

A escola do campo e o professor de língua inglesa: metodologias ativas reconhecendo as trajetórias de vida e aprendizagem dos sujeitos

RESUMO

O presente estudo visa investigar de que maneiras metodologias ativas podem enriquecer o ensino-aprendizagem da língua inglesa e, concomitantemente, valorizar os sujeitos do campo. A temática proposta abarca a inadequação, no contexto educacional, do termo rural, que suscita uma série de estereótipos e concepções errôneas e preconceituosas, e destaca a assertividade da escolha do termo campo, derivado de estudos que buscam, na ressignificação da palavra, um olhar científico para essa realidade. Ademais, a pesquisa realizada enfatiza métodos de ensino e abordagens em que preponderam tanto o rompimento com a educação bancária, reprovada por Freire (1987), quanto a perspectiva humanista (ROGERS, 1997), ao reconhecer o estudante como sujeito ativo que possui uma identidade; tal procedimento conduz à abordagem e adoção da condição pós-método, dada a compreensão de que não existem métodos ou abordagens prontas, mas resultantes de um processo contínuo de pesquisa e reflexão. Os sujeitos do campo, portanto, requerem um educador que desenvolva seu trabalho relacionando-o com a realidade do campo, possibilitando, assim, aos estudantes, autonomia durante o processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Metodologias Ativas. Língua Inglesa. Pós-Método.

Erick Marcos Silveira Pereira

erick.pereira@ifpr.edu.br

<https://orcid.org/0009-0003-5524-5048>

FPR, Palmas, PR, Brasil

Fernando Bruno Antonelli

Molina Benites

fernando.benites@ifpr.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-1999-3164>

FPR, Palmas, PR, Brasil

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem raízes no histórico da Educação do Campo, permeado por questões sociais, desafios e marginalização. A implantação de políticas educacionais no Brasil, como afirmam Silva Júnior e Netto (2011), se deu em contexto de número restrito de pessoas com acesso à educação, situação ainda mais acentuada entre os que viviam no campo. A dicotomia cidade/campo também levou muitos a julgarem o desenvolvimento sempre mais próximo ao espaço urbano do que ao rural – este, muitas vezes, tido por antiquado e carente.

Nossas proposições também consideram a aula de língua inglesa como o momento em que o aprendiz, além de entrar em contato com a língua estrangeira, também tem acesso a novo e enriquecedor universo cultural. Assim, tendo em vista que a Educação do Campo erige-se de modo a romper com a dicotomia urbano/rural, com vistas ao reconhecimento de que o campo tem uma multiplicidade de identidades – opondo-se, portanto, a qualquer tentativa de homogeneização; e que o ensino de língua inglesa pode amparar tanto a concordância com a Teoria Humanista (ROGERS, 1997) quanto o enfrentamento da “concepção bancária da educação” (FREIRE, 1987, p. 33), o presente trabalho visa investigar de que maneiras metodologias ativas podem enriquecer o ensino-aprendizagem da língua inglesa e, concomitantemente, valorizar os sujeitos do campo.

Para tanto, abordamos breve histórico da Educação do Campo e de métodos de ensino de inglês, chegando à condição pós-método. Fomentamos também diálogos com o ensino-aprendizagem, considerando que “os processos de aprendizagem são múltiplos” (MORAN, 2018, p. 39), abordando a aprendizagem significativa (MOREIRA, 2006) e sua relação com as metodologias ativas, construindo assim as pontes entre a língua inglesa e as reflexões acerca das propostas de Educação do Campo (SILVA, 2022).

Com tudo isso, além do objetivo explicitado, este estudo almeja que novas pesquisas possam trazer a lume as discussões concernentes à educação do campo, às metodologias ativas e à condição pós-método no ensino de língua inglesa, bem como que professores possam visitar e reavaliar seu discurso e prática, enfatizando as questões que envolvem as vivências e as identidades dos sujeitos da escola do campo.

EDUCAÇÃO DO CAMPO

A história da educação no Brasil é marcada por momentos de embate e resistência. Essas muitas mobilizações fizeram com que a educação brasileira passasse por um processo de democratização no fim do século XX, com registros em legislações no âmbito federal. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 é, ainda, o melhor exemplo de conquista para a educação, tanto que, em seu art. 28, há uma menção da possibilidade de adaptações necessárias da educação às especificidades da população do campo, até então um público educacionalmente negligenciado.

A Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tem grande impacto na garantia legal para a educação voltada aos sujeitos do campo. Isso é evidente quando a comparamos com as duas Leis de Diretrizes e Bases anteriores, a Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e a Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971: nelas, o termo “rural” é mencionado apenas uma vez (na LDB de 1971), e a expressão “escola do campo” não é utilizada. Por sua vez, a LDB de 1996 não só dedica um artigo inteiro à oferta de educação para a população rural, como também, graças à inclusão feita pela Lei Federal nº 12.960, de 27 de março de 2014, contém uma determinação para um processo complexo de análise dos impactos e manifestação da comunidade antes que o sistema de ensino cogite o fechamento de escolas do campo, indígenas ou quilombolas.

Nesse sentido, o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que visa ampliar a garantia legal de políticas públicas que sejam pensadas a partir dos sujeitos do campo, proporciona ações mais inclusivas e direcionadas a essa população, estabelecendo diversas finalidades, tais como o aprimoramento da qualidade do ensino básico, a formação de professores para a educação do campo, o apoio técnico e financeiro para o atendimento educacional da população rural, e uma série de princípios e medidas para a superação das defasagens educacionais nas áreas rurais (BRASIL, 2010).

Em vista dessas legislações e da busca por políticas públicas, o conceito de Educação do Campo surge como a síntese de um processo que buscou mudanças nas perspectivas de reflexão da realidade não só do espaço geográfico, mas também do histórico-social, da população rural vista pela ótica urbana. Além disso, nas palavras de Fernandes (2002, p. 67), “a Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico”, ou seja, essa educação passa a pleitear uma crítica que corresponda às suas particularidades:

O campo deixa de ser uma sombra da área urbana, sem visibilidade, sem direito, sem reconhecimento e passa a exigir uma educação que reconheça as especificidades, diversidades, diferenças, culturas, memórias, lutas, histórias, vidas e produção do campo (ALENCAR, 2013, p. 211).

A quebra de padrões atribuídos à população rural, logo, é uma das responsabilidades dessa crítica. Desse modo, durante a Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, em 1998, os pesquisadores Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 31) afirmam, em seu texto preparatório, que “o camponês brasileiro foi estereotipado pela ideologia dominante como fraco e atrasado, como Jeca Tatu, que precisa ser redimido pela modernidade, para se integrar à totalidade do sistema social: ao mercado”. Em outras palavras, o senso comum urbano entende o homem do campo como alguém cujas ações são inadequadas frente aos problemas da atualidade capitalista, além de excluído de tal perspectiva, o que é sabido não se tratar de realidade.

A menção a esse personagem, inclusive, permite uma problematização da representação social, no início do século XX, construída em torno da população do campo, assim como uma averiguação da possibilidade de se notar algum resquício, atualmente, desse pensamento. A literatura, enquanto parte da cultura, tende a reproduzir algumas concepções do seu momento histórico, tanto que,

segundo Corrêa Silva (2009, p.179), “o texto passa a refletir o todo social, a maneira como a própria sociedade está montada e organizada”. Em 1914, Monteiro Lobato criou o personagem Jeca Tatu, no qual “expressa [...] a sua imagem sobre o trabalhador rural, suas práticas e crenças” (SANTOS, 2012, p. 3). Ou seja, o personagem de Lobato aglutina os pensamentos da época:

Jeca, o caipira, preguiçoso, acanhado e que vive no mato, homem de origem rural. Aquele que possui comportamento associado a pessoas que não sabem se comportar no meio urbano, sem vida social. Por exemplo, quando dizemos “Fulano é muito jeca!”, fazemos referência à pessoa acanhada e ignorante. E o termo Tatu refere-se ao mamífero comum no Brasil que vive a maior parte do tempo em buracos ou se esconde na sua própria carapaça. Percebeu a junção da palavra Jeca mais Tatu; uma forte analogia de relações de identidade inculcada na criação desta personagem (SANTOS, 2012, p. 7).

A pesquisadora elucida, na passagem acima, os sentidos atribuídos à junção dos termos Jeca e Tatu, transcrevendo, inclusive, um exemplo de como o termo Jeca é negativamente ainda utilizado em nossa realidade. Em outras palavras, esse estudo serve para reafirmar que a menção ao “Jeca Tatu” por Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) se dá, indubitavelmente, pelo fato de esse vocábulo conter uma condensação dos arquétipos socialmente construídos a respeito dos camponeses como distantes da civilização. Portanto, uma educação do campo pensada a partir de tal perspectiva, além de inadequada e distante da realidade, caracterizar-se-ia por ser altamente excludente.

A LDB 9394/96 foi então um impulso, por meio da educação, para que os movimentos do campo questionassem o retrato de seus sujeitos em situação inferior aos da cidade, podendo ser mais bem compreendida pelo estudo de Silva (2000), que explica como a oposição binária de identidades, em uma sociedade de disputas, é uma artimanha utilizada por identidades dominantes que dispensam apresentar-se como identidades; porém, há as identidades que não se encaixam nesse padrão e precisam frequentemente se manifestar socialmente para que as hegemônicas não as delimitem, pois é somente por meio do posicionamento que os seus sujeitos garantem o acesso privilegiado aos bens sociais.

Aliás, ao se pensar nas vivências do camponês, a oposição binária urbano/campo deve ser superada, visto que:

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos. [...] São diferentes jeitos de produzir e de viver (CALDART, 2011, p. 153).

Ou seja, há também uma tendência homogeneizadora na colocação de que o campo possui apenas uma identidade. É preciso problematizar essa ideia de campo com vivências únicas e uniformes; até mesmo a própria definição dos autores ainda possibilita mudanças, visto que cada escola do campo apresentará uma nova dinâmica social e, portanto, uma singularidade. Justifica-se, assim, a concepção de uma pedagogia que se oriente a partir das realidades culturais ímpares.

Nessa direção, a compreensão do verdadeiro sentido da escola do campo demanda reflexão a respeito de qual perspectiva de ensino-aprendizagem se constrói para os alunos, porque a concepção de um conhecimento que determine os alunos a viverem apenas no campo também é indesejável:

Construir uma escola do campo significa estudar para viver no campo. Ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo. [...] Pensar a escola a partir do seu lugar e dos seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com grandes questões da educação, da humanidade (CALDART, 2011, p. 157, grifo da autora).

Há duas questões a serem debatidas a partir desse excerto: a primeira, que aponta a escola do campo como uma preparação para se viver somente no campo; a segunda, que relata o desejo de um ambiente escolar que, partindo de seus sujeitos, dialogue com o universal. A primeira afirmação precisa ser discutida, uma vez que apresenta uma relação com o ruralismo pedagógico, que, segundo Neto (2016, p. 15), “foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia”. Desse modo, essa proposta de educação é unilateral, ou seja, condiciona o sujeito do campo a uma formação que visa apenas a um ambiente social.

O parâmetro que considera meramente essa fixação é, também, um caminho para o condicionamento dos sujeitos por meio do currículo. A aproximação do que pode ser entendido por currículo é expressa nas palavras de Sacristán (2013, p. 20):

Ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida dos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes.

O currículo, portanto, é um baluarte da escola, e a possível segmentação que condiciona a grande maioria dos sujeitos a fixar suas vidas no campo discorda do que dispõe Caldart, pois organizar um currículo na perspectiva de dialogar com a realidade mais ampla é jamais torná-lo circunscrito a algumas culturas e conhecimentos.

Não somente isso, mas também para os sujeitos conseguirem mover-se entre diferentes espaços sociais e culturais, “o currículo escolar deve estar apto a disponibilizar as melhores potencialidades humanizadoras da cultura e as melhores potencialidades de desenvolvimento dos indivíduos” (FERREIRA, 2020, p. 103). Porém, não é a proposta de discussão deste trabalho o estudo da relação estabelecida entre o currículo e a fixação do homem do campo, tampouco a enumeração dos conhecimentos prioritários no currículo da escola do campo. A intenção que permeia a discussão aqui proposta ocorre no âmbito da mediação do conhecimento para os sujeitos do campo, a saber, no ensino-aprendizagem.

Em virtude disso, a formação docente deveria proporcionar um momento de reflexão da temática que engloba a educação do campo. No entanto, como apontam Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 37), as formações de professores geralmente “não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em

que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar nesse contexto”. Essa realidade, apontada pelos pesquisadores, é responsável por uma lacuna na formação docente.

Este estudo, portanto, elenca que o uso das metodologias ativas pode valorizar os indivíduos da escola do campo, pois, conforme mencionado anteriormente, a dicotomia cidade/campo também levou muitos a julgarem que o desenvolvimento estava mais próximo da cultura urbana do que da cultura camponesa – esta, muitas vezes, considerada inferior, antiquada e homogênea.

ENSINO-APRENDIZAGEM E METODOLOGIAS ATIVAS

A reflexão acerca dos processos de ensino e aprendizagem é um tema frequentemente discutido no contexto da formação de professores. Nas palavras de Ferro e Paixão (2017, p. 13):

Nem sempre o aluno recebe os ensinamentos do mesmo modo que lhe é transmitido, cabendo ao professor adaptar o ensino ao percurso de aprendizagem dos seus alunos para que estes possam avançar na construção do conhecimento.

Desse modo, as autoras elucidam que há a necessidade de o docente analisar, durante o processo de ensino, qual o caminho que não só valoriza os estudantes, mas também, e, principalmente, enriquece a aprendizagem. Essa compreensão é indispensável quando relacionada a uma abordagem de ensino-aprendizagem que reconheça as trajetórias dos sujeitos do campo.

Nesse sentido, o professor da escola do campo provavelmente presenciará realidades diversas, visto que, tal qual apontado anteriormente, cada ambiente escolar apresentará uma nova dinâmica social a justificar, portanto, a abordagem de ensino-aprendizagem da língua inglesa orientada a partir da realidade cultural dessas comunidades. Assim, conforme Caldeira e Zaidan (2013, p. 20):

A prática pedagógica se constrói no cotidiano da ação docente e nela estão presentes, simultaneamente, ações práticas mecânicas e repetitivas, necessárias ao desenvolvimento do trabalho do professor e à sua sobrevivência nesse espaço, assim como ações práticas criativas, inventadas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano.

Em suma, as autoras demonstram a coexistência de duas tendências envolvidas na atuação docente: uma concreta e outra mais abstrata. Essa concepção, inclusive, encontra acolhimento no conceito de práxis, no qual, ainda segundo as mesmas pesquisadoras (2013, p. 22, grifo das autoras), “a prática pedagógica é práxis, pois nela estão presentes a concepção e a ação que buscam transformar a realidade, ou seja, há unidade entre teoria e prática”. Em outras palavras, conforme a realidade do professor do campo apresenta determinadas necessidades, tal docente, em resposta a isso, deve pesquisar conceitos visando ao reconhecimento dessas diversidades. Essa análise crítica do lugar onde o profissional exerce seu trabalho é indispensável, pois:

Cada contexto de ensino reflete diferentes regras, recursos, valores, expectativas e dinâmicas que podem moldar substancialmente o ensino e a

aprendizagem. Um grupo de alunos pode ter características muito diferentes de outro. Isso constitui o que se entende por “aprendizagem situada”. Portanto, você pode descobrir que o que funciona bem em um contexto de ensino não funciona tão bem ou da mesma forma em um contexto diferente (RICHARDS; FARRELL, 2011, p. 20).

Desse modo, a aprendizagem situada é uma via de enriquecimento do processo de ensino no contexto da educação do campo, visto que, por meio dessa atenção aos sujeitos do campo e sua cultura, desenvolve-se, ao longo do processo educacional, o reconhecimento das suas trajetórias de aprendizagem. Todavia, em estudo a respeito de mediação e educação na atualidade, Thadei (2018, p. 189) aponta que:

Fatores como a ausência de relação entre a teoria e a prática durante a formação, influência de modelos tradicionais de ensino, experimentados anteriormente ou durante a graduação de docência, e a não desconstrução desses modelos na formação do professor podem justificar o descompasso entre o discurso e a prática.

Nesse sentido, a pesquisadora se refere a uma problemática frequentemente encontrada na prática pedagógica, qual seja, a discrepância entre o que os docentes sugerem como teoria pedagógica a embasar suas estratégias e as ações realmente efetivadas em sala de aula – atitudes que podem ser reflexo das próprias experiências dos docentes na formação inicial e da dificuldade de ruptura com tais referências no processo da formação continuada.

Assim, como via de superação desse obstáculo da prática pedagógica, cabe ao professor refletir sobre suas ações nesse sentido, o que estaria em consonância com as ações práticas criativas, conforme Caldeira e Zaidan (2013, p. 20). Essas ações são uma resposta às dificuldades encontradas na realidade escolar, vinculando-se aos perfis docente e discente.

Carl Rogers (1997, p. 331), ao postular a Teoria Humanista, assevera que “o professor é uma pessoa, não a encarnação abstrata de uma exigência curricular ou um canal estéril através do qual o saber passa de geração em geração”. Essa compreensão manifesta-se não só a respeito de o papel social do professor jamais se resumir a transmissão de conhecimentos, como também abarca a valorização do estudante como sujeito ativo que possui uma identidade. Isso ocorre, pois:

A Teoria Humanista elege, como base fundamental da aprendizagem, a autorrealização do aprendiz, incluindo também a valorização tanto do aspecto cognitivo quanto do motor e do afetivo, perpassando pela necessidade de colocar o sujeito em contato com situações experimentais com a finalidade de promover sua aprendizagem, participando ativamente de sua formação integral (SANTOS; OLIVEIRA: SAAD, 2021, p. 84).

Por conseguinte, ao adotar uma perspectiva humanista na educação, a aprendizagem torna-se uma esfera propícia ao desenvolvimento criativo e colaborativo. Ademais, esse cenário é favorável ao rompimento de hierarquias que consideram o professor como detentor do conhecimento, e o aluno como mero recipiente.

Segundo Paulo Freire (1987, p. 33), tal hierarquia é a “concepção bancária da educação”; nessa perspectiva, segundo o autor, “o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. Tal postura é logicamente negativa, ainda mais quando relacionada às intenções citadas em outros momentos neste escrito, como a reflexão acerca da práxis, a aprendizagem situada e a perspectiva humanista na educação.

Porém, ao pensar a questão da consciência docente e de suas posturas em sala de aula, vamos ao encontro da fala de Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 37) pontuando a carência de disciplinas que englobam as questões da educação do campo na formação inicial dos professores, até mesmo em regiões nas quais os professores, muito provavelmente, em algum momento, trabalharão em meio aos povos do campo.

Logo, essa lacuna na formação inicial docente pode, infelizmente, levar os professores a ações típicas da concepção bancária da educação (FREIRE, 1987), agindo como se estivessem aproximando os povos do campo da modernidade – atitude a reforçar o estereótipo socialmente construído a respeito dos camponeses como distantes da civilização, pensamento, no mínimo, descabido.

DIÁLOGOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E METODOLOGIAS ATIVAS

O docente, além de considerar os diferentes contextos em que os alunos podem estar situados, também deve perceber que “os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais” (MORAN, 2018, p. 39). Por isso, é indispensável contemplar os sujeitos coletiva e individualmente, e também reconhecer que “em qualquer etapa, situação ou momento, o ser humano está sempre aprendendo e, por isso, sofrendo mudanças no seu comportamento, no seu desempenho, nas suas concepções e na sua visão de mundo” (FERRO; PAIXÃO, 2017, p.17). Com isso, as autoras, ao comentar a temática da aprendizagem, sinalizam como parte da condição humana o estar em constante processo de transformação.

Desse modo, Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 137) apontam que “o fator singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra isto e ensine-o de acordo”. Os autores ainda complementam essa ideia ao dizerem que “é inegavelmente verdadeiro que o papel mais importante e distinto do professor na sala de aula moderna é o de diretor de atividades de aprendizagem” (1980, p. 417, grifo dos autores).

Dito de outro modo, o papel do professor é o de direcionador das conexões entre o conhecimento prévio dos alunos e o conhecimento científico, por exemplo, ao utilizar metodologias de ensino que incentivem os educandos a questionar, explorar e se envolver ativamente no processo de aprendizagem; nas palavras de Thadei (2018, p. 193), o docente deve propor “um projeto pedagógico que reconhece e valoriza a voz do aluno, sua cultura, seu mundo social, suas necessidades e seus interesses”. O ensino-aprendizagem nessa

perspectiva, portanto, estabelece conexões com a realidade dos sujeitos, ao passo que propõe gradualmente transformar-se, em diálogo com o conhecimento científico.

Nesse sentido, a educação transformadora diz respeito às mudanças que ocorrem na percepção da realidade pelo estudante. Moreira (2006, p. 17), ao discorrer acerca de como a aprendizagem significativa pode ser subversiva, explica que o aluno:

Ao mesmo tempo em que está progressivamente diferenciando sua estrutura cognitiva, está também fazendo a reconciliação integradora de modo a identificar semelhanças e diferenças e reorganizar seu conhecimento. Quer dizer, o aprendiz constrói seu conhecimento, produz seu conhecimento.

A partir disso, são estabelecidos diálogos com as metodologias ativas, pois essas estratégias de ensino têm por foco a centralidade do estudante como autônomo na construção do conhecimento. Nas palavras de Nascimento e Paim (2022, p. 4), é possível dizer que “metodologias ativas são um conjunto de técnicas e métodos de ensino que pressupõem o estudante como sujeito ativo e centro do processo de aprendizagem”. Logo, as metodologias ativas tornam-se uma via para o docente englobar em sua práxis tanto o ensino quanto a aprendizagem.

Como resultado, as metodologias ativas podem auxiliar o desenvolvimento, por meio do ensino, de uma aprendizagem situada simultaneamente com as trajetórias de cada sujeito do campo, pois o trabalho com o conhecimento científico demandará também a intervenção do estudante no processo. Moran (2018, p. 39), ao descrever a relação entre as metodologias ativas e o aprofundamento na aprendizagem, afirma que:

A ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada atividade. Ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processos de pesquisa constantes, de questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes, em áreas de conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais profundos.

Em decorrência dessa conceituação da expressão ativa, compreende-se como o ensino-aprendizagem nas metodologias ativas busca não só desenvolver atividades motoras, mas, sobretudo, estrutura-se de modo a estimular o trabalho cognitivo dos estudantes. Há um compromisso com a compreensão humana na totalidade do ser, tanto que, de acordo com Moreira (2010, p. 4), o ensino nessa linha de pensamento, em que o aluno é centro do processo de aprendizagem, “implica a busca de maneiras de ensinar, nas quais, metaforicamente, o professor fale menos, narre menos, e o aluno fale mais, participe criticamente de sua aprendizagem”. Essa concepção retoma a perspectiva humanista, na qual o professor, por meio de sua consciência, posta-se como a pessoa real, que efetivamente é, nas conexões com os estudantes, inclusive, evitando uma disposição hierárquica na sala de aula.

Nesse sentido, Branco, Monteiro e Felix (2016, p. 116), embasados em Freire (2008), afirmam que, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, “cabe ao educador dialogar diretamente com os seus educandos, acreditando que estes são dotados de valores humanos e de sabedoria para entender o mundo e mudar sua realidade”, asserção que demonstra como o diálogo proporciona um espaço no qual os estudantes podem ser autores e expressar sua individualidade e coletividade no trabalho com o conhecimento científico. Moreira (2010, p. 5) ainda demonstra que:

Ensino centrado no aluno não precisa, ou não deve, ser interpretado como aquele em que o estudante tem total liberdade para escolher o que quer aprender. [...] Um evento educativo sempre envolve professor (ensino), conhecimento (currículo), aluno (aprendizagem) em um meio social (contexto).

É possível notar como o ensino centrado no aluno pode, conseqüentemente, ser desenvolvido de forma crítica, ou seja, permitir o reconhecimento das identidades dos sujeitos e sua relação com a aprendizagem, sem deixar o ensino à mercê dos alunos. Cabe ao professor ser o responsável pelo ensino: “se o ensino é a orientação da aprendizagem visando à construção do conhecimento, a autoridade do professor é a autoridade amiga, de quem estimula, incentiva, orienta, reforça os acertos, mostra as falhas e ajuda a corrigilas” (HAYDT, 2011, p. 48-49). Assim, está a cargo do professor enriquecer a trajetória de cada estudante com o conhecimento científico, por meio da colaboração entre o docente e o discente.

Portanto, é possível estabelecer uma correlação entre as metodologias ativas e a aprendizagem significativa, uma vez que, ao elevarem os alunos ao centro do processo de ensino-aprendizagem, ambas os reconhecem como agentes de suas próprias aprendizagens, e não mais como meros receptores. Ainda assim, Moreira (2022, p. 412) pondera que:

Metodologias ativas, por princípio, estão voltadas para a aprendizagem ativa, participativa, dos alunos, mas nem sempre geram aprendizagem significativa. Se o conhecimento prévio, já existente ou em construção, não for levado em conta e se o aluno não externalizar os significados que está captando, o professor não sabe se o aluno aprendeu, ou está aprendendo, significativamente, novos conhecimentos, novos conteúdos, novos procedimentos.

A externalização e o conhecimento prévio, desse modo, segundo o autor, são dois pilares que o professor deve analisar ao longo das atividades com as metodologias ativas, tanto que a inexistência de uma opção ou de outra neutraliza a aprendizagem significativa. Em outras palavras, retoma-se a compreensão de que é fundamental ao educador, ao utilizar essa abordagem, dialogar com os alunos a respeito do que eles compreendem, do conhecimento científico abordado nas aulas e da profundidade que cada alcançou a esse respeito.

Nesse sentido, a Educação do Campo deve contemplar os múltiplos processos de aprendizagem, de modo a garantir, por meio da autonomia e reconhecimento do estudante, a construção colaborativa da criticidade e o

contato com o conhecimento científico de forma gradual e consciente. Conforme Souza da Silva (2022, p. 306):

A educação no campo não pode estar desvinculada de um amplo projeto educativo que considere as teorias de aprendizagem, mas também a aplicação das metodologias mais adequadas em relação à construção do conhecimento. A educação do campo deve propiciar que o aluno se reconheça no meio campesino, e compreenda que, vivendo e estudando no campo, é capaz de ter uma aprendizagem de qualidade.

Em outras palavras, é possível promover diálogos entre as trajetórias de vida dos estudantes e o conhecimento científico, sem que isso constitua uma imposição de conteúdos, mas um direcionamento à resposta aos anseios do estudante quanto à compreensão mais ampla dos significados da sua realidade. Assim, ao passo que desenvolve a aprendizagem dos conteúdos escolares, ao adotar uma postura ativa na aprendizagem, o estudante reorganiza seu conhecimento prévio.

Portanto, em contexto de uso das metodologias ativas, de acordo com Pereira (2017, p. 04):

O estudante é corresponsável por seu próprio processo de formação, o autor da sua própria aprendizagem. Participa de atividades, como leitura, escrita, discussão ou resolução de problemas, promovendo síntese, análise e avaliação do conteúdo.

Dito de outro modo, o processo de ensino-aprendizagem, nessa perspectiva, requer a mobilização de diversas ações do estudante, em direção a um diálogo com seus conhecimentos.

Assim, o diálogo retoma a valorização da voz do aluno, sendo postura essencial para a educação em geral e, subsequentemente, para a Educação do Campo, em austera contraposição à educação bancária. Ao utilizar as metodologias ativas, o professor incentiva os alunos a organizarem e reorganizarem perspectivas a respeito de determinado conteúdo. Em síntese, as metodologias ativas, ao fomentarem o diálogo, enriquecem as trajetórias de aprendizagem dos estudantes do campo, ao possibilitarem que cada sujeito realize uma conexão, ao seu ritmo, entre sua cultura e o conhecimento científico.

LÍNGUA INGLESA: PERSPECTIVA, HISTÓRICO E PÓS-MÉTODO

A aula de língua inglesa na escola do campo brasileira constitui, de fato, o momento em que o aprendiz não só entra em contato com um código linguístico diferente daquele ao qual está acostumado, mas também, e, principalmente, tem possibilidade de acesso a diversas culturas estrangeiras. Desse modo, compreende-se que “uma abordagem intercultural no ensino de línguas é uma maneira de ensinar de forma crítica, pois possibilita o diálogo entre culturas e diferentes visões de mundo” (HAMILTON, 2013, p. 50). Esse tipo de abordagem é coerente com as propostas desenvolvidas nesta pesquisa, pois propõe aos sujeitos participar ativamente no trabalho com língua e cultura estrangeiras.

Nesse sentido, Leffa (2016, p. 22) aponta a existência de uma diferença entre os termos abordagem e método, explicando que “o método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem”. Tendo isso em consideração, o processo histórico do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, no Brasil, é marcado por diferentes concepções e mudanças nas escolhas de métodos e abordagens, relacionando-os aos objetivos de aprendizagem.

Assim, em meio a essas transições, no contexto da metodologia do ensino da língua inglesa, temos, primeiramente, o método gramática-tradução (ou método tradicional), em que “o referencial de sucesso na aprendizagem da língua estrangeira era a habilidade de traduzir de uma língua para outra” (JALIL; PROCAILO, 2009, p. 775). Em seguida, popularizou-se o método direto, no qual “o ‘pensar na língua estrangeira’ é a norma, assim como a comunicação, em seu sentido mais amplo” (JALIL; PROCAILO, 2009, p. 776-777, grifo das autoras).

Vale ainda destacar o método audiolingual, no qual “prioriza-se o desenvolvimento das habilidades orais, de forma a seguir a ‘ordem natural’ de aquisição de primeira língua: compreensão auditiva, produção oral, compreensão textual e, por fim, a produção textual” (JALIL; PROCAILO, 2009, p. 778). Também há a abordagem comunicativa, em que “a ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação” (LEFFA, 2016, p. 37) e a abordagem intercultural, inicialmente citada, na qual o ensino-aprendizagem da língua estrangeira procura “oferecer recursos para compreender o lugar de fala do outro e expressar-se com empatia” (GRILLI, 2019, p. 38).

Por fim, chegamos ao pós-método. Conforme Grilli (2019, p. 38), “desde a década de 1990, diversos autores têm abandonado a fixação pelo método de língua estrangeira e se voltado a examinar a condição pós-método”. Em outras palavras, o ensino-aprendizagem da língua inglesa, na contemporaneidade, distingue-se por ir além das fronteiras de utilização de um único método ou abordagem em sala de aula. Em outras palavras:

A condição do pós-método possibilita que o professor de língua estrangeira seja capaz de planejar as suas aulas de forma autônoma, sem que esteja amarrado a técnicas e procedimentos estáticos, específicos de métodos X ou Y, e através dos conhecimentos acumulados ao longo de sua trajetória profissional, juntamente com as características inerentes a cada uma de suas turmas, consiga preparar aulas adequadas e pertinentes ao contexto daqueles estudantes (MOREIRA, C. 2022, p. 30).

Logo, ao traçar brevemente o histórico dos métodos de ensino de língua estrangeira, percebe-se que a perspectiva do pós-método ganha destaque por buscar diálogos entre os diferentes contextos culturais para uma aprendizagem situada. Nesse conceito, inclusive, é possível englobar a abordagem intercultural, pois o alcance da condição pós-método não se restringe a apenas uma metodologia de ensino.

Contudo, devemos salientar que, para Kumaravadivelu (1994, apud JALIL; PROCAILO, 2009, p. 783), “o ecletismo em sala de aula, invariavelmente, se transforma numa pedagogia assistemática, acrítica e sem princípios”; assim, o

autor enfatiza que, ao adotar a condição pós-método, o professor deve se comprometer a desenvolver seu trabalho de forma reflexiva, e organiza, para tanto, “três dimensões ou parâmetros que devem constituir a aula de língua estrangeira sob a perspectiva pós-método: o parâmetro da particularidade, o parâmetro da praticabilidade e o parâmetro da possibilidade” (KUMARADIVELU, 2006, apud GRILLI, 2009, p. 38).

Assim, consoante o autor, a condição pós-método constitui uma ordem tridimensional, descrita por Moreira, C. (2022, p. 34):

O parâmetro da particularidade diz respeito à adaptação das técnicas de ensino de língua estrangeira às especificidades socioculturais, políticas e linguísticas locais; o parâmetro da praticabilidade afirma que o educador possa ser capaz de reproduzir teoria a partir de sua práxis, colocando em prática essa teoria, a fim de tornar-se sujeito autônomo no processo de ensino; o parâmetro da possibilidade defende uma pedagogia ligada às relações de poder no âmbito escolar, considerando a experiência e a identidade do educando, alcançando, dessa maneira, a transformação social.

Os parâmetros dialogam entre si e com as concepções de educação antes elencadas neste estudo, erigindo, portanto, a condição pós-método de modo a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa na Educação do Campo, uma vez que abarca o pensamento apontado por Alencar (2013, p. 211), segundo o qual o campo “passa a exigir uma educação que reconheça as especificidades, diversidades, diferenças, culturas, memórias, lutas, histórias, vidas e produção”. O pós-método, nesse sentido, desenvolve uma contribuição significativa à personalidade dos alunos, pois, segundo a pesquisa de Luz (2013, p. 40) a respeito dos embates identitários dos discentes de língua inglesa:

Ao falar, os aprendizes não estão apenas trocando informações, mas estão organizando e reorganizando o senso de quem são e de como se relacionam com o mundo. Durante esse processo, os aprendizes estão envolvidos na construção e na negociação de suas identidades.

Em outras palavras, em meio ao processo de aprendizagem da língua inglesa, há também um processo de movimentação nas identidades. Nesse ponto, fica ainda mais evidente a importância do ensino da língua inglesa, pois, nas palavras de Moita Lopes (2008, p. 333):

O inglês deixa de ser visto simplesmente como uma língua internacional, envolvida em imperialismo e na homogeneização do mundo, e passa a ser compreendido também como uma língua de fronteira, da qual as pessoas se apropriam para agir na vida social (para viver, amar, aprender, trabalhar, resistir e ser humano, enfim), fazendo essa língua funcionar com base em histórias locais, não como mímica de designs globais, mas na expressão de performances identitárias, que não existiam anteriormente.

Tal compreensão de língua inglesa está em perfeita harmonia com a condição pós-método, as metodologias ativas e a Educação do Campo, uma vez que incentiva o aluno a se aproximar do conhecimento, demandando um educador que fomente aprendizagens significativas aos estudantes e, ao mesmo tempo, busque subsídios para desenvolver sua práxis de modo a enriquecer as individualidades e a coletividade dos aprendizes. Assim, Moita Lopes acaba por

definir como a língua inglesa pode se tornar o veículo para os estudantes conseguirem expandir e fortalecer a sua expressão de identidade.

AS METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA DO CAMPO

O ensino-aprendizagem da língua inglesa, como visto anteriormente, é permeado por uma incansável busca pelo método ou abordagem que solucionem os problemas universais nessa área da educação. Porém, este estudo não compactua com a compreensão de que exista uma única resposta para tal questão, pois, conforme Berbel (2012, p. 37), “uma só forma de trabalho pode não atingir a todos os alunos na conquista de níveis complexos de pensamento e de comprometimento em suas ações, como desejado, ao mesmo tempo, e em curto tempo”. Em síntese, adotar a condição pós-método é compreender que não existem métodos ou abordagens prontas e com resultados rápidos, afinal, o ensino-aprendizagem é um processo longo e elaborado.

Desse modo, a intenção deste escrito não é eleger as metodologias ativas como solução única aos professores de língua inglesa, tampouco entender a condição pós-método como neutralizadora dos outros métodos e abordagens, ou ainda, constituir as compreensões de educação apresentadas no escopo desse trabalho como superiores. O intuito desta pesquisa é fazer com que as metodologias ativas, a condição pós-método, e os demais conceitos apresentados perfaçam um modo de o professor visitar e reavaliar o seu discurso e a sua prática, enfatizando as questões que envolvem as identidades dos sujeitos da escola do campo.

Em termos gerais, as metodologias ativas retomam a compreensão da palavra ativa, destacada por Moran (2018, p. 39), na qual o ensino-aprendizagem constitui “processos de pesquisa constantes, de questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes, em áreas de conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais profundos”. Dito de outro modo, as metodologias ativas são estratégias que rompem com o ensino bancário (FREIRE, 1987, p. 33) e proporcionam aos estudantes a participação, a cooperação e a reorganização do seu conhecimento prévio.

Ademais, com elas, o professor descentraliza a aula e possibilita aos seus alunos o protagonismo durante a realização das atividades educativas. Isso não significa, contudo, que papel do professor seja reduzido ou que a aprendizagem do conteúdo da disciplina deixe de ser averiguada: o professor tem o papel de dirigir a aprendizagem dos alunos, adaptando as metodologias ativas aos objetivos de ensino, posição que endossa a concepção de Haydt (2011, p. 49), para quem o professor é aquele que “estimula, incentiva, orienta, reforça os acertos, mostra as falhas e ajuda a corrigi-las”.

Sendo assim, as metodologias ativas são estratégias criativas e frutíferas ao ensino-aprendizagem da língua inglesa na escola do campo, ao passo que podem promover diálogos entre as trajetórias de vida dos estudantes e o conhecimento científico, nesse caso, o da língua inglesa, como expressão de performances

identitárias. Além disso, a condição pós-método corrobora a contextualização do processo de ensino-aprendizagem, conforme já destacado por Moreira, C. (2022, p. 30), possibilitando ao professor “preparar aulas adequadas e pertinentes ao contexto daqueles estudantes”.

Nesse sentido, é desejável que o ensino-aprendizagem da língua inglesa na escola do campo receba as contribuições das metodologias ativas por meio do viés da condição pós-método, visto que essa perspectiva amparará as escolhas relacionadas ao ensino-aprendizagem nos parâmetros da particularidade, praticabilidade e possibilidade. Em síntese, paralelamente à seleção das metodologias ativas, deve ser ressaltada a importância de futuras investigações que possam aprofundar ainda mais a pesquisa em torno das temáticas abordadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve início com a apresentação de um breve histórico da Educação do Campo no Brasil, pontuando, por exemplo, o art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, tal qual a forma como esse conceito surge enquanto síntese de um processo que buscou mudanças nas perspectivas de reflexão da realidade dos povos do campo. Ademais, a referência ao termo Jeca Tatu trouxe a exemplificação da inadequada compreensão dos camponeses como distantes da civilização; como desdobramento, dialogamos com Freire (1987), apontando que a postura do ensino bancário acontece dessa mesma forma excludente.

Em seguida, com o objetivo de explorar abordagens pedagógicas e desafios na formação de professores para a diversidade cultural da Educação do Campo, discutiremos acerca de alguns modos de enfrentar os desafios diários da docência, pressupondo, naturalmente, que o papel social do professor jamais pode se resumir à transmissão de conhecimentos; deve, em contrapartida, promover a valorização do estudante como sujeito ativo que possui uma identidade.

Desse modo, foi proposto o diálogo como a postura essencial para a educação em geral, e, subsequentemente, para a Educação do Campo, postulando as metodologias ativas como a via pela qual isso pode acontecer. Tal entendimento se deve ao fato de que as metodologias ativas são estratégias que possibilitam a cada sujeito uma conexão, ao seu ritmo, entre sua cultura e o conhecimento científico. Também foi contemplado um histórico dos métodos e abordagens de ensino da língua inglesa, desencadeando na condição pós-método como baluarte para a efetivação de um trabalho nas aulas de língua inglesa que, com efeito, contempla as trajetórias de vida e aprendizagem dos sujeitos do campo.

Este trabalho, em suma, apresentou, a partir da pesquisa, dos conceitos, das dúvidas, do diálogo e dos exemplos, uma justificativa ao fato de que as metodologias ativas reconhecem a identidade e as trajetórias dos sujeitos do campo. Vale destacar, contudo, que esta pesquisa não desejou pôr termo aos debates em torno dessas temáticas, tampouco apresentar os resultados como permanentes, mas almejou suscitar nos leitores a curiosidade e a pesquisa de muitas das ideias apontadas.

Como resultado desta pesquisa, temos que o alinhamento das metodologias ativas e a Educação do Campo é primordial para que a identidade dos sujeitos não seja esquecida. Um dos principais empecilhos, de modo geral, do ensino-aprendizagem da língua inglesa, ou até mesmo portuguesa, é a falta de compreensão da língua não somente como um conjunto de signos, mas, sobretudo, como forma de expressão de indivíduos e comunidades, ou seja, como um modo de transmitir e receber ideias, artífice, portanto, do amplo processo de construção e reconstrução identitária.

The campo school and the English teacher: active methodologies recognizing the life and learning trajectories of the subjects

ABSTRACT

The present study aims to investigate in which ways active methodologies are able to enrich the teaching-learning of English and, concomitantly, value the subjects of campo. The proposed theme covers the inadequacy, in the educational context, of the term rural, which raises a series of stereotypes and erroneous and biased conceptions, and highlights the assertiveness of the choice of the term campo, derived from studies that seek, in the resignification of the word, a scientific approach to this reality. Furthermore, the research carried out emphasizes teaching methods and approaches in which predominate both the break with educação bancária (banking education), disapproved by Freire (1987), and the humanist perspective (ROGERS, 1997), by recognizing the student as an active subject who has an identity; such a procedure leads to the approach and adoption of the post-method condition, given the understanding that there are no ready-made methods or approaches, but rather the result of a continuous process of research and reflection. Campo subjects, therefore, require an educator who develops their work by relating it to the reality of the campo, thus allowing students to have autonomy during the teaching-learning process.

KEYWORDS: Education of campo. Active Methodologies. English. Postmethod.

La escuela del campo y el profesor de lengua inglesa: metodologías activas que reconocen las trayectorias de vida y aprendizaje de los individuos.

RESUMEN

Este artículo pretende aportar cómo las metodologías activas pueden enriquecer la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa y, concomitantemente, valorar los individuos del campo. El tema propuesto cubre la inadecuación, en el contexto educativo, del término rural, lo que plantea una serie de estereotipos y concepciones erróneas y prejuiciosas, y destaca la asertividad de la elección del término campo, derivada de estudios que buscan, en la resignificación de la palabra, una perspectiva científica de aproximación a esta realidad. Además, las investigaciones realizadas enfatizan métodos y enfoques de enseñanza en los que predominan tanto la ruptura con la educación bancaria, desaprobada por Freire (1987), como la perspectiva humanista (ROGERS, 1997), reconociendo al estudiante como un individuo activo que tiene una identidad; tal procedimiento conduce al abordaje y adopción de la condición Posmétodo, entendiendo que no existen métodos o enfoques prefabricados, sino el resultado de un proceso continuo de investigación y reflexión. Los individuos del campo, por tanto, requieren de un educador que desarrolle su labor relacionándola con la realidad del campo, permitiendo así a los estudiantes la autonomía durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Escuela del campo. Metodologías activas. Lengua Inglesa. Posmétodo.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. 2. ed. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ciência & Trópico**, Recife, v. 34, n. 2, p. 207-226, jan. 2013. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/>. Acesso em: 10 maio 2023.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25–40, mar. 2012. DOI: 10.5433/1679-0383.2011v32n1p25. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/>. Acesso em: 5 set. 2023.

BRANCO, Paulo Coelho Castelo; MONTEIRO, Paulo Souza; FELIX, Lucas Matias. Diálogo entre os métodos educacionais de Paulo Freire e Carl Rogers. **Perspectivas em Psicologia**, Uberlândia, v. 20, n. 2, p. 110-126, dez. 2016. DOI: 10.14393//PPv20n2a2016-07. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/>. Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Coleção de Leis do Brasil**, Brasília, DF, v. 7, p. 51. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em: 29 maio 2023.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Coleção de Leis do Brasil**, Brasília, DF, v. 5, p. 59. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 nov. 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 21 abr. 2023.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; Z Aidan, Samira. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia**, Belo Horizonte, v. 10, n.14, p. 15-32, jun. 2013. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. IN: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Vol. 4. Brasília: Articulação nacional por uma Educação do Campo, 2002. (p. 61-70)

FERREIRA, Carolina Góis. O conceito de clássico e a pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.) **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

FERRO, Maria da Glória Duarte; PAIXÃO, Maria do Socorro Santos Leal. **Psicologia da aprendizagem: fundamentos teórico-metodológicos dos processos de construção do conhecimento**. Teresina: EDUFPI, 2017.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRILLI, Marina. Como ensinar línguas? Do método ao pós-método. **Unterrichtspraxis-Prática de Ensino**, [S.l.], n. 57, p. 36-41, dez. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336856165_Como_ensinar_linguas_Do_metodo_ao_pos-metodo. Acesso em: 28 de ago. 2023.

HAMILTON, Norma Diana. **Representações, ideologias e a (re)construção de identidades no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2011.

JALIL, Samira Abdel; PROCAILO, Leonilda. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In: Congresso Nacional de Educação, IX. Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, III. **Anais [...]** Curitiba: PUCPR. 2009. p. 774-784.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Understanding Language Teaching: from Method to Postmethod**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LEFFA, Vilson José. **Língua estrangeira: Ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LUZ, Vaniele Medeiros. **A (im)possível identidade de aprendizes de língua inglesa: um estudo discursivo das formas de resistência em sala de aula**. 2013. 117 f. Dissertação (mestrado) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2013. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 309-340, jun.

2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/issue/view/>. Acesso em: 4 de set. 2023.

MOREIRA, Claudia Marina Leite. **Pós-método e letramento crítico**: abordagens metodológicas com professores de língua inglesa de escolas públicas. 2022. 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2022. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/items/26ab1d62-e08b-4784-af74-8b67daebacf>. Acesso em: 06 set. 2023.

MOREIRA, Marco Antonio. Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO AMBIENTE, 2., 2010, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: UNIPLI, 2010. Disponível em: <https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1TLX8RFT7-29KQH6G-4PD/Abandono%20da%20narrativa%20-%20Moreira.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2023.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem ativa com significado. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 29, n. 2, p. 405-416, nov. 2022. DOI: 10.5335/rep.v29i2.13887. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/>. Acesso em: 23 ago. 2023.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa subversiva. **Série-Estudos Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 21, jun. 2006. DOI: 10.20435/serie-estudos.v0i21.289. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/289>. Acesso em: 21 ago. 2023.

NASCIMENTO, Thiago Jovane; PAIM, Marilane Maria Wolff. Aproximações entre as metodologias ativas e as teorias da aprendizagem. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 1–16, jun. 2022. DOI: 10.34019/2237-9444.2022.v12.34655. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/>. Acesso em: 22 ago. 2023.

NETO, Luiz Bezerra. **Educação rural no Brasil**: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

PEREIRA, Teresa Avalos. Metodologias ativas de aprendizagem do século XXI: Integração das tecnologias educacionais. In: **Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**, Foz do Iguaçu. Anais eletrônicos. Foz do Iguaçu, PR: ABED. 2017.

RICHARDS, Jack Croft; FARRELL, Thomas Sylvester Charles. **Practice teaching**: a reflective approach. New York: Cambridge University Press, 2011.

ROGERS, Carl Ransom. **Tornar-se pessoa**. Tradução de Manuel José do Carmo Ferreira e Alvamar Lamparelli. Revisão técnica de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; SAAD, Núbia dos Santos. A teoria humanista de Carl Rogers: contribuições para o desenvolvimento da prática pedagógica em matemática. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 6, p. 81-98, 2021.

SANTOS, Luciene Conceição dos. A (des) construção do Jeca Tatu: uma análise da personagem de Monteiro Lobato. in: ENCONTRO BAIANO DE ESTUDOS EM CULTURA, 3., 2012, Cachoeira. **Anais [...]**. Cachoeira, BA: UFRB, 2012.

SILVA, Marisa Corrêa. Crítica sociológica. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. Maringá, PR: Eduem, 2009.

SILVA, Roselma Souza. Processo de Aprendizagem e Metodologias Ativas na Educação no Campo. **Id on Line Rev. Psic.**, Jaboatão dos Guararapes, vol.16, n.61, p. 296-308, jul. 2022. ISSN: 1981-1179. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3526/5564>. Acesso em: 29 ago. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; NETTO, Mario Borges. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. **Entrelaçando—Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, [s. l.], v. 2, p. 45-60, nov. 2011.

THADEI, Jordana. Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manoel (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.

Recebido: 28 mai 2024

Aprovado: 09 jul. 2024

DOI: 10.3895/rtr.v9n0.18218

Como Citar: PEREIRA, E. M. S.; BENITES, F. B. A. M. A escola do campo e o professor de língua inglesa: metodologias ativas reconhecendo as trajetórias de vida e aprendizagem dos sujeitos. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 9, e18212, p. 1-22, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Erick Marcos Silveira Pereira
erick.pereira@ifpr.edu.br

Direito Autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

