



INSTITUTO FEDERAL

Sertão Pernambucano

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPIP)
CAMPUS SALGUEIRO**

PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM METODOLOGIAS DO ENSINO DE LÍNGUAS

MORGANA DE ABREU LEAL

***RURAL TOURISM PROJECT: UMA PROPOSTA INTEGRADA PARA
O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA***

Salgueiro, PE

2024

MORGANA DE ABREU LEAL

***RURAL TOURISM PROJECT: UMA PROPOSTA INTEGRADA PARA O ENSINO E
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA***

Monografia apresentada ao curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Metodologias do Ensino de Línguas, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, como parte dos requisitos para obtenção do título de Especialista em Metodologias do Ensino de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Kelsen de
Oliveira

Salgueiro, PE

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L434 Leal, Morgana de Abreu.

Rural Tourism Project : uma proposta integrada para o ensino e aprendizagem de língua inglesa / Morgana de Abreu Leal. - Salgueiro, 2024.
51 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Metodologias do Ensino de Línguas) -Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Francisco Kelsen de Oliveira.

1. Ensino Médio. 2. Ensino Médio Integrado. 3. Pedagogia Histórico-Crítica. 4. Metodologias de ensino de línguas. 5. Educação crítica. I. Título.

CDD 373

A monografia "**Rural Tourism Project: uma proposta integrada para o ensino e aprendizagem de língua inglesa**", autoria de **Morgana de Abreu Leal**, foi submetida à Banca Examinadora, constituída pela EMEL/IFSertãoPE, como requisito parcial necessário à obtenção do título de Especialista em Metodologias do Ensino de Línguas, outorgado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IFSertãoPE.

Aprovado em 09 de setembro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Kelsen de Oliveira – IFSertãoPE
(Presidente)

Profª. Me. Elisafran de Menezes Lemos da Silva – USAL
(1ª Examinadora)

Prof. Me. Josenildo Forte de Brito – IFSertãoPE
(2º Examinador)

Dedico este trabalho de conclusão de curso aos meus estudantes passados. Espero ter contribuído, de alguma forma, para a emancipação de cada uma de vocês. Aos presentes e futuros, prometo me dedicar à luta de classes para que, um dia, sejamos todos pertencentes à mesma classe: a de humano(a)s.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

A todas as minhas estudantes, aprendizes, cursistas, alunas. Vocês são minha inspiração diária, o motivo pelo qual luto todos os dias contra o patriarcado, contra a misoginia, contra a violência de gênero.

Ao “Mozão”. Dezessete anos juntos e o mesmo carinho de sempre. Juntos na vida e nas pesquisas.

Às amigas e amigos que me aturam, um muito obrigada por tudo.

Ao meu Orientador, agradeço a companhia ao longo dessa jornada.

Ao Curso de Especialização, obrigada pela confiança depositada em mim. Espero ter realizado um curso à altura de seus docentes, servidores técnicos, colegas de classe e demais envolvidos.

Aos meus colegas de trabalho desde 1996, quando, com 15 anos apenas, comecei a dar aulas de inglês. A reflexão de décadas de trabalho fez de mim uma melhor pessoa trabalhadora.

Aos estudantes das licenciaturas às quais ministrei o curso “Educação Básica e Profissional”, que não cansam de me ouvir falar sobre a concepção de ensino médio integrado de Marise Ramos.

Às educadoras e educadores que pensam e repensam e lutam pela oferta de educação pública de qualidade. Sem vocês, a luta nem existiria. Obrigada por existirem e por resistirem.

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.

Paulo Freire

RESUMO

A pesquisa se origina de reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas, no Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional, Técnica e Tecnológica (EPT). O objetivo geral é propor uma educação de língua inglesa mais alinhada com a educação crítica e libertadora da pedagogia histórico-crítica. Para contemplar o objetivo específico de refletir sobre os pressupostos teóricos e, assim, colaborar com a área de conhecimento, o trabalho faz uma breve revisão teórica da condição pós-método (Kumaravadivelu, 2006), da concepção de ensino médio integrado (Ramos, 2008) e da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2019). Em seguida, o texto apresenta uma resenha de artigos com propostas similares de alinhamento teórico-pedagógico. Para o segundo objetivo específico, este trabalho de conclusão de curso oferece uma proposta de prática pedagógica, como exemplo de alinhamento das etapas pedagógicas de Saviani ao ensino e aprendizagem de inglês. A pesquisa, de cunho interpretativista, qualitativo e aplicado, traz essa proposta em formato de plano de aula comentado, com exemplos práticos que possam servir como sugestões de reflexão para outros docentes. Para o terceiro objetivo específico, o Projeto de Turismo Rural, da tradução do inglês *Rural Tourism Project*, pretende fortalecer a educação profissional integrada ao ensino médio de forma ampla, ao propor uma prática pedagógica que traga sentido ao ensino e aprendizagem de línguas. A pesquisa contribui, de forma orgânica, para a formação omnilateral, crítica e emancipadora dos estudantes da classe trabalhadora, conforme a discussão sobre o papel da educação integrada para a transformação social.

Palavras-Chave: Ensino médio integrado. Educação crítica. Metodologias de ensino de línguas. Pedagogia Histórico-Crítica. Perspectiva da totalidade.

ABSTRACT

The research originates from reflections on the process of teaching and learning English in public schools, at the secondary level integrated with professional, technical and technological education. The overall goal is to propose an English language education more aligned with the critical and liberating education of historical-critical pedagogy. To contemplate the specific objective of reflecting on theoretical assumptions and, thus, collaborating with the area of knowledge, the research presents a brief theoretical review of the post-method condition (Kumaravadivelu, 2006), of the conception of integrated secondary education (Ramos, 2008) and Historical-Critical Pedagogy (Saviani, 2019). Next, the text presents a review of articles with similar theoretical-pedagogical alignment proposals. For the second specific goal, this capstone project offers a proposal for pedagogical practice, as an example of aligning Saviani's pedagogical steps with the teaching and learning of English. The research, of an interpretive, qualitative and applied nature, presents this proposal in the format of a commented lesson plan, with practical examples that can serve as suggestions for reflection for other teachers. For the third specific objective, the Rural Tourism Project, aims to strengthen professional education integrated into secondary education in a broad way, by proposing a pedagogical practice that brings meaning to language teaching and learning. The research contributes, in an organic way, to the omnilateral, critical and emancipatory training of working-class students, in accordance with the discussion on the role of integrated education for social transformation.

Keywords: Integrated Technical Course. Critical Education. English Language teaching methodologies. Historical-critical Pedagogy. Perspective of totality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, Técnica e Tecnológica
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
LA	Linguística Aplicada
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PPP	Projeto político pedagógico

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 DISCUSSÃO TEÓRICA: CONCEITOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	15
3 ALINHAMENTO DA PHC AO ENSINO DE INGLÊS: OUTRAS PROPOSTAS DIDÁTICAS	27
4 METODOLOGIA.....	37
5 <i>RURAL TOURISM PROJECT</i>: UM PLANO DE AULA COMENTADO	39
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	49

1 INTRODUÇÃO

As metodologias de ensino costumam nortear práticas pedagógicas das mais diversas disciplinas. No ensino de língua inglesa como língua adicional, podemos identificar vários métodos de ensino, muito discutidos em salas de formação de professores e em livros didáticos. Em cursos livres, é comum encontrarmos metodologias que privilegiam a conversação, como a abordagem comunicativa. Com professores particulares e em cursos livres profissionalizantes, é comum que o curso seja voltado às necessidades do aluno ou da profissão, com características do inglês para fins específicos.

E na escola pública, seja ela de formação geral ou de ensino integrado? Qual seria a metodologia mais comum? Como ensinamos inglês a grupos tão grandes e heterogêneos, como os das escolas públicas brasileiras? A partir de quais perspectivas teórico-epistemológicas orientamos a nossa prática pedagógica? Essas são apenas algumas reflexões que surgem, com os anos de experiência na escola pública, aos professores de línguas adicionais que pensam e repensam a sua prática. Esta pesquisa, no entanto, adota um questionamento mais específico, também fruto de reflexões da prática docente: como alinhar o ensino e aprendizagem de inglês com a educação de nível médio integrada à educação profissional – o ensino médio integrado (EMI) à educação profissional, técnica e tecnológica (EPT)?

Para começarmos essa discussão, é necessário considerar que, para a educação pública brasileira, não basta apenas que o professor escolha a diretriz com a qual mais se identifica, mas precisa também atender às políticas públicas educacionais e às políticas linguísticas que regem o ensino brasileiro. Dessa forma, a Constituição do país, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são alguns dos documentos que norteiam essas políticas, interferindo no ensino de línguas maternas e estrangeiras/adicionais. Para fins de esclarecimentos, adotaremos, neste texto, a expressão “língua adicional”, e não estrangeira ou segunda língua, conforme Cândido, Santos e Mamani (2020), por entendermos o uso da língua inglesa como meio comunicativo para participação e interação em práticas sociais da atualidade, tanto dentro como fora do país onde o estudante se encontra, proporcionando o diálogo intercultural.

Professores de línguas adicionais costumam passar por uma grande gama de métodos, afinal, há muitos na área de conhecimento, e alguns são antagônicos em suas relações professor-aluno e em sua compreensão sobre o ensino e aprendizagem da língua adicional. Larsen-Freeman (2000) define método como um conjunto de ligações entre ações e conceitos do ensino de línguas coerentes entre si. Da tradução de gramática ao inglês para fins específicos, muitas metodologias são ensinadas e discutidas nas salas de aula que formam professores nas faculdades, para serem aplicadas nas salas de aula que formam jovens na educação básica, cada qual com características e crenças específicas e/ou sobrepostas¹.

Diante desse cenário, Kumaravadivelu (2006) argumenta que o ensino de língua inglesa se encontra em uma condição pós-método, no qual professoras e professores podem e devem discernir quais são as técnicas, práticas, metodologias, atitudes etc. mais adequadas ao micro contexto de sala de aula. Isso quer dizer que cabe aos docentes a decisão de como ocorrerá o processo de ensino e aprendizagem da língua, em contexto específico e único como é o grupo de estudantes.

Além disso, Kumaravadivelu (2006) propõe que a prática pedagógica esteja pautada em três parâmetros: a particularidade, a praticidade e a possibilidade. A particularidade pressupõe uma profunda compreensão da situação de ensino – o micro contexto de ensino, de acordo com Leal (2013). A praticidade se refere a uma teoria de prática: a teoria emerge da prática do professor em seu micro contexto, através da reflexão sobre a prática pedagógica. Após a reflexão, a teoria transforma-se novamente em ações no micro contexto de ensino.

O terceiro parâmetro, por sua vez, baseia-se no pensamento do educador Paulo Freire (cf. Kumaravadivelu, 2006, p. 174), pois preocupa-se com a formação para a cidadania, a partir de questionamentos sobre relações sociais e de poder que surgem ao longo do desenvolvimento das práticas pedagógicas no micro contexto de ensino. Afinal, questões educacionais e sociais caminham juntas.

E, com essa reflexão sobre os parâmetros da condição pós-método, temos liberdade para não nos engessarmos em uma metodologia direcionada unicamente

¹ Discussões sobre os métodos de ensino de inglês podem ser encontradas em diversos livros. Como partimos da premissa do pós-método e da pedagogia histórico-crítica como guias para a nossa prática pedagógica, não apresentaremos uma discussão sobre o assunto. Deixamos como sugestão de leitura uma obra seminal, o livro *Approaches and Methods in Language Teaching*, dos autores Jack C. Richards e Theodore S. Rodgers, editora Cambridge University Press. Publicado *online* em 2010, o livro continua sendo de grande relevância para o estudo de métodos e abordagens de ensino de língua inglesa em cursos de formação inicial.

ao ensino de línguas adicionais, mais especificamente a língua inglesa, mas para propor a aplicação de conceitos do ensino médio integrado e da pedagogia histórico-crítica ao micro contexto de ensino, de modo a responder à pergunta de pesquisa.

Neste trabalho, portanto, abordamos o ensino de língua inglesa a partir dos pressupostos da educação integrada, principalmente a partir do texto seminal de Ramos (2008), “Concepção de Ensino Médio Integrado”, no qual a educadora discorre sobre conceitos primordiais para a formação humana integral. Em seguida, apreciamos discussões teóricas e propostas didáticas sobre o mesmo tema: o ensino crítico da língua inglesa para a formação integral do sujeito. Esses artigos têm em comum não somente o tema, mas o anseio por uma formação emancipadora.

Partimos do questionamento sobre como alinhar o ensino e aprendizagem de inglês com o EMI. O objetivo geral é propor uma educação de língua inglesa mais alinhada com a educação crítica e libertadora da pedagogia histórico-crítica. Especificamente, pretende 1) refletir sobre os pressupostos teóricos, de modo a colaborar com a área de conhecimento; 2) apresentar uma sequência didática que contemple esse pressupostos, oferecendo um exemplo sobre como tais conceitos e etapas podem ser aplicados na prática àqueles que têm dúvida sobre como inserir uma pedagogia crítica ao seu micro contexto de ensino; e 3) fortalecer a educação profissional integrada ao ensino médio de forma ampla, ao propor uma prática pedagógica que traga sentido ao ensino e aprendizagem de línguas.

Propomos, então, uma sequência de atividades que contemplam a perspectiva teórico-epistemológica da pedagogia histórico-crítica, de forma a proporcionar a formação omnilateral dos estudantes desse nível de ensino, conforme conceituado por Ramos (2008) para a educação de nível médio integrada (EMI) à educação profissional, técnica e tecnológica (EPT). O Projeto proposto é intitulado *Rural Tourism* e se destaca pela forma como aborda o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa pela perspectiva da totalidade, integrada, politécnica e crítica. Espera-se, assim, superar o enfraquecimento da educação pública, por meio da perspectiva da totalidade no planejamento das práticas pedagógicas.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA: CONCEITOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A partir deste ponto, apresentamos uma discussão baseada, principalmente, no texto seminal de Ramos (2008), “Concepção do Ensino Médio Integrado”, que norteia (ou deveria) nortear questões primordiais para a educação básica brasileira. De acordo com Ramos (2008), para que a educação garanta direitos sociais plenos, são necessárias uma escola unitária e uma proposta educacional politécnica, que proporcionem formação omnilateral aos estudantes. Esses conceitos serão esclarecidos a seguir.

A escola unitária, ao contrário do que parece significar em uma primeira análise, é a escola que se propõe a superar a dualidade na formação de estudantes brasileiros. Com a divisão do trabalho na era capitalista, o ensino popular, tecnicista e aligeirado, do trabalho manual, foi destinado aos filhos e filhas da classe trabalhadora, enquanto a elite social tem acesso a uma educação de qualidade, com formação cultural, voltado ao trabalho intelectual e com amplo direito ao conhecimento. A escola unitária propicia uma educação de qualidade a todos e todas, possibilitando o acesso à cultura, ao amplo conhecimento científico e tecnológico. A esse pilar da escola unitária, soma-se a politecnia.

Mais uma vez, o conceito não é o que parece. A educação politécnica é a educação que possibilita o acesso ao conhecimento e à cultura através da educação básica integrada à EPT. Isso implica afirmar que o currículo da educação básica de qualidade inclui o trabalho como princípio educativo. E o trabalho, aqui, não é apenas aprender uma profissão: trabalho como princípio educativo envolve compreender princípios científicos, tecnológicos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos etc. da produção moderna (Ramos, 2008; Pacheco, 2012). Como costumo dizer em minhas aulas de Educação Básica e Profissional nos cursos de licenciatura onde atuo, não é aprender a apertar o parafuso, mas saber por que precisa do parafuso, para que ele serve, quem o criou e que problema o criador quis resolver com essa peça, quanto o parafuso custa, com qual material ele é produzido, a relação desse material com a exploração de recursos naturais, quanto tempo leva para produzi-lo etc.

A educação politécnica ofertada a partir de uma escola unitária deve organizar seu currículo de forma integrada. Ramos (2008) propõe, então, três sentidos para a integração. O primeiro sentido expressa uma concepção de formação humana, ou,

em suas palavras, a formação omnilateral. A formação humana, nesse caso, pressupõe uma educação na qual as dimensões fundamentais da vida humana se integram: o trabalho, a ciência e a cultura. Recentemente, a tecnologia foi incluída nesse sentido de integração.

O trabalho, aqui, assume dois sentidos. O trabalho no sentido ontológico, ou seja, o trabalho como interação do homem com a natureza para satisfação de suas necessidades, e o trabalho em sentido econômico, ou seja, o trabalho como forma de relações sociais de um modo de produção específico. Na contemporaneidade capitalista e liberal, estamos atribuindo ao trabalho no sentido econômico tanto a prática da profissionalização quanto a realização humana, que implica também a compreensão da luta de classes.

A ciência é o conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade e a tecnologia aplica a ciência para a evolução humana contínua. Ciência, tecnologia e trabalho são indissociáveis. À medida que o ser humano interagiu com a natureza para satisfazer suas necessidades (trabalho no sentido ontológico), produziu conhecimentos que possibilitaram o desenvolvimento tecnológico. A tecnologia, por sua vez, permite que o conhecimento seja aplicado ao desenvolvimento do trabalho (no sentido econômico). São engrenagens de uma mesma máquina: a ciência fornece bases para o desenvolvimento tecnológico, enquanto a tecnologia busca soluções na própria ciência, estimulando também o desenvolvimento científico. Uma retroalimenta a outra. Dessa forma, ciência e tecnologia, teoria e prática não se dissociam, ao contrário do que o pensamento cartesiano, que busca separar os dois elementos, preconiza.

A cultura, de forma integrada aos processos formativos na educação omnilateral, permite a compreensão de valores tanto éticos quanto estéticos, costumes, direitos e deveres cidadãos e normas comuns a uma comunidade de prática social. O projeto de sociedade e concepções de mundo, tanto hegemônicos quanto contra hegemônicos, perpassa pelo estudo das culturas. Inclusive, ao se ocultar as culturas dessa equação, abre-se espaço para a morte da democracia, já que são elas que nos permitem desenvolver o senso crítico, valores éticos, a imaginação empática, a valorização do outro e de nós mesmos, formando um contraponto necessário ao tecnicismo e à educação que apenas gera lucro (Nussbaum, 2015).

A omnilateralidade só pode ser ofertada, porém, mediante um projeto de ensino médio integrado garantido por lei. A finalidade do ensino básico, que tem sua etapa final no ensino médio, deve ser a formação humana em todos os seus sentidos. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, garante, no Artigo 22, que “[a] educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” Esse desenvolvimento humano deve se dar por meio da educação como projeto social coerente com os direitos humanos universais, promovendo, assim, uma forma de garantir que o sujeito exerça sua cidadania de forma plena.

“Para que a humanidade exista, todos temos que trabalhar”, diz Ramos (2008, p.7). A autora aponta que é o trabalho como princípio educativo que “impede que crianças, adolescentes e jovens naturalizem a condição de exploração em que vivemos e que não se forma, assim, ‘mamíferos de luxo’”. Argumentamos, então, que esse projeto de ensino médio integrado à educação profissional seja contra hegemônico, omnilateral, garantido por lei e acessível a todos, sejam elite ou classe trabalhadora, pois é na compreensão da integração entre ciência, tecnologia, trabalho e cultura que formamos seres humanos capazes de compreender a existência humana – passada, presente e futura.

Tendo estabelecido a integração para a formação omnilateral da juventude brasileira, defendemos, tal qual Ramos (2008), a indissociabilidade do ensino básico e o ensino profissional. Como professora de um instituto federal, entendo que a concepção de ensino médio integrado deveria permear, se não todas, a maior parte das ações institucionais, incluindo, principalmente, o desenvolvimento do plano de curso e do currículo de cada curso que é ofertado. Esse sentido de integração, porém, não é perfeitamente compreendido.

Por vezes entendido apenas como interdisciplinaridade entre as disciplinas técnicas (voltadas à profissionalização) e as de base comum (voltadas à formação geral), o termo integração assume três sentidos para Ramos (2008). Em sua conceituação de Ensino Médio Integrado (EMI), o primeiro sentido já foi exposto: a formação omnilateral, ou seja, a integração de trabalho, ciência e cultura para a formação integral do ser humano. O segundo sentido corresponde à forma de relacionar ensino médio e educação profissional, técnica e tecnológica (EPT). O terceiro é a relação entre parte e totalidade na proposta curricular. Sobre o segundo,

discorreremos nos próximos parágrafos. O terceiro sentido servirá de base para a atividade de ensino de língua adicional que este texto propõe.

Assim, o segundo sentido da integração projeta a indissociabilidade entre educação básica e educação profissional. Simões (2007, *apud* Ramos, 2008) aponta para a importância do EMI para a emancipação pessoal e coletiva em famílias da classe trabalhadora, bem como a possibilidade de desenvolvimento desses estudantes em relação ao prosseguimento nos estudos:

O ensino técnico articulado com o ensino médio, preferencialmente integrado, representa para a juventude uma possibilidade que não só colabora na sua questão da sobrevivência econômica e inserção social, como também uma proposta educacional, que na integração de campos do saber, torna-se fundamental para os jovens na perspectiva de seu desenvolvimento pessoal e na transformação da realidade social que está inserido. A relação e integração da teoria e prática, do trabalho manual e intelectual, da cultura técnica e a cultura geral, interiorização e objetivação vão representar um avanço conceitual e a materialização de uma proposta pedagógica avançada em direção à politécnica como configuração da educação média de uma sociedade pós-capitalista (Simões, 2007, p. 84).

Como, em muitos casos, a juventude brasileira não pode adiar o ingresso na atividade econômica, o EMI se coloca como uma oportunidade de profissionalização e, ao mesmo tempo, de trabalho intelectual, formando, assim, jovens com capacidade de se inserir na vida produtiva do país, de forma digna.

As concepções que dão suporte à ideia de Ensino Médio Integrado foram apresentadas com profundidade em Pacheco (2012)². O texto ajuda a afastar a errônea ideia da educação profissional como porta para a empregabilidade, “entendida como condição individual necessária ao ingresso e permanência no mercado de trabalho, de responsabilidade exclusiva dos trabalhadores” (Pacheco, 2012, p. 57). O EMI deve ser, dessa forma, orientado

à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela se inserirem e atuarem de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos (Pacheco, 2012, p. 74).

² As diretrizes para o ensino médio integrado foram alteradas pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021. No entanto, a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, (DCNEPT) continua sendo seguida por muitas instituições federais de educação básica. Para uma discussão introdutória sobre o assunto, ver <https://portal.ifba.edu.br/proen/destaque/em-defesa-do-ensino-medio-integrado-o-ifba-e-as-novas-diretrizes-da-educacao-profissional-e-tecnologica>

Somente dessa forma, com ampla oferta do EMI à EPT, de forma gratuita e garantida por lei a todos, seja classe trabalhadora ou elite, podemos superar a dualidade educacional – aquela que oferta a profissionalização à classe trabalhadora e a formação acadêmica à elite.

As leis que regem a oferta do ensino básico são importantíssimas, com destaque à LDB. Com elas, organizamos os sistemas de ensino de forma a garantir o direito humano à educação. Mas como o foco deste texto é a aplicação de metodologias de ensino de línguas, argumentamos pela necessidade de compreender a concepção de ensino médio integrado pelo viés da integração de conhecimentos gerais e específicos como perspectiva da totalidade: o terceiro sentido da integração.

Para iniciarmos o assunto, temos de nos desvencilhar do pensamento positivista da ciência, no qual teorias e práticas são orientações diferentes, fragmentando o conhecimento. Para que o EMI cumpra sua terceira concepção de integração, o conhecimento deve ser encarado de forma orgânica, de forma interdependente. Afinal, de acordo com tudo o que foi discutido até o momento, a politecnia é uma das bases para que a educação seja, de fato, integral.

A integração, portanto, deve permear todos os sentidos da escola, desde o seu projeto-político-pedagógico (PPP) à práxis docente. E é na prática pedagógica que concentramos o terceiro sentido da integração: a perspectiva da totalidade. Compreender um fenômeno em sua totalidade implica conhecer a historicidade dos fenômenos de maneira crítica:

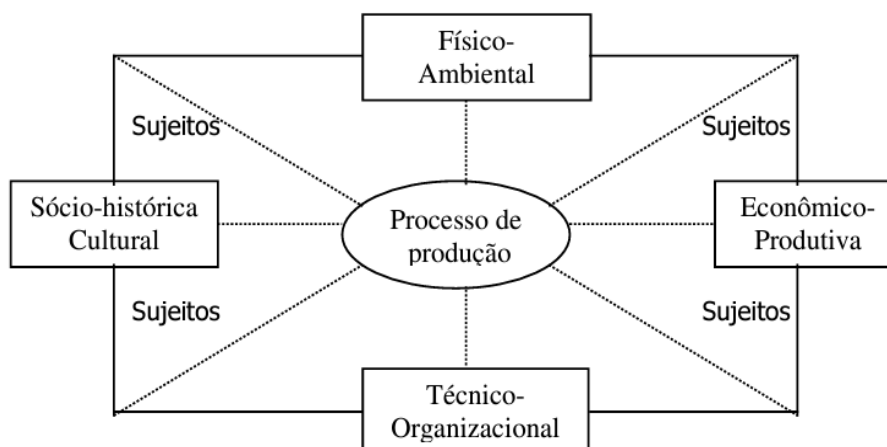
A historicidade dos fenômenos e do conhecimento dá vida aos conteúdos de ensino, pois foram cientistas e grupos sociais do passado que desenvolveram determinadas teorias, mas eles representam o movimento da humanidade em busca do saber. Portanto, expressam a nossa capacidade, como seres humanos, de produzirmos conhecimentos e tomarmos decisões quanto aos destinos de nós mesmos. A compreensão dessa lógica nos permite nos ver como sujeitos e não como objetos de uma trama social que desconhecemos; nos permite nos ver, portanto, como intelectuais e como potenciais dirigentes dos rumos que nossas vidas e que a sociedade pode vir a tomar. [...] (RAMOS, 2008, p. 15).

Nesse sentido, disciplinas de formação geral e de formação técnica estão juntas no propósito da formação integral do estudante. Não se trata de conceber as disciplinas apenas como instrumentais, mas em concebê-las em sua multidisciplinaridade com os fenômenos sociais e produtivos que ocorrem na formação para a profissão. A perspectiva da totalidade, portanto, é responsável pela

seleção de conteúdos no currículo da formação integrada. Pacheco (2012, p. 98) explica que isso significa selecionar conteúdos curriculares que permitam apreender as relações entre os fenômenos e a realidade na qual se inserem.

Para Pacheco (2012, p. 98-99), há duas partes da perspectiva da totalidade que se complementam: a relação histórica, pois “é a partir do conhecimento na sua forma mais contemporânea que se pode compreender a realidade e a própria ciência no seu desenvolvimento histórico”, e a relação entre as partes que compõem um fenômeno produtivo ou social, pois é necessário “conseguir ir além dessa parte para compreender a realidade em seu conjunto.” Ramos (2008, p. 16) exemplifica essas múltiplas dimensões de um processo de produção ou fenômeno social com um esquema, reproduzido na Figura 1:

Figura 1 – Perspectiva da totalidade



Fonte: Ramos, 2008, p. 16.

Para fins de exemplificação, vamos pensar no processo de trabalho de instalação de redes de computadores do técnico em Informática. Do ponto de vista sócio-histórico-cultural, o fenômeno é relativamente recente, além de se atualizar com grande velocidade. Em compensação, qualquer residência ou comércio hoje em dia se vê dependente da rede para funcionamento básico. Em que momento da História nos tornamos dependentes do mundo digital? Quais seriam as consequências de um mundo sem redes de Internet? Como nos definimos como seres humanos com as redes e sem as redes?

Da perspectiva físico-ambiental, devemos refletir sobre os impactos das redes na natureza. Como as redes exploram os recursos naturais? É possível reverter algum dano que elas tenham causado? Dos materiais que serão utilizados, quais são as suas vidas úteis? Como minimizar o desperdício de materiais e recursos a curto,

médio e longo prazo? Qual é a infraestrutura dos países, estados, cidades e bairros necessária para que a instalação particular ocorra de forma eficiente?

Da perspectiva econômico-produtiva, quanto pode cobrar um técnico em Informática para realizar um serviço de instalação de redes? Uma pessoa faz o serviço, ou depende de outra, como um sócio ou um funcionário? Quais impostos deve pagar ao receber pelo serviço e em quais serviços públicos esses impostos são empregados?

Da perspectiva técnico-organizacional, quais planejamentos ele deve realizar para fazer a instalação? Como fazer os testes de eficiência e eficácia? Como garantir a segurança digital do usuário dessa rede? Quais materiais (gastos pontuais) o técnico utilizará para a rede e quais ferramentas (gastos a longo prazo) ele necessita para realizar o serviço? Como o técnico se comunicará com os clientes? Como fará seu marketing para vender mais os seus serviços?

Há outras perspectivas que não tenham sido contempladas?

Com essas reflexões, conseguimos identificar diversas disciplinas que precisam trabalhar de forma integrada, de modo a colaborar para a formação integral do estudante do EMI. Ele precisará da Matemática, não somente para fazer cálculos sem sentido, mas para que aprenda a fazer cálculos de materiais, de impostos, de venda de serviços, de pagamento a ajudantes, de investimentos etc. A língua portuguesa será fundamental para a comunicação com os clientes, para realizar propostas comerciais, para compreender as especificidades de cada projeto. A disciplina de Montagem e Manutenção de Redes fornecerá a esse estudante-futuro-técnico o conhecimento específico para que ele possa, inclusive, refletir sobre as questões sócio-histórico-culturais que se apresentam. Conceitos estéticos aprendidos na aula de Artes fundamentarão escolhas estéticas para uma montagem de redes que satisfaça o cliente e valorize o trabalho.

Essas reflexões partem de uma postura epistemológica interdisciplinar, que permite a oferta de um currículo verdadeiramente integrado, no qual o estudante poderá visualizar a realidade do fenômeno em sua integralidade. Além de conectar os conteúdos à realidade, esse posicionamento tende a tornar o ensino mais interessante para os estudantes, pois a aprendizagem se torna aplicável a outros fenômenos que tenham os mesmos fundamentos científicos. É claro que não estamos advogando pelo esvaziamento dos conteúdos das disciplinas, mas pela construção de uma interdisciplinaridade permanente e consciente da concepção de EMI.

Pacheco (2008, p. 101) argumenta, ainda, sobre o papel das humanidades na formação do trabalhador. Sobre esse assunto, recorreremos a outros textos, fundamentais para a compreensão do EMI como formação omnilateral: Ramos e Silva (2020) e Nussbaum (2015).

Assim como Ramos (2008), Ramos e Silva (2020, p. 26) consideram a concepção de EMI “como modelo a contribuir com a manutenção dos pilares democráticos da sociedade brasileira”. Martha Nussbaum (2015), filósofa americana, defende, por sua vez, o papel do ensino das humanidades como complemento para a manutenção das sociedades democráticas.

Artes e Humanidades são definidas (Ramos e Silva, 2020, p. 28) como as áreas de investigação que fogem ao modelo cartesiano de pensamento, mas que são capazes de promover o pensamento crítico, a imaginação, a empatia, a participação social, a coletividade, entre outras características que ajudem a lidar com as diferenças culturais e de opinião. O EMI, por sua formação integral, possibilitaria uma educação voltada para a democracia, em oposição à educação voltada ao lucro econômico – entende-se, por esse termo, uma educação de formação técnica, voltada ao trabalho acrítico, aligeirada, desconectada com a realidade.

Há um visível desprestígio das Artes e Humanidades – como vemos na Reforma do Ensino Médio, por exemplo. Nussbaum (2015, p. 86-89) propõe uma educação para cidadãos globais, que inclui participação da história, da geografia, de estudos culturais interdisciplinares, de estudos das religiões, todos interagindo entre si, todas por meio de raciocínio agudo e crítico:

Para ser um bom professor é preciso ensinar as crianças a perceberem como a história é constituída a partir de diversos tipos de fontes e de provas e a aprender a avaliar uma narrativa histórica comparando-a com outra. Criticar o que foi aprendido também faz parte da discussão em sala de aula; quando se estudam a história e a economia de uma cultura, devem-se fazer perguntas acerca das diferenças de poder e de oportunidade, do lugar das mulheres e das minorias e dos méritos e desvantagens das diferentes estruturas de organização política (Nussbaum, 2015, p. 89).

Outra proposta da filósofa é a adoção da pedagogia socrática, no qual o conhecimento é construído através da pesquisa aprofundada, da argumentação e da dialética. Além disso, ela acrescenta a importância da aprendizagem consistente de uma língua adicional, pois “[p]erceber como outro grupo de seres humanos inteligentes fez um recorte diferente do mundo e como toda tradução significa uma interpretação imperfeita dá ao jovem uma lição fundamental de humildade cultural”

(Nussbaum, 2015, p. 90). Notamos que é um argumento a favor da formação de um cidadão global, contrário ao que se escuta sobre a aprendizagem de línguas adicionais no Brasil, no qual se argumenta que aprender inglês trará mais oportunidades de emprego e renda aos jovens – como podemos verificar em diversos comerciais de cursos particulares livres de línguas, de maneira condizente com a visão de educação para geração de lucro³.

Voltando aos educadores brasileiros, podemos fazer uma analogia do que Nussbaum (2015) chama de pesquisa aprofundada com um conceito presente na concepção do EMI: a pesquisa como princípio pedagógico. Esse conceito anda lado a lado com o trabalho como princípio educativo, já comentado anteriormente. Com esse, queremos dizer que o trabalho se incorpora à educação para contribuir com a formação de sujeitos autônomos, com a visão de que o trabalho está a serviço das necessidades coletivas da humanidade. Com aquele, queremos dizer que a pesquisa potencializa a construção da autonomia intelectual, levando “à busca de soluções para as questões teóricas e práticas da vida cotidiana dos sujeitos trabalhadores” (Pacheco, 2012, p. 71).

Na prática pedagógica, a pesquisa deve ter como objetivos instigar a curiosidade e a conseqüente investigação, estimular o raciocínio crítico em relação ao passado e ao presente estado histórico, social, cultural, do trabalho, da ciência e da tecnologia, buscar soluções para os problemas coletivos, construir e reconstruir conhecimentos científicos, tecnológicos e acadêmicos e práticas sociais. A tudo isso se juntam os princípios éticos, ambientais, de empatia e de cidadania, de modo a melhorar as condições de vida de forma coletiva, a assumir uma postura responsável diante das questões políticas, culturais e econômicas.

Pacheco (2012, p. 72) sugere como estratégia para a pesquisa como princípio pedagógico a “sua vinculação com a produção de tecnologias sociais, fundamento de uma intervenção social junto às comunidades nos territórios de atuação da unidade escolar”. Os conceitos do EMI e de formação de cidadãos do mundo (Nussbaum, 2015) se fundem no que diz respeito à pesquisa aprofundada como princípio pedagógico para a formação omnilateral.

³ Cardozo (2019) também traz, em seu artigo, uma discussão aprofundada sobre a visão neoliberal do ensino e aprendizagem de língua inglesa, como veremos a seguir.

Até aqui, aprofundamos os conceitos do EMI, de forma a apresentar as bases que regem os nossos princípios pedagógicos. Discutiremos, a seguir, a Pedagogia Histórico-Crítica a partir de Saviani (2019, 2021), como uma teoria pedagógica dialética da educação. São esses princípios e teorias que servirão de base para a proposta pedagógica que será apresentada neste trabalho.

Segundo Saviani (2019), a educação brasileira buscou por uma pedagogia contra hegemônica na década de 1980. Fez-se necessária a construção de uma pedagogia que se contrapusesse aos interesses dominantes, dando lugar a uma pedagogia que considerasse os interesses dos dominados.

Nesse contexto de abertura política pós-ditadura dos anos 1980, algumas ideias pedagógicas se pautavam na educação libertária de Paulo Freire, enquanto outras se pautavam nas ideias marxistas, indo de um entendimento do marxismo como “crítica às desigualdades sociais e da busca de igualdade de acesso e permanência nas escolas organizadas com o mesmo padrão de qualidade” à compreensão dos “fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que se contrapunha à visão liberal” (Saviani, 2019, p. 39). Assim nasceu a pedagogia histórico-crítica (PHC) como nova teoria pedagógica crítica não reprodutivista, estipulada em 1984 a partir de discussões que começaram em 1979, na pós-graduação em educação da PUC-SP.

Saviani (2019, p. 43) explica os fundamentos de tal pedagogia:

[P]odemos considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (Saviani, 2019, p. 44-45).

Em seguida, Saviani esclarece como o materialismo histórico e a pedagogia interagem na formulação da pedagogia histórico-crítica:

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais se propõe explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia nem a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (Saviani, 2019, p. 44-45).

Para Lagares e Almeida (2021), a PHC atende às demandas da classe trabalhadora, já que tem base no materialismo histórico de Marx e Engels, na qual o produto não se separa do processo de produção, o que leva à compreensão da divisão de classes, da importância do domínio do conhecimento sistematizado para ações contra hegemônicas e do trabalho humano como meio de satisfação das necessidades de existência. A educação, dessa forma, assume o propósito de romper com a alienação, propondo um currículo “como um instrumento de luta para que a classe trabalhadora tenha condições de lutar por condições de humanização e liberdade contra os anseios da classe dominante” (Lagares; Almeida, 2021, p. 8).

A abordagem histórico-crítica tem, como ponto de partida, a prática social. Em vez de um conteúdo selecionado e imposto pelo professor, professor e estudantes, enquanto agentes sociais, partem de uma prática social, comum a ambos, embora professores e estudantes estejam em pontos diferentes de apreensão da realidade, seja em nível de conhecimento, seja em nível de experiência. Ainda que os professores detenham a formação necessária para exercer a profissão, as experiências e os conhecimentos dos estudantes também devem ser considerados ao abordar a prática social. Assim, é recomendável a articulação entre essas práticas e experiências, de modo a contribuir para a construção de conhecimentos.

Em seguida, ocorre a problematização, que nada tem a ver com inconvenientes: a problematização é a fase em que se identificam os principais pontos de discussão da prática social e quais conhecimentos devem ser mobilizados para que se encontre ao menos uma solução. A terceira etapa é a instrumentalização. O termo não deve ser entendido pela ótica tecnicista, na qual estudantes são instrumentalizados para o mercado de trabalho, ao aprender técnicas relacionadas a determinada profissão, mas no sentido libertário, no qual os estudantes se apropriam

das dimensões cultural, científica, tecnológica e do mundo do trabalho, fundamentos da formação omnilateral.

O quarto momento pertence à catarse, que é quando estudantes incorporam os instrumentos, a compreensão da prática social de forma elaborada: “Este é, pois, o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social”, afirma Saviani (2019, p. 94). Mas este não é o fim. Há, ainda, o quinto momento, o retorno à prática social, agora modificada pelo conhecimento construído nas outras fases. Devemos entender esse momento como um nível orgânico de compreensão de determinado fenômeno social ou processo de produção, que afetará tanto estudantes quanto professores e professoras. Nas palavras do educador,

[c]hega-se, por fim, ao último momento, que não consiste na aplicação dos conhecimentos assimilados (pedagogia tradicional) nem na experimentação como teste da hipótese (pedagogia nova). O quinto momento, isto é, o ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse momento, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica (Saviani, 2019, p. 94).

Na seção 3, tecemos comentários a respeito de três textos que versam sobre essa junção entre os conceitos discutidos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e o ensino e aprendizagem da língua inglesa. Os artigos nos servem de inspiração e de fonte teórica, pois trazem ricas discussões aplicadas. Com isso, esperamos não somente enriquecer a discussão teórica, mas também a prática pedagógica que será apresentada na Seção 5.

3 ALINHAMENTO DA PHC AO ENSINO DE INGLÊS: OUTRAS PROPOSTAS DIDÁTICAS

Antes de apresentar o nosso plano de aula, a nossa proposta didática, analisamos aqui outras propostas que também buscam a formação integral do sujeito associada à formação profissional, alinhadas com a pedagogia histórico-crítica. Esses trabalhos ajudaram no reconhecimento dos conceitos de forma aplicada, bem como inspiraram a criação da nossa própria proposta.

Cardozo (2019) busca contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para superar a visão neoliberal do ensino e da aprendizagem de língua inglesa no Brasil. A autora argumenta que a lógica neoliberal se instalou na língua inglesa como língua adicional, distorcendo a importância da educação do idioma à “formação focada em valores como sucesso, qualidade, produtividade, competitividade, competências e, conseqüentemente, o lucro” (Cardozo, 2019, p. 340).

Cardozo (2019) faz um resumo histórico sobre a dominação cultural da língua inglesa, em especial a difundida pelos Estados Unidos, por meio de processos padronizadores da cultura. Essa visão capitalista e globalizada da língua inglesa também invade a educação brasileira, com a cômoda ideologia de que o inglês é o maior meio de difusão da ciência e da tecnologia, e de que sua aprendizagem garantiria um futuro melhor. Com o “fim específico”⁴ de atender às demandas do capitalismo e do neoliberalismo, “percebe-se que há um esvaziamento, uma visão muito simplista da dimensão educacional e do poder de humanização que o conhecimento de outras línguas pode oferecer à formação dos indivíduos” (Cardozo, 2019, p. 344).

Além disso, a falta de condições para fornecer uma educação pública de qualidade torna o ensino da língua uma mercadoria, podendo ser consumida em cursos livres e escolas particulares. A mercantilização da educação é um projeto neoliberal, com o intuito de tornar a aprendizagem um bem proprietário, consumível, privilegiado, e não um direito universal, um fomento para a cidadania e a humanidade.

⁴ Acreditamos que a autora esteja fazendo, aqui, uma crítica ao Inglês para fins específicos, uma abordagem de ensino de inglês que se pauta nas necessidades específicas do aluno, amplamente difundida em cursos técnicos e muitas vezes considerada uma abordagem acrítica de ensino e aprendizagem.

A Psicologia Histórico-Cultural, edificada por Vygotsky (1987, *apud* Cardozo, 2019), pressupõe que o pensamento humano é fruto da participação ativa dos sujeitos em contextos biológicos, culturais e históricos. O gênero humano se forma a partir de processos dialéticos de abstrações, objetivações e apropriações, conforme a teoria do materialismo histórico. A aprendizagem de línguas adicionais⁵ dá acesso a novas formas linguísticas, expandindo o escopo dos processos dialéticos:

Nesta perspectiva, compreendo que aprender uma língua estrangeira abre possibilidades para identificar, interpretar e fazer uso das novas palavras como instrumento de interação. Tal ação é possível porque a aprendizagem de uma língua estrangeira incide em processos de generalização, que podem permitir ao aprendiz o desenvolvimento de uma percepção mais ativa para os elementos linguísticos que subjazem as línguas estudadas. Além disso, aprender uma língua estrangeira é uma forma de apropriar-se de um repertório linguístico e cultural, captando os diferentes valores impressos pelos signos. É fazer uso da nova linguagem como forma de empoderamento, de não se deixar dominar por discursos alienadores e que se dizem neutros. É ter autonomia e, acima de tudo, é exercer a tolerância e o respeito sobre o que parece ser distinto (Cardozo, 2019, p. 349).

Tendo elencado as justificativas para aprender línguas que vão além do capital, Cardozo (2019) busca ajuda na PHC para superar a visão neoliberal da educação brasileira. A educação, para essa pedagogia, é voltada para a formação integral humana, pautada na aquisição do saber elaborado e historicamente sistematizado. É uma pedagogia revolucionária, que pretende superar a dualidade escolar e fortalecer a luta de classes. De acordo com Duarte e Saviani (2012, p. 9, *apud* Cardozo, 2019, p. 351), a luta se faz necessária pois “o domínio do conhecimento é uma das armas que a classe dominante emprega para neutralizar as ações potencialmente revolucionárias”.

Cardozo foca, especialmente, no papel da PHC para o ensino e aprendizagem da língua inglesa. A intenção é possibilitar “o desenvolvimento pleno dos sujeitos, de forma a projetar na sociedade as transformações consequentes da humanização” (Cardoso, 2019, p. 352). Dessa forma, a língua adicional não pode ser encarada apenas como um conteúdo profissionalizante. A aprendizagem da língua inglesa deve contribuir para compreender diferentes valores, culturas, modos de ser e de pensar (n)a sociedade. Só assim a educação se fará emancipadora e transformadora. Enquanto essas questões não modificarem o processo de ensino e aprendizagem

⁵ Cardozo utiliza o termo “língua estrangeira”, mas, pelo seu posicionamento, percebe-se claramente o entendimento da língua estrangeira como adicional, conforme explicitado na Introdução deste trabalho.

das línguas, o *status quo* permanecerá inalterado. Professores e estudantes de línguas devem incorporar os conceitos trazidos pela PHC para a sala de aula, de modo a formar cidadãos conscientes, humanizados, capazes de transformar a sociedade.

Marques e Fonseca (2022), por sua vez, discutem como superar a BNCC, considerada um enfraquecimento da educação básica por preconizar uma educação acrílica e voltada a interesses comerciais, através da articulação do Inglês com outros componentes curriculares, contribuindo, assim, para uma educação escolar transformadora. Nesse sentido, os autores fazem uma proposta didática de ensino de conteúdos da língua inglesa para o segundo ano do ensino fundamental, integrada a conteúdos de Artes, Ciências e Filosofia. Partindo de uma obra do artista Vincent Van Gogh, os professores elencam conteúdos dos componentes curriculares, com ênfase na língua inglesa, para então propor procedimentos e etapas para o desenvolvimento da proposta.

O artigo de Marques e Fonseca (2022) faz considerações sobre a PHC como metodologia oportuna para um processo de ensino e aprendizagem crítico e emancipador. Para isso, o texto traz uma breve discussão sobre a intencionalidade da educação: para despertar nos estudantes a necessidade de aprendizagem, a educação deve ser, a todo o tempo, intencionalmente voltada para o processo de ensino, o que produz motivo para a aprendizagem. Diante disso, os autores evidenciam a relevância da produção não-material, ou seja, a relevância do conhecimento para a educação. Assim como Saviani, os autores entendem a importância da representação mental (produção do saber) para o alcance de objetivos reais (produção material): “Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)” (Saviani, 2019, p. 58). Relacionar a educação escolar à PHC implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2019, p. 60).

É nessa citação de Saviani (recuperada aqui diretamente da obra original) que os autores desenvolvem sua proposta didática. Em conclusão, o artigo aponta a defesa da educação omnilateral, crítica e consciente de seus princípios e objetivos. Enfatiza, também, a contribuição da discussão para uma proposta didática “exequível”. Essa também é uma contribuição que planejamos atender, na tentativa de cooperar com outros professores que tenham interesse em trabalhar com o aporte da PHC.

Ramos e Machado (2023) aprofundam-se nas questões até aqui discutidas. Os autores entendem que há uma lacuna na metodologia de ensino de língua inglesa para o EMI. O artigo propõe um alinhamento teórico entre o desenvolvimento do pensamento crítico no ensino da língua (Dummett; Hughes, 2019), a Pedagogia dos Multiletramentos (Cope; Kalantziz, 2012) e a proposta de Ramos para a formação integrada no EMI (2016). Para vislumbrar a mobilização cognitivo-pedagógica dos processos mentais ativados no ensino e aprendizagem, os autores tecem considerações e comparações entre a Taxonomia de Bloom, conforme revisada por Anderson e Krathwohl (2001) e as teorias que são discutidas. O texto representa um ponto de partida para o avanço dos estudos de ensino de língua inglesa no EMI em EPT, conforme consideração dos próprios autores.

Após breve consideração sobre a educação integrada como concepção de formação humana para a promoção da escola unitária e como projeto político-pedagógico, o artigo apresenta um resumo, de acordo com Ramos (2016), dos passos pedagógicos necessários, mas não de forma estanque, a essa formação (Quadro 1).

Quadro 1 - A relação entre os tempos e os passos da pedagogia histórico-crítica

Tempos/espacos e práticas/passos pedagógicos	
TEMPOS/ESPAÇOS	PASSOS PEDAGÓGICOS
Prática social como ponto de partida	
Tempos de problematização (a síntese como ponto de partida);	Quando os educandos enfrentam os problemas da prática social a partir de seus próprios conhecimentos.
Tempos de instrumentalização (ensino de conteúdos disciplinares com sua historicidade);	O conhecimento já produzido precisa ser aprendido pelos estudantes de forma sistematizada e didática para que se tornem mediações para a superação da síntese em direção à síntese; isto é, a compreensão do processo, do fenômeno, do problema ou do fato, agora não mais somente por sua sensibilidade empírica cotidiana, mas de forma pensada e elaborada.
Tempos de experimentação (prática produtiva e social);	Momentos disciplinares e/ou interdisciplinares de contato direto e, o quanto possível, prático, com o processo, fenômeno, problema ou fato, promovendo momentos em que se percebe a insuficiência dos conhecimentos que os estudantes possuem até então e se há a necessidade de aprendizagem de novos conhecimentos.
Tempos de orientação (acompanhamento disciplinar ou interdisciplinar);	Estudantes estão com o(s) professor(es) em relação dialógica, individualmente ou em grupo, sendo esses os propositores, cabendo aos professores conduzir o processo segundo as necessidades identificadas pelos estudantes.
Tempos de sistematização (revisão de problemas, conteúdos e relações);	Estudantes e professores estão juntos para atividades de sistematização dos conteúdos; permanecem como relação dialógica, mas o professor especialista assume o protagonismo, a partir dos conteúdos a serem trabalhados sistematicamente, inclusive por meio da exposição didática. Este é o momento em que se preserva a especificidade epistemológica e metodológica dos diferentes campos do saber.
Tempos de consolidação (sínteses)	Momentos de avaliações, sempre com a finalidade formativa, em que o estudante é desafiado e pode perceber singularmente limites e perspectivas de sua nova aprendizagem.
Catarse como ponto de chegada	

Fonte: Ramos, 2016, p. 71.

As etapas do Quadro 1 são reflexos da proposta pedagógica histórico-crítica encontrada em Saviani (2019)⁶, mas já apresentadas desde o começo das discussões desse autor. Ramos e Machado (2023), assim como Ramos (2016) e Saviani (2019) acautelam contra a rigidez das etapas, devido à natureza não-linear do processo educativo. Etapas semelhantes também são apresentadas na proposta de turismo rural, que será apresentada mais à frente.

Sobre o pensamento crítico, Ramos e Machado (2023) trazem ao texto o modelo prático de Dummet e Hughes (2019). Esses autores sugerem que a cognição simples (Compreensão Básica) e a cognição complexa (Pensamento Criativo) são

⁶ A proposta pedagógica de Saviani (2019), no entanto, aponta para a catarse não como ponto de chegada, mas como um movimento que será seguido pelo retorno à prática social, agora modificada pelos conhecimentos adquiridos. Há um detalhamento sobre esses movimentos na Seção 3 do presente trabalho.

mediadas pelo Pensamento Crítico, ou seja, o pensamento crítico é o que liga a cognição de ordem simples à cognição de ordem complexa. Essa teoria se baseia na Taxonomia de Bloom, uma classificação de processos cognitivos hierárquicos em seis níveis, do mais simples ao mais complexo, a saber: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Em revisão desses conceitos, Anderson e Krathwohl (2001) propuseram a concepção dos processos cognitivos por ações, expressa por verbos: lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar. Esses processos são interdependentes. De acordo com Ramos e Machado (2023, p. 13), “o pensamento é um continuum dos processos cognitivos que se sobrepõem e entre os quais se transita constantemente de forma pendular – uma conceptualização em maior consonância também com a realidade da aprendizagem na sala de aula”.

O artigo se encaminha, então, para a Pedagogia dos Multiletramentos⁷, assunto bastante discutido na área de ensino de línguas, seja materna ou adicional. Em um mundo contemporâneo altamente letrado, a comunicação entre os povos exige um olhar minucioso sobre os textos que circulam nas sociedades. A pedagogia dos multiletramentos nasce dessa demanda de interação de diversos contextos sociais, culturais, de trabalho etc. O propósito dessa pedagogia é a capacitação analítica e crítica dos estudantes, de forma que possam compreender, analisar e criar sentidos pelas múltiplas linguagens, por meio de práticas sociais letradas. A prática pedagógica baseada nessa teoria corresponde a quatro procedimentos: a prática situada, a instrução aberta, o enquadramento crítico e a prática transformada.

Podemos notar, inclusive, que a semelhança de objetivos entre a Pedagogia dos Multiletramentos (Cope; Kalantziz, 2012) e a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2019; Ramos, 2016) se reflete também nas etapas. Ambas as pedagogias preconizam o pensamento crítico, ambas preconizam que o processo pedagógico se baseie em práticas sociais, ambas preconizam um movimento contínuo na prática didática, que envolva partir de um fenômeno social, passar por análises e instrumentalizações, e retornar ao fenômeno, de forma não linear e com liberdade para realizar quantas etapas ou momentos sejam necessários ao processo de ensino e aprendizagem e a formação omnilateral. A integração à qual se refere a Concepção

⁷ Leituras sugeridas para aprofundamento do tema *Multiletramentos*: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Orgs.). **A pedagogy of multiliteracies**: Learning by design. Springer, 2015; e ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

de EMI (Ramos, 2008) também se apresenta em ambas, visto que as pedagogias visam a formação politécnica do estudante.

Para compreender essas conexões, Ramos e Machado (2023, p. 22) montam o Quadro 2, que demonstra com clareza e, ao mesmo tempo, sucintamente, como se interrelacionam a Pedagogia de Multiletramentos (Cope; Kalantziz, 2012), os passos pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica (Ramos, 2016), o modelo de pensamento crítico proposto por Dummett e Hughes (2019) e a Taxonomia de Bloom, mobilizada para compreender transversalmente os níveis de cognição ativados por esses cruzamentos teóricos (Quadro 2).

Por meio de cores em colunas e linhas, os autores demonstram como as teorias que foram discutidas se integram, de forma a proporcionar uma educação em língua inglesa promissora, que encontra respaldo tanto em teorias da área de conhecimento da Linguística quanto da Educação Profissional e Tecnológica, além de fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico em níveis complexos de cognição. Em seguida, Ramos e Machado (2023) dão um exemplo prático de sua proposta teórica.

Quadro 2 – Cruzamento teóricos

Mobilização cognitivo-pedagógica transversal às teorias		Modelo prático de pensamento crítico em LI							
		Compreensão básica				Pensamento Crítico		Pensamento Criativo	
		Taxonomia de Bloom (atualizada)							
		Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Avallar	Criar		
		Pedagogia dos Multiletramentos							
Tempos / espaços e práticas / passos pedagógicos p/ formação integrada		Experientiar		Conceitualizar		Aplicar Aprop.	Analisar Func.	Analisar Crit.	Aplicar Cria.
PASSOS PEDAGÓGICOS		o conh.	o novo	por nom.	com teoria				
1)	Prática social como ponto de partida								
2)	Quando os educandos enfrentam os problemas da prática social a partir de seus próprios conhecimentos.								
3)	O conhecimento já produzido precisa ser aprendido pelos estudantes de forma sistematizada e didática para que se tomem mediações para a superação da sincrese em direção a síntese , isto é, a compreensão do processo, do fenômeno, do problema ou do fato, agora não mais somente por sua sensibilidade empírica cotidiana, mas de forma pensada e elaborada .								
4)	Momentos disciplinares e / ou interdisciplinares de contato direto e, o quanto possível, prático, com o processo, fenômeno, problema ou fato, promovendo momentos em que se percebe a insuficiência dos conhecimentos que os estudantes possuem até então e se há a necessidade de aprendizagem de novos conhecimentos.								
5)	Estudantes estão com o(s) professor(es) em relação dialógica , individualmente ou em grupo, sendo esses os propositores, cabendo aos professores conduzir o processo segundo as necessidades identificadas pelos estudantes .								
6)	Estudantes e professores estão juntos para atividades de sistematização dos conteúdos ; permanecem como relação dialógica , mas o professor especialista assume o protagonismo , a partir dos conteúdos a serem trabalhados sistematicamente, inclusive por meio da exposição didática . Este é o momento em que se preserva a especificidade epistemológica e metodológica dos diferentes campos do saber								
7)	Momentos de avaliações , sempre com a finalidade formativa , em que o estudante é desafiado e pode perceber singulamente limites e perspectivas de sua nova aprendizagem.								
8)	Catarse como ponto de chegada								

Fonte: Ramos e Machado, 2023, p. 22.

Com a proposta de atividade “*Survey: Why is the Greengo Dictionary so funny?*”, os autores propõem uma forma de articular as teorias e demonstrar na prática como elas se encaixam para contemplar a formação humana integral, conforme proposta na concepção de EMI. Partindo da prática social da tradução

automática, os estudantes do curso técnico em Hospedagem são levados a reconhecer, de forma crítica, como a tradução automática irrefletida pode causar risos, mas também pode causar problemas. Com as atividades propostas, os estudantes aprendem a usar as ferramentas de tradução automática de forma a obter os melhores resultados, retornando à prática social com conhecimento expandido e consolidado, além de ser aplicável a várias áreas de conhecimento – ao aprender a pesquisar de forma eficiente no Google, os estudantes podem utilizar o conhecimento com diversas outras áreas.

Ramos e Machado (2023) inserem uma resposta à lacuna das metodologias de ensino de língua inglesa de forma consistente e aplicável a diversos micro contextos de sala de aula de línguas. Por meio da integração de teorias, promovem a integração na educação para o ensino médio integrado voltado à formação omnilateral e politécnica.

É isso que Kumaravadivelu (2006) quis dizer com condição pós-método: professores de línguas não precisam mais se restringir a um método, mas devem se apropriar de vários conceitos, teorias, metodologias, abordagens etc. para que façam suas próprias escolhas em seu micro contexto de ensino, com o objetivo de formar não somente falantes de línguas, mas cidadãos competentes, conscientes e críticos de seu lugar no mundo cultural, social e do trabalho. Dessa forma, ao sermos confrontadas com documentos norteadores cujo objetivo é enfraquecer a educação da classe trabalhadora, possamos enfrentar essas dificuldades e proporcionar aos nossos estudantes a educação de qualidade que eles merecem.

Em seguida, apresentamos o plano de aula com a proposta “Projeto de Turismo Rural”. Diferentemente de Ramos e Machado (2023), nossas etapas didáticas se baseiam diretamente no que foi proposto por Saviani (2019) e a PHC para o desenvolvimento das atividades. Propomos o movimento espiral de prática social à prática social modificada pelos conhecimentos, com um longo momento para instrumentalização.

Não podemos negar, no entanto, que apesar de não aparecerem conceitos idênticos na discussão, acreditamos que a proposta contemple os níveis mais complexos de cognição – assim como discutido por Ramos e Machado. Questões de gêneros textuais e letramentos também aparecem nas atividades, mesmo que não pautados diretamente nessas teorias, mas pautados em conceitos da PHC como a prática social, em conformidade com o micro contexto de ensino de língua inglesa em

um curso técnico em Agropecuária integrado à educação de nível médio. O pensamento crítico, aqui, é contemplado pela perspectiva da totalidade conforme proposta de Ramos (2008), e não por Dummett e Hughes (2019), apesar das semelhanças, ao se colocar o movimento do pensamento crítico que vai conduzir o estudante do sincrético (Conhecimento Básico) para o sintético (Pensamento Criativo).

De forma geral, conforme nos aprofundamos em nossa formação continuada, acabamos por absorver diversas metodologias e estratégias de ensino, de modo a sermos livres para escolher as que o nosso micro contexto de ensino exige, desde que haja um alinhamento teórico, filosófico, epistemológico e pedagógico entre essas escolhas. A proposta aqui é que a professora ou o professor se aproprie de conhecimentos teóricos que possibilitam tomadas de decisões que valorizem a educação integrada e a formação humana omnilateral, cumprindo com o objetivo emancipatório da educação da classe trabalhadora brasileira.

4 METODOLOGIA

A presente pesquisa é fruto, sobretudo, de reflexões sobre a prática pedagógica ao longo de mais de 20 anos de sala de aula, inserida no micro contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa em cursos livres e em escolas públicas brasileiras. Dessa maneira, a pesquisa adota um paradigma interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006), ao passo que apresenta discussões multidisciplinares, tecendo cruzamentos entre a Linguística Aplicada e a Pedagogia. A isso, Moita Lopes (2008) chamaria de Linguística Aplicada (LA) “Indisciplinar”. Para o linguista, o campo da LA se inicia pela aplicação da linguística ao ensino e aprendizagem de línguas (Moita Lopes, 2008, p. 12). A pesquisa em LA, no entanto, toma, a partir do século XXI, rumos “indisciplinados”:

É uma LA que deseja, sobretudo, falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir. Como Ciência Social, conforme muitos formulam a LA agora, em um mundo em que a linguagem passou a ser um elemento crucial, tendo em vista a hiperssemiotização que experimentamos, é essencial pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos (Moita Lopes, 2008, p. 19).

O cruzamento da Linguística Aplicada com a Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, se põe como uma fecunda união, à medida em que ambas preconizam as práticas sociais como ponto de partida para os processos educacionais - nesse caso, tendo a educação linguística como foco.

De acordo com as classificações de pesquisa propostas em Gil (2002), o trabalho é de abordagem qualitativa e de natureza aplicada. Denzin e Lincoln (2006, p. 20) definem a pesquisa qualitativa como “um conjunto de atividades interpretativas, [que] não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação a outra”. Os autores explicam:

Essa afirmação um tanto complexa significa que a pesquisa qualitativa, enquanto conjunto de práticas, envolve, dentro de sua própria multiplicidade de histórias disciplinares, tensões e contradições constantes em torno do projeto propriamente dito, incluindo seus métodos e as formas que suas descobertas e suas interpretações assumem. Esse campo estende-se entre todas as disciplinas humanas, atravessando-as, e em alguns casos inclui até mesmo as ciências físicas. Seus praticantes têm compromissos diversos com as sensibilidades modernas, pós-modernas e pós experimentais e com as abordagens à pesquisa social que tais sensibilidades implicam (Denzin; Lincoln, 2006, p. 21-22).

Com base em seus objetivos, a pesquisa é do tipo exploratória, já que busca explorar o problema e construir hipóteses para o ensino e aprendizagem de inglês como língua adicional. Para isso, utiliza procedimentos de pesquisa bibliográfica, no estudo e apresentação dos conceitos teóricos, além da pesquisa em propostas de aplicação da teoria que se assemelham em assunto - o ensino e aprendizagem de inglês sob a ótica da PHC.

Como mencionado anteriormente neste texto, partimos da seguinte pergunta: como alinhar o ensino e aprendizagem de inglês com a educação de nível médio integrada à educação profissional? Hipoteticamente, os conceitos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Concepção de Ensino Médio Integrado oferecem o aparato teórico-epistemológico para fundamentar uma prática pedagógica libertadora, voltada à formação integral do sujeito.

Assim, o trabalho tem por objetivo geral demonstrar uma possibilidade desse alinhamento, a partir desses conceitos. Especificamente, pretende 1) refletir sobre os pressupostos teóricos, de modo a colaborar com a área de conhecimento; 2) apresentar uma sequência didática que contemple esse pressupostos, oferecendo um exemplo sobre como tais conceitos e etapas podem ser aplicados na prática àqueles que têm dúvida sobre como inserir uma pedagogia crítica ao seu micro contexto de ensino; e 3) fortalecer a educação profissional integrada ao ensino médio de forma ampla, ao propor uma prática pedagógica que traga sentido ao ensino e aprendizagem de línguas.

Seguimos, então, à prática pedagógica proposta para este trabalho, fruto das reflexões realizadas anteriormente. Para que fique mais agradável ao leitor, ela será apresentada na forma de um plano de aula comentado. A proposta não deve ser interpretada como uma receita de bolo; a proposta é de que o plano de aula seja uma forma de conceber atividades alinhadas com as teorias pedagógicas discutidas. Esperamos, também, que ela possa servir de inspiração aos professores interessados em praticar um ensino transformador em qualquer sala de aula.

5 RURAL TOURISM PROJECT: UM PLANO DE AULA COMENTADO

O plano de aula é um documento fundamental para a docência. Essencial ao planejamento didático, ele organiza os tópicos de forma compreensível, apresenta os dados necessários à identificação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, e permite que outros integrantes da comunidade escolar possam compreender melhor os objetivos daquela sequência didática. Permite, também, que outros docentes se inspirem na proposta de trabalho. Aqui, apresentaremos um plano de aula comentado, de forma a proporcionar uma visão mais ampla da proposta, ao conectá-la com a teoria exposta até aqui neste trabalho.

O plano de aula a ser apresentado nas próximas subseções inclui duas partes: no Quadro 3, apresentamos a identificação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, como estudantes, docente, o micro contexto de ensino - o curso ao qual a proposta de trabalho se destina, o perfil da turma etc. Em seguida, apresentamos a proposta do Projeto Turismo Rural. As etapas pretendem demonstrar aquelas que Saviani (2019) preconiza como prática pedagógica dentro da Pedagogia Histórico-Crítica. Por ser um plano de aula comentado, o texto sobre o Projeto Turismo Rural tece considerações não somente sobre o projeto em si, mas sobre a aplicação dos conceitos de ensino e aprendizagem de inglês no ensino médio integrado, como a perspectiva da totalidade, além das já mencionadas etapas, conforme a PHC.

Quadro 3 – Dados de identificação do plano de aula comentado

Nome da professora	Morgana de Abreu Leal.
Nome da escola	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.
Perfil da escola	Situado em região rural, com poucos recursos de mobilidade urbana. Não há infraestrutura comercial ou residencial muito próximas ao campus. A cidade e algumas cidades vizinhas também se encontram em área rural.
Disciplina	Inglês para fins específicos.
Data	A definir.
Turma	2º ano do Ensino Médio Integrado – Técnico em Agropecuária.
Quantidade de estudantes	25.
Perfil da turma	Engajados, mas um pouco imediatistas, por isso, trabalham bem em atividades mais curtas. Isso pode ser um entrave para aceitarem uma atividade que envolva pesquisa aprofundada. Gostam de música na língua inglesa, aceitam bem a disciplina, mas têm dificuldade em completar os exercícios para casa, pois têm outras 19 disciplinas no curso. Nesse caso, a sugestão é trabalhar o máximo em sala de aula, com poucas tarefas para casa, o que ajudaria a adesão às tarefas do projeto. Têm habilidades para trabalhos manuais e se identificam com o curso. Muitos querem seguir

	carreira na área, inclusive aproveitando a oportunidade de verticalização na própria instituição, com o Bacharelado em Agronomia.
Perfil do egresso	O Técnico em Agropecuária tem competência para planejar, executar, acompanhar e fiscalizar todas as fases de projetos agropecuários; administrar propriedades rurais; elaborar, aplicar e monitorar programas preventivos de sanitização na produção agropecuária; fiscalizar produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial; atuar em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa. Esse profissional pode atuar em propriedades rurais, empresas comerciais, estabelecimentos agroindustriais, empresas e instituições públicas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa, parques, reservas naturais e outros ⁸ .
Quantidade de aulas necessárias para a atividade completa	A ser definido pelo micro contexto de ensino. Será necessário considerar quantos tempos tem a disciplina, o ritmo da turma, o nível de dificuldade para trabalharem a língua de forma autônoma, qual atividades serão realizadas na própria sala de aula, durante o tempo da disciplina. A sugestão é que todo o projeto seja desenvolvido em um bimestre.

Fonte: A autora (2024).

Os dados de identificação do plano de aula podem e devem ser utilizados para a reflexão docente sobre o micro contexto de ensino: perfil do curso, da escola, dos estudantes e dos egressos. Além disso, outros elementos podem ser acrescentados, como recursos necessários, horário das aulas etc.

Após a identificação básica, propomos, então, a prática pedagógica: o Projeto Turismo Rural. Turismo Rural é definido pelo Ministério do Turismo brasileiro como “o conjunto de atividades turísticas desenvolvidas no meio rural, comprometido com a produção agropecuária, agregando valor a produtos e serviços, resgatando e promovendo o patrimônio cultural e natural da comunidade” (Brasil, 2003, p. 11).

Por se tratar de um Curso Técnico em Agropecuária, pensamos em explorar um Projeto de Turismo Rural na disciplina Inglês para fins específicos, de modo que contemple alguns aspectos já discutidos: a prática social, a relevância para a área, a possibilidade de uma prática significativa, a contribuição para a formação omnilateral dos estudantes da classe trabalhadora, e até mesmo a real possibilidade de transformação social, já que a atividade pode ser colocada em prática pelos estudantes e gerar renda, garantindo aos estudantes o protagonismo produtivo.

Em seguida, apresentamos a prática social *Rural Tourism* (Turismo Rural, em português), especificamente de acordo com as cinco etapas propostas por Saviani (2019) para a prática pedagógica em consonância com a Pedagogia Histórico-Crítica.

⁸ Informações extraídas do endereço eletrônico da escola em questão. Para mais informações sobre o curso técnico em agropecuária, sugerimos verificar o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/cursos/curso?id=205>

1) Prática social: o Técnico em Agropecuária tem diversas áreas de atuação dentro do eixo de Recursos Naturais. São muitas opções de manejo e planejamento de áreas rurais, culturas e animais. É necessário realizar com os estudantes uma discussão sobre essas áreas de atuação, visto que a prática social deve emergir desses momentos de interação, de conhecimentos sincréticos sobre as práticas. A partir de sua menção, caso nenhum estudante tenha sugerido o turismo rural, a professora pode trazer à tona o assunto, de modo a fazer emergir uma área ainda pouco explorada na região, mas que já se mostrou potencialmente lucrativa. A palavra “lucrativa”, aqui, não tem o significado de acumulação de capital que tem para o capitalismo. “Lucrativo”, para nós, é uma forma de garantir o protagonismo produtivo e o sustento da família, caso a prática social seja posta em andamento. Para conhecer um pouco sobre o assunto, propomos a leitura do texto⁹ que segue (Figura 2).

Figura 2 – Recorte do gênero textual *briefing*: *Rural Tourism*

BRIEFING



Rural tourism

SUMMARY

A large share of tourism in the European Union takes place in rural areas. However, not all tourism in rural areas is necessarily considered to constitute rural tourism. Rural tourism, whose origins lie in agritourism and farm stays, is typically built on experiences that are specific to the countryside, often includes physical activities connected with nature, is usually small in scale and involves a large number of small private businesses. It can bring numerous benefits to local communities, in particular diversification of farm income, job creation, and retention of services in rural areas, thus preventing depopulation.

Fonte: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2023/751464/EPRS_BRI\(2023\)751464_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2023/751464/EPRS_BRI(2023)751464_EN.pdf)

⁹ É preconizado pela condição pós-método (Kumaravadivelu, 2006) que se trabalhe com textos autênticos, ou seja, aqueles que ocorrem em ambientes autênticos de uso da língua alvo. Dessa forma, o texto não deve ser resumido ou facilitado, além de preservar características de originais de layout, como imagens adjacentes, uso de elementos visuais e tipográficos, cores etc. Portanto, sugerimos um recorte do texto como imagem, de modo a apresentá-lo o mais próximo possível de sua forma original.

Após uma discussão sobre questões do gênero textual *briefing*, fonte, objetivo comunicativo e público-alvo, são realizadas atividades relacionadas a questões de vocabulário e gramática. O recorte deve ser escolhido pela professora, pois com seu conhecimento poderá julgar quais aspectos são os mais apropriados para o trabalho de linguagens em determinada sala de aula. A importância do texto se dá pelo estudo do gênero textual, que é um fenômeno social de comunicação interessante à formação integral do estudante. Seria excelente, por exemplo, se houvesse acesso a todo o texto, para observar com os estudantes o restante do texto, compará-los com outros *briefings* etc., de forma a auxiliá-los a compreender o gênero textual em sua relação com as práticas sociais.

Diante das discussões realizadas sobre o texto – ou, ainda, diante de uma discussão mais orgânica, considerando as visões de mundo trazidas pelos estudantes –, é apresentada a proposta de projeto de turismo rural. Nesse momento, os grupos de trabalho serão organizados, e a cada um será atribuída uma cidade com potencial para o turismo rural na região onde estão localizados. A proposta está descrita no Quadro 4.

Quadro 4 – Resumo da proposta didática a ser apresentada aos estudantes

Rural Tourism Project	
Prática social	Montar um roteiro turístico de 1 dia ou um passeio de, no máximo, 6 horas, com opções de atividades que envolvam a terra, os animais e a natureza. Minicursos sobre plantio, a vida na fazenda e lições úteis para turistas urbanos seriam um diferencial.
Objetivo	Construir, com o turista, uma relação mais consciente e harmoniosa com o campo, indo além do entretenimento, focando também na conscientização ambiental, cultural e produtiva.
Avaliação do projeto	Apresentar um briefing, com versão em inglês e em português, do roteiro de turismo rural aos pares, sejam membros da comunidade acadêmica ou, até mesmo, representantes de órgãos que tenham capacidade de fomentar os projetos.

Fonte: A autora (2024).

2) Problematização: neste momento, os grupos realizam um rascunho do projeto, contribuindo com ideias para o planejamento, discutindo prós e contras do processo de produção do turismo rural, com a professora atuando como facilitadora, recolhendo informações e ajudando na organização dos projetos. Ao fim dessa aula, professora e alunos terão elencado diversos tópicos que devem ser abordados nos projetos de forma geral.

Em uma segunda parte da problematização, os estudantes deverão fazer suas pesquisas aprofundadas com seus grupos. Todas as contribuições, em forma de rascunho do projeto, serão trazidas à aula para a próxima etapa.

A professora contribui, ao longo de todo o projeto, com os seus conhecimentos já sedimentados, mas também deve estar aberta a novos conhecimentos, que serão trazidos ou demandados pelos estudantes. É primordial que o papel da professora seja compreendido plenamente, para que o protagonismo estudantil, as habilidades de resolução de problemas, a criatividade e a linguagem possam se desenvolver de forma fluida.

3) Instrumentalização: esta etapa talvez seja a mais longa, devido aos muitos processos de aprendizagem, de pesquisa e retornos processuais. É interessante que grande parte da instrumentalização, incluindo a aprendizagem da linguagem, seja feita em sala de aula, para que os estudantes a vejam como um espaço de troca de ideias, de construção coletiva de conhecimento. Isso também alivia a carga de trabalhos que têm para casa, pois o curso tem quase 20 disciplinas.

Prazos para as etapas do momento de instrumentalização devem ser estabelecidos de acordo com a disponibilidade dos estudantes, da professora, da escola etc. O ideal é que sempre haja novos desafios em todos os encontros da disciplina, para que o projeto seja alimentado de forma constante e engajadora, com pesquisas aprofundadas, trabalho da língua-alvo e pensamento crítico que sejam intrínsecos aos processos de ensino e aprendizagem.

Uma das questões que podem surgir nesta fase é a interdisciplinaridade. Com quais áreas de conhecimento vamos precisar conversar? Conceitos de Geografia, por exemplo, podem ser necessários para realizar o projeto. Em Matemática, pode ser necessário calcular gastos e lucros. Para administrar o local para o turismo, será necessária a integração disciplinar com outras matérias, como a disciplina de Administração Rural, por exemplo. Pelo que preconiza a PHC, cabe aos estudantes, com o auxílio e facilitação da professora, formular e encaminhar questionamentos às outras disciplinas.

Quanto à língua inglesa, os estudantes devem primeiro realizar a pesquisa aprofundada, que é uma estratégia da metodologia proposta tanto pela PHC (Saviani, 2019), quanto por Nussbaum (2015) e pelo conceito de pesquisa como princípio pedagógico, conceito esse associado à concepção do EMI. Somente depois da

pesquisa, a professora deve atuar como monitora da linguagem, considerando o nível de proficiência almejado, de modo a facilitar com que a linguagem atinja o objetivo comunicativo. Por esse motivo, será necessário que cada docente avalie as necessidades de cada turma ao aplicar a atividade.

Como sugestão, podemos destacar, aqui, os seguintes conteúdos:

- Gênero textual: roteiro turístico;
- Tipo textual: descrição;
- Pesquisa sobre os locais, com acesso ao Google, ao Google Maps, ao Google Imagens;
- Instrumentalização para acesso ao Canva para o desenvolvimento gráfico do roteiro;
- Possíveis entrevistas com moradores locais;
- Possíveis visitas aos locais, caso os grupos não tenham representantes de locais variados¹⁰;
- Vocabulário, estruturas gramaticais e sintaxe para descrição de lugares, de atrações turísticas etc.

Como recursos de ensino e aprendizagem, além do necessário acesso à internet para a pesquisa aprofundada, há um guia para projetos de turismo rural¹¹ que oferece exemplos de plano de negócios, de possíveis fontes de renda, de gestão do marketing, entre outros; oferece, inclusive, exercícios para fixação dos conteúdos. O material é em inglês. O uso desses materiais e conteúdos é apenas uma sugestão, já que cada professora, dentro da perspectiva do pós-método, deve considerar seu micro contexto de ensino para o desenvolvimento de uma prática pedagógica condizente com a sua base epistemológica.

A instrumentalização também é o momento de aplicar o conceito da perspectiva da totalidade, de acordo com a proposta de Ramos (2008). A associação desse conceito a tal projeto gera um resultado que expõe a maneira crítica como os estudantes desenvolverão o assunto. É o momento de pensar nas questões físico-ambientais, sócio-histórico-culturais, técnico-organizacionais, econômico-produtivas

¹⁰ Explico: neste micro contexto de ensino, costumamos ter estudantes de várias regiões rurais do entorno, o que facilitaria o conhecimento dos locais sem necessidade de deslocamento. Caso essa variedade não esteja representada, a sugestão é fazer visitas guiadas a tais locais.

¹¹ Pode ser acessado em <https://ruraltourism.ipp.rs/en/guide/>

e outras que venham a aparecer nas muitas discussões. Afinal, o objetivo da atividade é criar um projeto de turismo rural que seja viável economicamente, ao mesmo tempo em que é ético, estético (não só no papel, mas na experiência), culturalmente diverso, acessível, organizado, lucrativo, respeitoso ao meio ambiente e à cultura local etc.

Pre vemos que essa etapa, ou momento, como prefere chamar Saviani, necessite de muitas aulas para acontecer de forma plena. Por isso, a professora que escolhe tal metodologia precisa vê-la também de forma crítica, trabalhar em prol da emancipação e do protagonismo dos estudantes, atuar como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem ao longo de toda a atividade. Por isso a importância do estabelecimento de prazos, como mencionado anteriormente.

Uma proposta de atividade como essa, baseada na PHC e em conceitos do EMI e comprometida com as lutas sociais, pode ser conflitante para algumas professoras, pois não estamos acostumadas a não ter controle sobre os processos. Todo encontro entre a professora e os estudantes será povoado de incertezas, em virtude do protagonismo estudantil. Nesse caso, prazos serão imprescindíveis para que o projeto se desenrole de maneira ao mesmo tempo controlada e predisposta aos novos desafios que surgirão. Por outro lado, é necessário também que a professora esteja aberta aos desvios que venham a acontecer, já que dar voz aos estudantes pode levar a caminhos diferentes daqueles que previmos no nosso (idealizado) mapa.

4) Catarse: neste momento da metodologia proposta, o projeto toma forma. Muitas investigações aprofundadas foram realizadas, os questionamentos foram respondidos, a linguagem necessária ao projeto já foi trabalhada, a prática social foi compreendida pelos estudantes de forma crítica. Professora e estudantes estão de posse dos instrumentos teóricos e práticos da prática social e montaram seus projetos de turismo rural. Saviani (2019, p. 94) chama o momento da catarse de “o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social”.

Será necessário que a professora e os estudantes decidam, em comum acordo, que forma concreta o projeto de turismo rural tomará. Durante o período de instrumentalização, várias formas de apresentação de roteiros para esses projetos

devem ter sido analisadas nas pesquisas aprofundadas¹². Evocamos aqui o gênero textual “roteiro de projetos de turismo” porque a proposta do projeto a ser desenvolvida preconiza “montar um roteiro turístico de 1 dia ou um passeio de, no máximo, 6 horas, com opções de atividades que envolvam a terra, os animais e a natureza”. Dessa forma, conclui-se que uma das atividades do período de instrumentalização tenha sido apropriar-se do gênero “roteiro turístico”.

É claro que nenhum processo de produção tem encerramento absoluto. Sempre haverá questionamentos que ficaram sem resposta, sem solução ou sem reflexão. No entanto, toda prática social devidamente instrumentalizada deve chegar a um ponto no processo de ensino e aprendizagem no qual atingiu-se a formação humana omnilateral de forma satisfatória. E, assim, retomamos a prática social.

5) Retomada da prática social: conforme apontado anteriormente, a avaliação do projeto será um *briefing* do projeto de turismo rural, que pode ser apresentado à comunidade escolar ou a possíveis órgãos de fomento. É óbvio que Saviani não associa esse momento de retomada à prática social como um momento de avaliação do trabalho estudantil realizado ao longo do processo pedagógico. Assim como o educador, também não entendemos a apresentação do *briefing* como apenas uma avaliação, mas como momento de **vivenciar** a prática social, aqui **proposta como *briefing* e entendida como prática comunicativa integrada à educação profissional.**

No plano de aula comentado, apresentamos, em primeiro lugar, os dados para identificação do micro contexto de ensino, primordiais para a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa como língua adicional. Em seguida, foram apresentados os cinco momentos da prática pedagógica fundamentada na PHC: a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e o retorno à prática social. Para exemplificar a sequência didática, apresentamos o *Rural Tourism Project*, no qual as cinco etapas se desenvolvem de forma proporcionar oportunidades de aprendizagem significativa para o ensino médio integrado à educação profissional no Curso Técnico em Agropecuária.

¹² Exemplos de roteiros de turismo rural no contexto brasileiro podem ser obtidos em <https://www.gov.br/turismo/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/experiencias-do-brasil-rural>

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Professores de línguas aprendem muito ao longo da vida profissional. Desde a sua formação básica, dentro dos cursos universitários, à sua formação continuada, em forma de cursos preparatórios, pós-graduações etc., são expostas a dezenas de métodos, metodologias e técnicas de ensino de línguas adicionais. Kumaravadivelu (2006) advoga pela condição pós-método, um período contemporâneo no qual professores não precisam mais se engessar em um método, mas considerar parâmetros que guiam o processo de ensino e aprendizagem com liberdade de tomada de decisões para o seu micro contexto de ensino.

Um dos parâmetros é a possibilidade, que vem dos ensinamentos do educador Paulo Freire e insere na sala de aula o questionamento sociopolítico e o objetivo de transformação social através da educação. Para corroborar com isso, propomos que os conceitos do ensino médio integrado e da perspectiva da totalidade sejam aplicados à prática pedagógica pautada na Pedagogia Histórico-Crítica. Dessa forma, pretendemos ofertar uma educação crítica, integrada e potencialmente transformadora dentro do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa como língua adicional nas salas de aula brasileiras.

Para tal, realizamos uma discussão teórica que 1) apresenta os conceitos, e 2) faz uma revisão teórica de alguns conceitos já aplicados em outros artigos. Em seguida, fizemos uma proposta didática à luz de toda a teoria discutida, com exemplos práticos que possam servir de reflexões para o ensino de inglês. O *Rural Tourism Project* foi pensado para o Curso Técnico em Agropecuária, integrado ao ensino médio.

Com o alinhamento desses conceitos, pudemos alcançar o objetivo geral: uma possibilidade de aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica à educação de nível médio integrada à educação profissional, resultando no Projeto mencionado. O projeto pretende, de forma orgânica, contribuir para a formação omnilateral dos estudantes da classe trabalhadora, conforme a discussão sobre o papel da educação integrada para a transformação social.

Uma possibilidade de trabalho futuro é a aplicar a proposta em uma turma do EMI em Agropecuária, de modo a observar se a proposta se concretiza em sua totalidade. Outra oportunidade de estudos é voltar-se para discussões mais recentes sobre o ensino por meio de gêneros textuais, uma área de estudos que se coaduna com a educação crítica profissional e tecnológica. Ainda, outra sugestão de cruzamento teórico se dá com a Análise Crítica do Discurso. Essas são lacunas a serem preenchidas em outros momentos de pesquisas sobre Metodologias de Ensino de Línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Lorin W., KRATHWOHL, David R. (org.). **A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of bloom's taxonomy of educational objectives.** Abridged ed. New York: Longman, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

BRASIL, Ministério do Turismo. **Diretrizes para o Desenvolvimento do Turismo Rural no Brasil.** Brasília: Ministério do Turismo, 2003.

CARDOZO, Letícia Berneira. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica à superação da visão neoliberal da aprendizagem de língua inglesa. *In: Revista Moara*, n. 54, ago-dez 2019. ISSN: 0104-0944.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In: _____*. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUMMET, Paul; HUGHES, John. **Critical thinking in ELT: A working model for the classroom.** Boston: Cengage, 2019.

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

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Literacies.** New York: Cambridge University Press, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching: from method to postmethod.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LAGARES, Rosilene; ALMEIDA, Greice Quele Mesquita. Pedagogia Histórico-Crítica: um projeto de educação pública. *In: HOLOS*, [S. l.], v. 8, p. 1–13, 2021. DOI: 10.15628/holos.2021.13164.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching.** 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEAL, Morgana de Abreu. **Refletindo criticamente sobre as necessidades do aluno de inglês instrumental à luz da condição pós-método.** 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MARQUES, Hellen Jaqueline; BARUKI-FONSECA, Regina. English language teaching and the historical-critical pedagogy: contributions to a counter-hegemonic pedagogical practice. *In: Revista Tempos e Espaços em Educação*, 15(34), e17924. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17924>

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In: _____*. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: Porque a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

PACHECO, Eliezer (org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio**: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais secretaria de educação Profissional e tecnológica do ministério da educação – Setec/MEC: Brasília, 2012. São Paulo: Moderna, 2012. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Perspectivas-da-EPT.pdf>

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf

RAMOS, Marise. Políticas educacionais: da pedagogia das competências à pedagogia histórico-crítica. *In: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (org.)*. **Teoria histórico-cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 1, 2016. p. 59-76.

RAMOS, Roberto Lima de Moraes; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. Ensino médio integrado: por que o Brasil precisa dele? *In: SOBRINHO, Sidnei Cruz; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro. (orgs.)*. **Educação profissional integrada ao ensino médio**. João Pessoa: IFPB, 2020.

RAMOS, Roberto Lima de Moraes; MACHADO, Veruska Ribeiro. Mobilização cognitivo-pedagógica: confluência teórica no ensino de língua inglesa na EPT. *In: Educação*, 48(1), e19/1–34, 2023. <https://doi.org/10.5902/1984644455087>

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: Novas aproximações. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórico-crítica e pedagogia da libertação: aproximações e distanciamentos. *In: Germinal: marxismo e educação em debate, [S. l.]*, v. 13, n. 3, p. 170–176, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i3.47177.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.