

A HISTÓRIA DA ADOÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO CEARÁ

THE HISTORY OF THE ADOPTION OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN CEARÁ

Renan Gomes Rebouças¹
Francisco José Alves de Aquino²

Resumo: Este artigo teve como objetivo analisar o percurso sócio-histórico do ensino de língua inglesa no Brasil até sua adoção na educação profissional e tecnológica do Ceará. É derivado de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), da instituição associada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Fizemos pesquisa documental nos arquivos históricos do IFCE *campus* Fortaleza. Procedemos a uma análise descritiva dos achados, articulando com os conceitos de imperialismo linguístico, hegemonia, discurso e poder segundo os teóricos Phillipson (1992), Fairclough (2001) e Dijk (2023). Identificamos que o ensino de língua inglesa foi adotado em 1961 na Escola Industrial de Fortaleza, institucionalidade do IFCE à época. A data em questão definiu nosso recorte temporal: a primeira década da adoção da língua na instituição (1961-1971). Assim, constatou-se que os primeiros 52 anos de existência da rede federal de educação profissional e tecnológica no Ceará não contaram com o ensino de língua inglesa nos currículos dos cursos ofertados pela instituição. Até então, o propósito educacional da escola nesse primeiro meio século não justificava a instrução de línguas estrangeiras. A adoção do idioma foi a culminância de um processo sócio-histórico que desvelou influências de nações anglofalantes hegemônicas.

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

Abstract: This article aimed to analyze the sociohistorical trajectory of English language teaching in Brazil up to its adoption in professional and technological education in Ceará. It is derived from a master's thesis from the Postgraduate Program in Professional and Technological Education (ProfEPT) of the associated institution, the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE). A document research was accomplished in the historical archives of the IFCE Fortaleza campus. We proceeded with a descriptive analysis of the findings, articulating them with the concepts of linguistic imperialism, hegemony, discourse, and power according to the theorists Phillipson (1992), Fairclough

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT-IFCE), Professor de língua inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6533784127640336>, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8438-4704>. E-mail: renan.reboucas@ifce.edu.br

² Doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7753822376652584>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2963-3250>. E-mail: fcoalves_aq@ifce.edu.br

(2001), and Dijk (2023). We identified that English language teaching was adopted in 1961 at the Industrial School of Fortaleza, which was IFCE name at the time. This date defined our time cut: the first decade of the language's adoption at the institution (1961-1971). Thus, it was found that the first 52 years of the federal network of professional and technological education in Ceará did not include English language instruction in the curricula of the courses offered by the institution. Until then, the educational purpose of the school in that first half-century did not justify the instruction of foreign languages. The adoption of the language was the culmination of a sociohistorical process that revealed influences from hegemonic English-speaking nations.

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

Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (doravante EPT) do Ceará remonta ao ano de 1909, quando da criação da Escola de Aprendizes Artífices do Ceará. Atualmente, essa nomenclatura não existe mais, sendo, desde 2008, conhecida como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (doravante IFCE). Diferentemente das outras escolas ditas propedêuticas³, as escolas que se encaixam na modalidade EPT dedicam-se ao ensino profissionalizante. Porém, as escolas propedêuticas e as escolas de EPT guardam algumas similaridades. Dentre elas está a oferta do ensino de línguas estrangeiras.

Especificamente, no IFCE há a oferta do ensino das seguintes línguas estrangeiras: inglês, espanhol e francês. Entretanto, há a hegemonia do ensino de língua inglesa nos seus 33 campi ao longo de todo o estado do Ceará. Este fato se comprova ao observar os números relacionados aos cursos de licenciatura oferecidos pela rede. No total, há a oferta de nove cursos de licenciatura, dentre os quais seis possuem habilitação dupla em língua inglesa e em língua portuguesa; um com habilitação dupla em língua espanhola e em língua portuguesa; um com habilitação dupla em Libras e em língua portuguesa; e um com habilitação única em língua portuguesa. Portanto, o ensino de língua inglesa é hegemônico no IFCE.

Contudo, existem duas contradições relacionadas a essa hegemonia. Uma delas diz respeito à política linguística da instituição (IFCE, 2019), a qual aponta para a diversidade linguística, na forma de oferta de currículos plurilíngues. A outra contradição está relacionada ao princípio pedagógico da formação humana integral que rege a EPT. De acordo com esse princípio, entre alguns dos seus pressupostos está a

³ Aqui, nos referimos às escolas que não são articuladas com disciplinas de cunho profissionalizante e técnico.

promoção do acesso à diversidade cultural da totalidade objetiva do mundo. As línguas são, essencialmente, o principal veículo de cultura e, conseqüentemente, privilegiar hegemonicamente o acesso a somente uma delas não atende, em alguma medida, ao princípio da formação humana integral.

Diante das contradições apresentadas acima, duas questões de pesquisa foram estabelecidas, quais sejam: por que há hegemonia do ensino de língua inglesa no IFCE? Como essa hegemonia foi desenvolvida a partir da adoção do ensino do idioma no processo histórico do IFCE?

Essas questões foram resolvidas dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT-IFCE) em uma dissertação de mestrado, cujo objetivo geral foi analisar, em uma perspectiva crítica, o percurso sócio-histórico do ensino de língua inglesa no Brasil até sua adoção na década de 1960 na antiga Escola Industrial de Fortaleza, institucionalidade do IFCE à época. Busca-se com este artigo ampliar a divulgação científica dos resultados da referida dissertação, porquanto acreditamos que artigos em revistas científicas possuem mais visibilidade e acesso do que os repositórios dos programas de pós-graduação.

A fim de alcançar o objetivo geral da pesquisa, tivemos como objetivo específico identificar, por meio de análise documental, o percurso histórico do ensino de língua inglesa no período de sua adoção na década de 1960 na Escola Industrial de Fortaleza. Definimos a primeira década de adoção do ensino da língua (1961-1971) como nosso recorte temporal.

Em pesquisa bibliográfica nos bancos de dados da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, constatamos o ineditismo desta investigação historiográfica; ao mesmo tempo, a urgência pelo tema é suscitada.

Para iluminar nossa análise, partimos dos pressupostos dos conceitos de imperialismo linguístico, hegemonia, discurso e poder, segundo Phillipson (1992), Fairclough (2001) e Dijk (2023).

Imperialismo linguístico, hegemonia, discurso e poder

De acordo com Phillipson (1992), existe um processo histórico deliberado perpetrado por nações hegemônicas no âmbito linguístico-cultural. Para dar nome a esse processo, o autor cunhou o conceito de imperialismo linguístico. Ao fazer um

balanço dos mecanismos para internacionalização da língua inglesa, Phillipson (1992) encara o idioma como uma mercadoria.

Dentre os tipos de imperialismo (como o militar e o econômico, por exemplo), existe também o imperialismo linguístico. Segundo Phillipson (1992), o imperialismo linguístico perpassa todos os outros tipos de imperialismo, pois a comunicação faz parte da efetivação das ações imperialistas.

Do ponto de vista de Phillipson (1992), o ponto de virada para a difusão da língua inglesa ao redor do mundo foi quando o idioma se tornou oficial, juntamente com a língua francesa, na Liga das Nações em 1919, para a redação dos tratados de paz que foram firmados com o término da Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

Antes disso, a difusão da língua inglesa acontecia na esteira das invasões imperialistas britânicas em territórios dos continentes africano e asiático até o início do século XX. Porém, após a Primeira Guerra Mundial, ações de política cultural externa começaram a ser implementadas, encabeçadas por órgãos estatais e privados do Estados Unidos, em parceria com o Reino Unido.

A tradição liberal da economia estadunidense fez com que ações de difusão da língua inglesa se iniciassem com fundações privadas, como a Fundação Ford e a Fundação Rockefeller. Congregações religiosas também estavam envolvidas em ações educacionais fora dos contornos nacionais dos Estados Unidos a partir da década de 1920.

Dessa forma, o imperialismo linguístico da língua inglesa tem operado em bases econômicas, políticas, socioculturais e ideológicas. Assim sendo, trata-se de um mecanismo estrutural de poder. A grande alocação de recursos para o profissionalismo de pedagogias para o ensino-aprendizagem da língua inglesa, juntamente com o anglocentrismo disseminado na cultura de muitos países através da indústria cultural, fazem com que um discurso hegemônico de superioridade do idioma circule.

Fairclough (2001) também joga luz na relação entre discurso e mudança social. Segundo o autor, as línguas representam uma prática social que veicula discursos que moldam as subjetividades e as representações de mundo. Fairclough (2001) também aponta que o ensino de língua inglesa responde a um processo que ele chamou de *comodificação*, no qual instituições sociais, ao incorporarem a lógica econômica da produção de mercadorias (como as *commodities*), passam “a produzir, a comercializar e

a vender mercadorias culturais e educacionais a seus clientes ou consumidores” (Fairclough, 2001, p. 255).

Dentre outros fenômenos relacionados a discurso e poder veiculados pela língua, Fairclough (2001) apresenta o conceito de *relexicalização*. Para o autor, práticas discursivas mudam em consonância com transformações sociais, sobretudo aquelas concernentes ao processo de produção da realidade material. O regime de acumulação flexível, denominado por Fairclough (2001) de ‘pós-fordiano’, introduziu uma nova cultura na organização do trabalho e, em consequência, moldou novas práticas discursivas. Com efeito, novos termos e práticas vão sendo tomados emprestados por dadas profissões ou campos científicos à medida que novas formas de produção social e tecnologias vão sendo estabelecidas. Fairclough (2001) nomeou esse processo de *relexicalização*. Países pioneiros em determinadas transformações científicas e tecnológicas exportam os termos e práticas inéditos a outros países, que passam a adotar nas tradições locais as novas forças produtivas, refletindo inclusive fenômenos de empréstimos linguísticos.

Fairclough (2001) também conceitua hegemonia a partir de uma perspectiva gramsciana:

Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um ‘equilíbrio instável’. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas (Fairclough, 2001, p. 122).

Dijk (2023) revela que o poder de uma classe dominante é exercido e, sistematicamente, mantido pelo modo de produção dos discursos. Segundo o autor, existe uma elite simbólica que está a serviço dos donos do poder. Jornalistas, escritores, acadêmicos, artistas, dentre outros, fariam parte dessa elite simbólica que possui um capital simbólico orientado pelas classes dominantes. Dessa forma, essa elite simbólica se responsabilizaria por manipular a cognição das massas a partir do controle do que se é publicado, em campos como a mídia, a política e a ciência. Esse controle também garante que um discurso hegemônico circule nas esferas comunicativas cotidianas, mesmo que, aparentemente, os interlocutores estejam produzindo livremente suas falas.

Esse é o mecanismo que, segundo Dijk (2023), garante a capilaridade da ideologia hegemônica das classes dominantes.

Phillipson (1992), por sua vez, contribui para a compreensão dos mecanismos de dominação da língua inglesa e do papel que o ensino do inglês desempenha nessa hegemonia. O conceito de hegemonia para esse autor é desenvolvido a partir da concepção gramsciana. As normas, os valores e os significados que competem para a hegemonia linguística do inglês advêm de uma base econômica que estabelece o ensino de língua inglesa como dominante. As instituições, o financiamento de projetos, as editoras de publicações de materiais didáticos, por exemplo, são alguns dos elementos que perfazem a infraestrutura do ensino de língua inglesa. O desenvolvimento dessa profissionalização da pedagogia do ensino de língua inglesa também é manifestado nas ideias e práticas pedagógicas que colocam o ensino de língua inglesa como dominante.

Os conceitos de hegemonia, imperialismo linguístico, discurso e poder nos ajudarão em nossa análise descritiva, que apresentamos nas próximas seções.

O processo histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Ceará

Segundo Ramos (2014), a história da EPT no Brasil teve sua primeira iniciativa institucional com o Colégio das Fábricas em 1809, no Rio de Janeiro. A fundação do colégio coincidiu com a chegada da família real portuguesa ao Brasil um ano antes. Manfredi (2016) aponta que as primeiras iniciativas de educação profissional no país devem ter advindo mesmo com os povos originários indígenas que aqui já se encontravam desde antes da invasão portuguesa em 1500.

Por sua vez, Saviani (2007) identifica que a relação entre trabalho e educação surge embricada, pois nas comunidades humanas primitivas o processo de ensino-aprendizagem de ofícios acontecia no próprio processo produtivo. Assim, ontologicamente, o trabalho, como produtor da realidade, era aprendido e passado de geração para geração no próprio trabalho.

O fato é que, mesmo sem a figura do Estado brasileiro oficialmente estabelecendo espaços formais para o ensino-aprendizagem de ofícios, experiências de ensino de ofícios foram também identificadas no Brasil colonial escravocrata. De acordo com Cunha (2005a), a produção material da realidade nesse período acontecia nos próprios ambientes produtivos, como as fazendas de engenho, principal matriz da

produção econômica brasileira entre os séculos XVI e XVIII. A mão de obra era escravizada e se aprendia o trabalho fazendo o próprio trabalho.

A partir do século XVII, a extração de minérios, como ouro e prata, introduziu no país outras formas de trabalho. Aos poucos, o trabalho livre também ia ganhando espaço à medida que o processo produtivo de metais preciosos oportunizava o nascimento de centros urbanos. Além dos ferreiros e ourives que participavam diretamente na produção econômica dessa época, indiretamente outros ofícios começavam a ser demandados com a formação das cidades e o crescimento de um mercado consumidor que necessitava de pedreiros, sapateiros, alfaiates, carpinteiros, entre outras profissões.

Até o início do século XIX, as corporações de ofício eram responsáveis por certificar uma gama enorme de profissões. Embora o processo de ensino-aprendizagem ocorresse nas próprias casas dos mestres de ofício ou em oficinas estabelecidas em espaços como os arsenais da Marinha ou os colégios jesuítas, eram as corporações de ofício que se responsabilizavam pelo monopólio de verificar se o aprendiz de ofício estava apto e, assim, autorizar sua atuação no mercado. As pessoas escravizadas não tinham o direito de participar desse processo.

A primeira tentativa de quebra do monopólio das corporações de ofício coincidiu com o desenvolvimento estabelecido pela instalação do príncipe regente D. João VI e sua corte no Rio de Janeiro a partir de 1808. Segundo Cunha (2005a), em Portugal, a Coroa portuguesa já havia estabelecido um movimento para o enfraquecimento das corporações de ofício com a fundação da Real Casa Pia de Lisboa, em 1780. O objetivo era descentralizar e, aos poucos, tirar das corporações de ofício o monopólio para a autorização do exercício de uma profissão. No Brasil, a partir de 1809, essa tentativa veio com o Colégio das Fábricas, inspirado na iniciativa portuguesa.

O Colégio das Fábricas, de acordo com Cunha (2005a) e Ramos (2014), teve como objetivo oferecer o aprendizado de um ofício a meninos órfãos. Também havia a intenção de fornecer a órgãos da Coroa mobílias, enxovais e outros produtos fabricados nas oficinas do próprio colégio. Um outro objetivo também era, paulatinamente, substituir o poder das corporações de ofício e, assim, o próprio Estado ser o responsável pelo provimento das forças produtivas da Coroa. Entretanto, o Colégio das Fábricas teve vida curta, sendo descontinuado já em 1812. Conforme Cunha (2005a), as corporações de ofício somente seriam extintas oficialmente com a Constituição de 1824, já no Brasil Imperial.

Ainda assim, o Colégio das Fábricas foi o primeiro marco para uma sistematização da educação profissional no Brasil. Medidas descentralizadas de oferta de escolas profissionalizantes nas províncias ao longo do país tomaram o espaço deixado pelo colégio. Dessa forma, segundo Cunha (2005a) e Manfredi (2016), os presidentes de algumas províncias fundaram as casas de educandos artífices, destinadas a crianças e jovens em situação de mendicância. Por exemplo, a Casa de Educandos Artífices do Ceará foi fundada em 1856. Além da província cearense, outras 9 províncias tinham uma casa de educandos artífices.

Uma outra iniciativa de educação profissional em meados do século XIX ocorreu nas cidades de Salvador, Rio de Janeiro, Recife, São Paulo, Maceió e Ouro Preto. Eram os liceus de artes e ofícios, cujo objetivo era o ensino de ofícios manufatureiros. O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo foi o que mais prosperou, segundo Manfredi (2016), dando lugar mais tarde no período republicano a uma rede de escolas profissionalizantes em todo o estado paulista.

A virada do século XIX para o século XX representou profundas transformações na sociedade brasileira. Politicamente, o país deixava de ser um império e virava uma república. A abolição das pessoas escravizadas demandava mais força de trabalho livre especializada para uma indústria que estava nascendo. Economicamente, a produção de café já substituíra a produção de cana como principal produto brasileiro. Socialmente, as pessoas escravizadas foram abandonadas à própria sorte uma vez que nem o mercado absorvia sua força de trabalho nem as leis lhes eram favoráveis, relegando-as à vadiagem. Essas pessoas foram preteridas aos imigrantes, que chegavam aos milhões no Brasil, entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do XX, trazendo consigo *expertise* de trabalho industrial, sobretudo da Europa.

É nesse contexto que o presidente Nilo Peçanha, em 1909, cria as escolas de aprendizes artífices, que marcou o início da rede federal de educação profissional no país, em vigência até os dias atuais. O viés adotado por essas escolas era assistencialista pois visava “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909).

Presente em 19 estados, no Ceará a Escola de Aprendizes Artífices do Ceará se instalou primeiramente em um sobrado nas imediações de onde hoje se localiza a Caixa Cultural, na Praia de Iracema, em Fortaleza. Segundo Silva (2024), os primeiros cursos

ofertadas no Ceará foram: marcenaria e carpintaria; serralheria e ferraria; alfaiataria; sapataria; e tipografia.

As escolas de aprendizes artífices também representaram a tentativa do governo federal de fazer frente às escolas profissionalizantes que estavam sendo fundadas pelas uniões (sindicatos) de imigrantes. De acordo com Cunha (2005b), até 1926, as escolas de aprendizes artífices não possuíam um currículo que garantisse a alfabetização dos que nela aprendiam um ofício. Basicamente, seu único propósito estava em formar meninos entre 10 e 16 anos na prática empírica manufatureira, o que já não servia aos anseios de um país que avançava em sua industrialização.

A partir de 1931, por meio do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, o currículo das escolas de aprendizes artífices incluiu o ensino das primeiras letras, refletindo as novas exigências das transformações econômicas pelas quais o país passava. Estava-se mudando a matriz econômica nacional, que ia de rural agroexportadora para urbana industrial, a partir da crise do café.

Então, o país precisava de profissões inéditas para sua crescente indústria. Essa exigência significou reformulações de institucionalidades para a rede federal de educação profissional. Assim, em 1937, a Escola de Aprendizes Artífices do Ceará passou a se chamar Liceu Industrial de Fortaleza. Não demorou muito e em 1941 a nomenclatura passou a ser Liceu Industrial do Ceará. No ano seguinte, em 1942, mais uma mudança: Escola Industrial de Fortaleza, sendo a institucionalidade em que o ensino de língua inglesa começou a ser adotado em 1961. Em 1965, a Escola Industrial de Fortaleza passou a ser chamada de Escola Industrial Federal do Ceará. Em 1968, houve a mudança de nomenclatura que, segundo Silva (2024), representa uma das institucionalidades mais lembrada da rede até hoje: a Escola Técnica Federal do Ceará⁴.

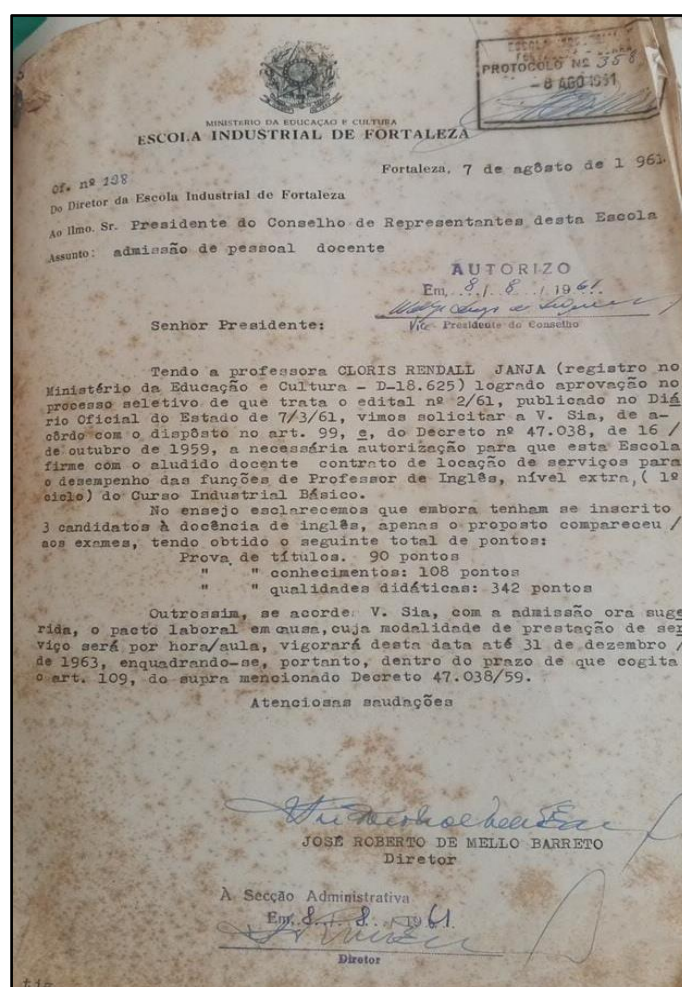
Essa intensa mudança observada entre as décadas de 1940 e 1960 não representou apenas trocas de nomes, mas, fundamentalmente, refletiu as transformações tecnológicas que invadiram o processo produtivo industrial brasileiro. Como consequência, o viés da rede federal de educação profissional por volta da década de 1960 passou por mudanças, que envolveram também a inserção da língua inglesa em seu currículo. É isso que vamos desvelar na próxima seção.

⁴ As outras institucionalidades foram: Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará — CEFET-CE (1999-2008); e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará — IFCE (2008 até a atualidade).

O percurso sócio-histórico para a adoção do ensino de língua inglesa na EPT do Ceará

Em nossa pesquisa documental no Arquivo Permanente do IFCE *campus* Fortaleza, o documento mais antigo que encontramos relacionado ao ensino de língua inglesa na instituição data de 1961. Trata-se do ofício de contratação da professora Chloris Rendall Janja, apresentado na figura 1 abaixo. Assim, fica estabelecido que a disciplina escolar de língua inglesa começou a ser ministrada na institucionalidade Escola Industrial de Fortaleza em 1961.

Figura 1. Ofício de contratação da professora Chloris Rendall Janja.



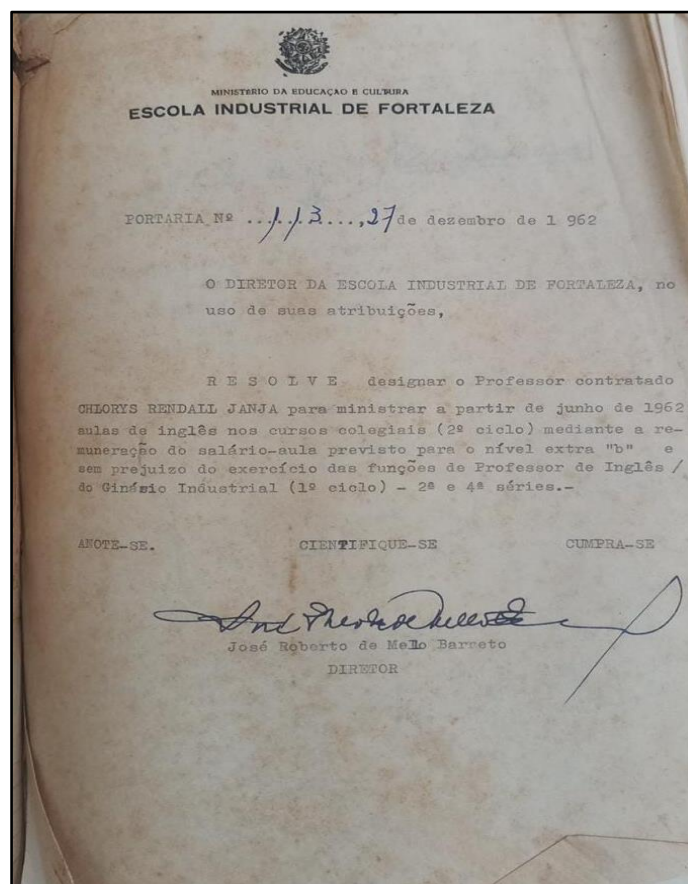
Fonte: Arquivo Permanente do IFCE *campus* Fortaleza.

No mesmo ano do ofício de contratação da primeira professora de língua inglesa da instituição, era promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, em 20 de dezembro de 1961. Segundo Ribeiro (2015), a LDB de 1961, pela primeira vez, equivaleu o ensino técnico profissional ao ensino médio regular. Na prática, isso representou que os estudantes que concluíssem o ensino profissionalizante também poderiam concorrer diretamente a uma vaga no ensino superior.

Contudo, a referida LDB reservou menor carga horária para o ensino de línguas estrangeiras, se comparada à Reforma Capanema de 1942. Mesmo assim, contraditoriamente, foi exatamente no ano seguinte à promulgação dessa LDB que a Escola Industrial de Fortaleza ampliou a carga horária da professora Chloris, sugerindo o aumento da carga horária de língua inglesa nos currículos dos cursos da instituição, conforme vê-se na portaria na figura 2 abaixo, datada de 27 de dezembro de 1962.

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



Fonte: Arquivo Permanente do IFCE *campus* Fortaleza.

De acordo com Ribeiro (2015), há “registro do inglês sendo ofertado como disciplina regular para os estudantes do curso de serralheria e tipografia em nível de

aprendizes em 1962 e constavam do exame de admissão após a 4^a série” (Ribeiro, 2015, p. 62).

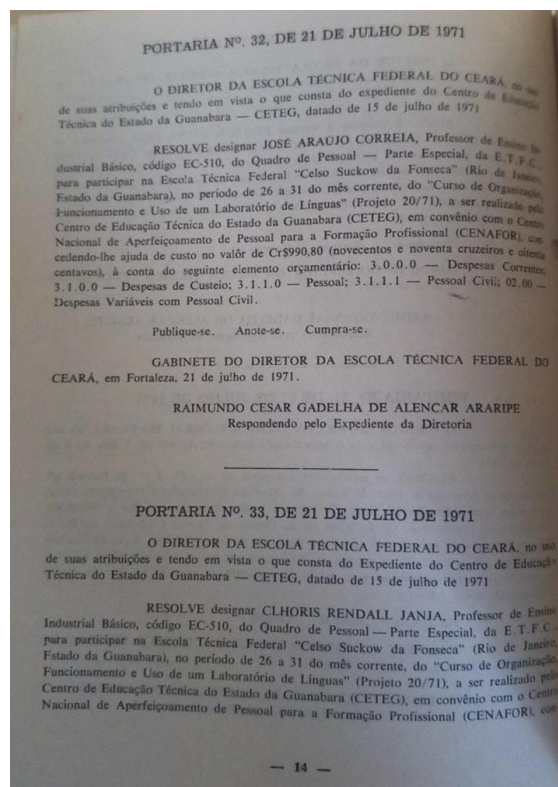
A expansão do ensino de língua inglesa (agora na institucionalidade Escola Técnica Federal do Ceará) se consolidou com o advento do curso técnico em Turismo. Segundo Vasconcelos (1995), a demanda pelo curso partiu, primeiramente, do governador do estado do Ceará à época, Cesar Cals (1971-1975). Ao qualificar a mão de obra cearense, o objetivo era alavancar o potencial para o turismo que o estado possuía. Nessa mesma época, outras ações foram tomadas pelo governo do estado, como a construção do terminal rodoviário de Fortaleza e o alargamento da avenida Aguanambi, que facilitaria o fluxo do trânsito para a própria rodoviária e o aeroporto da cidade.

Assim, em 8 de novembro de 1972, por meio da resolução n. 109, o conselho de representantes da Escola Técnica Federal do Ceará autorizou a criação do curso técnico em Turismo. Conforme Vasconcelos (1995), foi o primeiro curso dessa natureza no Brasil. Em seu currículo também constava o ensino de francês, além do ensino de inglês.

Conforme apontaria Dijk (2023), um governador de Estado representa, simbolicamente, uma elite. Nessa relação de poder, o anseio da classe dominante, quando da inauguração do curso na Escola Técnica Federal do Ceará, estaria manifestado a partir da deliberação do governador em fazer com que uma escola pública, ainda que pertencente à esfera federal, atendesse à demanda pelo desenvolvimento do potencial turístico do estado. Para efeitos de uma maior exemplificação, anos mais tardes, em 1994, o governo Ciro (1991-1994) faria *lobby* para dar mais visibilidade nacional à indústria de turismo cearense ao patrocinar uma telenovela na maior emissora do país, veiculando a imagem turística do Ceará em todo o Brasil (Sá, 1994).

Como parte da consolidação do ensino de línguas estrangeiras na instituição, professora Chloris, juntamente com o segundo professor de inglês da instituição, professor José Araújo Correia, participaram do Curso de Organização, Funcionamento e Uso de um Laboratório de Línguas em 1971, no Rio de Janeiro. A figura 3 apresenta as portarias que designaram ambos os professores para tal atividade. A figura 4 ilustra o espaço do laboratório de línguas da Escola Técnica Federal do Ceará já instalado na década de 1970.

Figura 3. Portarias que designam professores José Araújo Correia e Chloris Rendall Janja para viagem ao Rio de Janeiro para Curso de Organização, Funcionamento e Uso de um Laboratório de Línguas em 1971.



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

Figura 4. Laboratório de línguas Escola Técnica Federal do Ceará, da área do Turismo, década de 1970.



Fonte: Ribeiro (2015).

O deslocamento dos professores para viagem oficial a serviço ilustra o processo de *comodificação* apontado por Fairclough (2001), segundo o qual o ensino de língua inglesa engloba uma cadeia secundária de serviços e produtos, tornando seu processo de adoção nas escolas semelhante a um processo de produção como o de qualquer outra indústria.

Ademais, a montagem de um laboratório de línguas, exclusivamente para o curso de turismo da instituição, revela o profissionalismo atrelado ao ensino de língua inglesa apontado por Phillipson (1992). Segundo o mesmo autor, esse tipo de infraestrutura se complementa ao nível de uma superestrutura que circula em sociedade por meio dos discursos e propagandas que elevam o prestígio da língua.

Os primeiros 10 anos da adoção do ensino de língua inglesa no processo histórico do IFCE marcaram a consolidação do idioma nos currículos dos cursos da instituição. Para entender por que a língua foi adotada em 1961 na Escola Industrial de Fortaleza, passamos agora a um breve percurso sócio-histórico que oportunizou essa culminância.

Do ponto de vista de Santos (2007), a língua inglesa intensificou seu processo de expansão de influência cultural e política no mundo a partir da Conferência da Paz de 1919, após o término da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Os Estados Unidos e o Império Britânico exigiram que os tratados de paz também fossem redigidos em inglês, além do idioma francês, o qual vinha sendo a língua oficial para esses fins desde a Paz de Westphalen, em 1648.

O período entreguerras foi marcado por uma corrida imperialista, que envolvia esforços das nações mais industrializadas da época para aumentar sua influência política, militar e cultural sobre outros povos que ainda iniciavam seu processo de industrialização. O Brasil era um desses povos.

Segundo Gomes (2019), durante a Era Vargas (1930-1945), os Estados Unidos envidaram esforços para frear qualquer influência alemã na América Latina. Ao observar, por exemplo, que o governo nazista alemão angariava simpatia em países como o Brasil, o governo estadunidense criou o *Office of the Coordinator of Inter-American Affairs*⁵.

Mais conhecido como Birô Interamericano, o *Office of the Coordinator of Inter-American Affairs* funcionou entre os anos de 1940 e 1946 e foi responsável, de acordo com Santos (2007), por difundir a cultura estadunidense entre os países latino-

⁵ Escritório do Coordenador de Assuntos Interamericanos (tradução nossa).

americanos. É desse período, por exemplo, que o rádio e o cinema, sobretudo, propagandeavam o estilo de vida estadunidense através de personalidades culturais que também retratavam, do ponto de vista estadunidense, os costumes brasileiros, com figuras que iam desde Zé Carioca a Carmem Miranda. A difusão do ensino da língua inglesa também se intensificou nesse período.

Centros binacionais de cultura, como os Institutos Brasil-Estados Unidos (IBEUs), foram fundados nessa época. Além de divulgar a cultura dos Estados Unidos no Brasil, também fomentavam o ensino de língua inglesa por aqui. Parcerias de intercâmbios culturais entre os dois países, como também com o Reino Unido, se intensificaram entre as décadas de 1940 e 1960, em programas como o Fulbright e o British Council.

Toda essa gama de atividades linguístico-culturais fomentaria um anglocentrismo na indústria cultural, se considerarmos o conceito de hegemonia na concepção gramsciana, em consonância com o que também acreditam Phillipson (1992) e Fairclough (2001). Consequentemente, isso contribuiria para uma maior aceitação do ensino da língua inglesa mundo afora, incluindo o Brasil.

Segundo Santos (2007), essas atividades iam na esteira da Guerra Fria que se estabeleceu no mundo após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando houve a bipolarização entre o mundo soviético e o bloco capitalista. Investia-se muito em propaganda. A cultura, por meio principalmente das línguas, era o principal difusor para angariar simpatizantes em um mundo recém-saído de uma guerra.

Especificamente sobre esse período, teve-se que:

Em 1959 os estadunidenses oficializaram a parceria com os britânicos para o ensino da língua ao mundo. O USIA, o Center for Applied Linguistics e a Fundação Ford organizaram a conferência Teaching English Overseas, com participação do British Council. Foi uma reunião de acadêmicos e burocratas da diplomacia cultural. Foram avaliadas experiências em países chave e foi dado grande enfoque à metodologia. Nesta, ingleses e estadunidenses afirmaram sua disposição em colaborar para a difusão da língua em parceria. Em junho de 1961 foi realizada a Anglo-American Conference on English Teaching Abroad (Santos, 2007, p. 74).

Em termos tecnológicos, o momento de maior expansão da indústria nacional se deu no governo JK (1956-1960). De acordo com Santos (2007), foi durante o governo JK, de abertura do capital nacional ao estrangeiro, que aportaram no Brasil um grande número de empresas estadunidenses, fazendo com que o país incorporasse costumes corporativos estrangeiros. Esses costumes, eventualmente, se refletiam na própria língua portuguesa, na qual estrangeirismos invadiram o linguajar industrial com a

crescente automatização das fábricas nacionais e a *standardização* dos processos, também importados dos Estados Unidos.

Do ponto de vista de Ramos (2014), apesar de Juscelino Kubitschek ter propagandeado sua política de desenvolvimento nacional, contraditoriamente, o país se viu inundado pela influência do capital estrangeiro. Isso também influenciou a organização do ensino técnico industrial. Desde 1946, o país já tinha firmado convênio entre o Ministério da Educação brasileiro e órgãos do governo estadunidense (entre eles a USAID), que resultou na Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), que ficou em vigência até 1962.

Essencialmente, a CBAI tinha entre seus objetivos “fornecer equipamentos, assistência financeira e orientação técnica às escolas técnicas brasileiras” (Ramos, 2014, p. 29). Periodicamente, a CBAI organizava reuniões com diretores das escolas industriais e técnicas do Brasil. Também eram oferecidos cursos de aperfeiçoamento para professores, tanto no Brasil quanto no exterior, em especial nos Estados Unidos. A tradução de livros técnicos relacionados ao ensino e à administração de escolas profissionalizantes consistia em uma outra forma de atuação da CBAI.

Em termos pedagógicos, de acordo com Braun (2015), a CBAI introduziu no país o método *Training within industry* (TWI). A introdução dessa metodologia de ensino nas escolas de educação profissional e tecnológica no país representou uma mudança de viés para as escolas técnicas. O caráter assistencialista foi sendo substituído por um mais cientificista. O TWI apresentava fundamentos do taylorismo, responsável por inserir na indústria a racionalização da organização do trabalho, o que diminuía o custo da produção à medida que reduzia o tempo e aumentava a fragmentação das tarefas no processo produtivo. Assim, o TWI significou o rompimento com a prática pedagógica anterior, que consistia no ensino de técnicas baseadas no seu mero desenvolvimento empírico.

Essas importações de novas práticas científicas e tecnológicas; de novos comportamentos linguísticos e culturais; e de uma nova pedagogia para o ensino técnico e profissionalizante podem ser associadas ao conceito de *relexicalização* cunhado por Fairclough (2001). Em outras palavras, as importações iriam além das práticas comerciais, científicas e tecnológicas, mas também estariam atreladas e refletidas na adoção de novos comportamentos linguísticos, culturais e pedagógicos no Brasil.

Outrossim, identificamos a operação do imperialismo linguístico, conforme conceito desenvolvido por Phillipson (1992), no empreendimento da CBAI ao enviar recursos, em parceria entre os governos brasileiro e estadunidense, para tradução de livros didáticos originados diretamente da língua inglesa para aplicação do método TWI na EPT do Brasil. Um pouco mais tarde, na década de 1970, houve também o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras – também conhecido como Projeto *English for Specific Purposes* (Projeto ESP) – encabeçado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Universidade de São Paulo (USP) com o suporte do British Council, do Ministério da Educação e de linguistas britânicos e estadunidenses. O objetivo do Projeto ESP era atualizar constantemente as informações relacionadas com o desenvolvimento das ciências e da tecnologia que provinham do exterior em língua inglesa.

O contexto, então, favorecia para a ampliação do currículo para além das disciplinas ditas profissionalizantes. Desde 1931, quando o ensino das primeiras letras também passou a fazer parte dos planos de ensino das escolas de aprendizes artífices a partir do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico – passando pelas mudanças tecnológicas que alavancaram a indústria nacional até a inserção de um método pedagógico próprio para o ensino técnico; e conjugando isso com o fomento dos Estados Unidos e do Reino Unido para a difusão do ensino de língua inglesa – chegamos à década de 1960 com o pano de fundo que justificava a adoção do ensino de língua inglesa na então Escola Industrial de Fortaleza, exatamente em 1961, conforme já apresentamos em documento histórico.

Ademais, o currículo pessoal da primeira professora de língua inglesa da instituição⁶ refletiu a intensa oferta de troca cultural, por meio dos intercâmbios, que existia à época entre Brasil e Estados Unidos. Ainda antes de assumir como docente na Escola Industrial de Fortaleza, a professora Chloris Rendall Janja participara, entre setembro de 1959 e março de 1960, do *Program for Teachers of English as a Foreign Language*, na *San Francisco State College*, através do Programa Fulbright. Também obteve o título de especialista em *Teaching of English* pelo programa do governo dos Estados Unidos para cooperação científica e cultural com outros governos, do *Office of Education* do *US Department of Health, Education and Welfare*. Em 7 de Agosto de 1961

⁶ O currículo da professora Chloris pode ser consultado no Arquivo Permanente do IFCE *campus* Fortaleza.

foi contratada como professora de inglês da Escola Industrial de Fortaleza, inaugurando o ensino do idioma na instituição.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi analisar, em uma perspectiva crítica, o percurso sócio-histórico do ensino de língua inglesa até sua adoção no processo histórico do IFCE. Identificamos, em nossa pesquisa documental nos arquivos da instituição, que o ano de 1961 teve a primeira professora do idioma contratada na institucionalidade Escola Industrial de Fortaleza.

Entre os anos de fundação da rede federal de educação profissional e tecnológica do Ceará (1909) e 1961, ou seja, nos primeiros 52 anos da instituição, não se contou com o ensino de língua inglesa. Constatamos que as diferentes transformações tecnológicas pelas quais o país passou refletiram na mudança do viés da educação profissional e tecnológica no Brasil. À medida que um caráter mais cientificista foi se estabelecendo no processo produtivo da indústria nacional, uma nova perspectiva pedagógica se instalou nas escolas técnicas do Brasil. A adoção do ensino de língua inglesa, então, passou a ser demandada a partir da importação de técnicas e metodologias do exterior, sobretudo dos Estados Unidos, manifestada em parcerias como a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial entre 1942 e 1965.

Iniciativas de cunho pedagógico, cultural e linguístico, perpetradas por nações hegemônicas como Estados Unidos e Reino Unido, exemplificaram como o imperialismo linguístico foi operado em nações periféricas como o Brasil. Dessa forma, respondemos à nossa questão de pesquisa por que há hegemonia do ensino de língua inglesa no IFCE ao empreendermos esta investigação historiográfica.

Portanto, acreditamos que este estudo possa promover reflexão no/as professore/as de inglês que atuam no IFCE segundo uma perspectiva sócio-histórica do ensino de língua inglesa. No que concerne às limitações deste estudo, destaca-se o estudo historiográfico das finalidades reais do ensino de língua inglesa dentro de sala de aula, porquanto não foi nosso objetivo analisar as diferentes perspectivas metodológicas de ensino de línguas estrangeiras.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01/10/2025.

BRAUN, Maria do Socorro de Assis. **Cursos e percursos da educação profissional na escola da Rede Federal do Ceará**. 2015. 312 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2015.

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

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

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

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

GOMES, Rodrigo Belfort. **Americanismo e antiamericanismo: o ensino de inglês no Brasil de 1931-1951**. 2019. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Resolução nº 103, de 4 de dezembro de 2019**. Aprova a Política Linguística do IFCE e estabelece os princípios norteadores para o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão, que envolvem a aprendizagem e o uso linguístico na comunidade acadêmica. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/resolucoes/2019-2/resolucao-no-103.pdf>. Acesso em: 20/09/2025.

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

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

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

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

SÁ, Xico. **Novela custa US\$ 700 mil a CE**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 26 de jun. de 1994. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/6/26/brasil/32.html>. Acesso em: 11/12/2025.

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

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

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

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

Submetido em 30 de outubro de 2025.

Aceito em 09 de dezembro de 2025.