021.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. **Geographia: Revista da Pós-Graduação em Geografia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. jun 1999, p. 7-13, 1999.

SILVA, Cassandra Ribeiro de O. **Metodologia e Organização do projeto de pesquisa**. Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará. Fortaleza, 2004.

SILVA, E. S. L.; ARNT, A. M. **O acesso às escolas do campo e o transporte escolar**. UNEMAT. Tangará da Serra, MT, 2008.

SILVA, F.M. **Dos PCN LE às OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas**. Pesquisas em Discurso Pedagógico, Universidade Federal Fluminense, 2015.

SINGER, Helena. **O que são territórios educativos?** Disponível em: <https://labedu.org.br/o-que-sao-territorios-educativos/>. Acesso em: 02 dez. 2020

SIQUEIRA, D. S. P.; MAGALHÃES, S.R.G.P. O ensino de inglês em uma cidade do interior da Bahia: um breve recorte. **Organon**, v. 32, 2017.

TONET, Diego Luiz. **Representações sociais sobre a reforma do ensino médio: o que dizem as teses e dissertações (2016-2018)**. 130 f. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

TRIGUEIRO, Emília S.O. Breves reflexões sobre os desafios do ensino médio brasileiro. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 42, nº 81, jan./abr. 2020.

TREVISAN, Rita. **O que a BNCC propõe para o ensino de língua inglesa?** Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/77/o-que-a-bncc-propoe-para-o-ensino-de-lingua-inglesa>. Acesso em: 16 out 2020.

**Territórios Educativos.** Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/conceito-territorios-educativos/>. Acesso em 30 nov 2020.

VALENÇA, Vera Lucia Chacon. **As crianças e a cidade: pontos de vista e práticas sociais/culturais.** Universidade do Sul de Santa Catarina -UNISUL, Tubarão-SC

XAVIER, M.C F.; MOTTIN, L. P.; **Currículo e educação integral na prática: caminhos para a BNCC de língua inglesa.** São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.