

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO**

ADRIANE BALZARETTI CALDAS

**O Desafio da Educação para a Cidadania Global no Contexto
das Práticas do Ensino de/por Meio da Língua Inglesa**

PORTO ALEGRE

2022

ADRIANE BALZARETTI CALDAS

**O Desafio da Educação para a Cidadania Global no Contexto
das Práticas do Ensino de/por Meio da Língua Inglesa**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional no Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientador: Prof. Dr. Artur Eugenio Jacobus

PORTO ALEGRE

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C145d Caldas, Adriane Balzaretto.
O desafio da educação para a cidadania global no contexto das
práticas do ensino de/por meio da língua inglesa / Adriane Balzaretto
Caldas. – Porto Alegre, 2022.
155 p. : il. ; 29 cm.

Orientador: Artur Eugenio Jacobus.

Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) - Programa de
Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do
Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2022.

1. Educação - Cidadania global. 2. Currículo bilíngue
integrado. 3. Prática crítico-reflexiva. 4. Educação básica. 5.
Gestão educacional. I. Jacobus, Artur Eugenio. II. Título.

CDU 37.013:811.111

Bibliotecária Responsável: Deisi Hauenstein CRB-10/1479

ADRIANE BALZARETTI CALDAS

**O Desafio da Educação para a Cidadania Global no Contexto
das Práticas do Ensino de/por Meio da Língua Inglesa**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional no Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovada em _____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rejane Ramos Klein – UFRGS

Profa. Dra. Caroline Medeiros Martins de Almeida – Unisinos

Prof. Dr. Artur Eugênio Jacobus - Unisinos

Dedico esta monografia a minha amada mãe (*in memoriam*), minha maior incentivadora e minha fortaleza desde o início.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida e por me iluminar nesta longa caminhada.

A minha família, especialmente marido e filhos, que estiveram ao meu lado nos momentos difíceis e por compreenderem minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho.

Ao meu orientador, que conduziu o trabalho com excelência humana e acadêmica.

Ao Colégio Anchieta, essencial no meu processo de formação profissional.

“An individual has not started living until he can rise above the narrow confines of his individualistic concerns to the broader concerns of all humanity.”

Martin Luther King Jr.

RESUMO

Mobilizar para a transformação social, criando pontes entre o global e o local, na perspectiva da interculturalidade, de um currículo integrado e de vivências significativas e contextualizadas nas práticas de ensino e de aprendizagem nas aulas de língua adicional pode contribuir de forma significativa para a formação de cidadãos globais críticos e reflexivos. Sendo assim, este estudo objetivou verificar em que medida, no Ensino de Língua Inglesa dos segmentos Fundamental II e Ensino Médio do Colégio Anchieta, de Porto Alegre, são adotadas práticas da abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global. A investigação centrou-se em concepções da abordagem crítica da educação para a cidadania global, da cidadania intercultural, da abordagem integrada do conteúdo e linguagem e do professor reflexivo. Trilhou-se um caminho metodológico de observação e análise de práticas de ensino experienciadas por um grupo de professoras do Ensino Fundamental II e Ensino Médio do Colégio Anchieta. A técnica do grupo focal foi adotada para que a entrega final proposta para a pesquisa fosse construída de forma dialógica entre a pesquisadora e as educadoras. Entre as descobertas que se aproximam do objetivo deste estudo, evidenciam-se a inovação nas propostas de trabalhos integrativos e projetos interdisciplinares, bem como a utilização de materiais e recursos variados que estimulam práticas reflexivas. Contudo, constata-se que o número de práticas que desenvolvem habilidades como as do autoconhecimento, da autorregulação e da autoavaliação é insuficiente. Ainda nesse sentido, de distanciamento das práticas em relação à abordagem investigada, percebe-se uma carência de momentos que oportunizem mais espaços para escuta e diálogo entre os professores especialistas das diferentes áreas de conhecimento para a qualificação de planejamentos integrados. Como proposta de intervenção, foi apresentado um conjunto de indicadores para a avaliação das práticas, e por fim foram sugeridas recomendações para qualificar o fazer pedagógico nas atividades que envolvem o ensino de Língua Inglesa visando trabalhos integrativos, formação de professores e práticas da abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global

Palavras-chave: cidadania global; currículo bilíngue integrado; prática crítico-reflexiva, educação básica, gestão educacional.

ABSTRACT

Mobilizing for social transformation, creating global and local bridges, from the perspective of interculturalism, integrated curriculum and meaningful and contextualized experiences in teaching and learning practices in additional language classes can contribute significantly to the formation of critical and reflective global citizens. Therefore, this study aimed to verify to what extent, practices of a critical and reflective approach to education for global citizenship are adopted in the Teaching of Middle and High School English Language. The investigation focused on conceptions of the critical approach to education for global citizenship, intercultural citizenship, content and language integrated learning and the reflective teacher. A methodological path of teaching practices observation and analysis experienced by a group of Middle and High school English teachers was carried out at Colégio Anchieta. The focus group technique was adopted so that the intended final proposal for the research was built in a dialogic way between the researcher and the English teachers. Among the findings that approach the objective of this study, the innovative proposals for integrated learning and interdisciplinary projects, as well as the use of varied materials and resources that stimulate reflective practices, are evident. However, it appears that the number of practices that develop skills such as self-knowledge, self-regulation and self-assessment is insufficient. In this regard, considering the gap which relates to the investigated approach, there is an absence of moments that promote more time for active listening and discussion among teachers from different areas of knowledge that could result in the integrated planning qualification. As an intervention proposal, a set of indicators was presented for the evaluation of practices, and finally recommendations were suggested to qualify the pedagogical practice in activities that involve the teaching of English Language, aiming at integrative planning, teacher training and practices of the critical and reflective approach for global citizenship education.

Keywords: global citizenship; integrated bilingual curriculum; critical-reflective practice, basic education, educational management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Rede Global das Escolas Jesuítas	24
Figura 2 – A Rede Jesuíta de Educação no Brasil	27
Figura 3 – PARA	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Missão e Valores da Rede Jesuíta no Brasil.....	27
Quadro 2 – Abordagens da Educação Para a Cidadania Global	37
Quadro 3 – Aprendizado por meio de outros olhares (Through Other Eyes Tasks)	39
Quadro 4 – Conceitos Para a Comunicação Global.....	43
Quadro 5 – Níveis da Cidadania	45
Quadro 6 – Princípios de AICL.....	54
Quadro 7 – ICD - Indicadores de Desempenho AICL	55
Quadro 8 – Modelo PARA - Pause/Attend/Revise/Adopt-Adapt- (pausa, observação/ participação, revisão, adoção e adaptação)	62
Quadro 9 – Artigos Selecionados.....	76
Quadro 10 – Observações de Aula	84
Quadro 11 – Conceitos Abordados no Referencial Teórico.....	89
Quadro 12 – Primeira Versão de Indicadores.....	94
Quadro 13 – Referencial para embasamento dos indicadores de números 1, 2, 3, 5 e 10	96
Quadro 14 – Referencial para embasamento dos indicadores de números 4, 11 e 12..	97
Quadro 15 – Referencial para embasamento dos indicadores de números 6, 8 e 9.....	99
Quadro 16 – Referencial para embasamento do indicador de número 7.....	100
Quadro 17 – Referencial para embasamento dos indicadores de números 13, 14 e 15	100
Quadro 18 – Referencial para embasamento dos indicadores de números 16 a 24....	101
Quadro 19 – Distribuição das aulas observadas	105
Quadro 20 – Dados dos Planos de aula do III Trimestre de 2020 (6º Ano FII e 1ª Série EM)	107
Quadro 21 – Versão Final de Indicadores I	133
Quadro 22 - Versão Final de Indicadores II	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AICL	Abordagem Integrada de Conteúdo e Linguagem
APC	Acompanhamento Processual Contínuo
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BICS	Basic Interpersonal Communication Skills
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CALPS	Cognitive Academic Language Proficiency Skills
CBI	Currículo Bilíngue Integrado
CGCE	Critical Global Citizenship Education
CLIL	Content and Language Integrated Learning
FLBE	Foreign Language Bilingual Education
GIAN	Global Ignatian Advocacy Network
GT	Grupo de Trabalho
ICAJE	International Commission on the Apostolate of Jesuit Education
ICD	Indicadores Chave de Desempenho
JRS	Jesuit Refugee Service
LEM	Línguas Estrangeiras Modernas
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONG	Organização Não Governamental
PARA	Pause, Attend, Revise, Adapt/Adopt
Pe.	Padre
PEC	Projeto Educativo Comum
PPI	Paradigma Pedagógico Inaciano
RJE	Rede Jesuíta de Educação
S. J.	Superior Jesuíta
SOP	Serviço de Orientação Pedagógica
TOE	<i>Through Other Eyes</i>
UCSB	Universidade de Santa Bárbara
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 MINHA TRAJETÓRIA RUMO AO OBJETO DE ESTUDO.....	13
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	16
1.3 PROBLEMA DA PESQUISA.....	20
1.4 OBJETIVOS.....	20
1.4.1 Objetivo geral	20
1.4.2 Objetivos específicos	20
1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	21
2 CONTEXTUALIZAÇÃO	23
2.1 A REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO GLOBAL.....	23
2.2 A REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO NACIONAL.....	26
2.3 O COLÉGIO ANCHIETA NO CONTEXTO REGIONAL E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....	30
3 FUNDAMENTOS DA PESQUISA	33
3.1 ENTENDENDO A CIDADANIA GLOBAL.....	33
3.2 EDUCANDO PARA A CIDADANIA GLOBAL.....	35
3.3 ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS E A FORMAÇÃO DA CIDADANIA GLOBAL.....	47
3.4 ABORDAGEM INTEGRADA DE CONTEÚDO E LINGUAGEM (AICL) - CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL).....	53
3.5 O PROFESSOR REFLEXIVO NOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ADICIONAL.....	58
3.6 CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA GLOBAL.....	64
3.7 ESTADO DA ARTE.....	75
4 METODOLOGIA	79
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	79
4.2 MÉTODO DA PESQUISA.....	80
4.3 ETAPAS DO ESTUDO.....	81
4.4 TÉCNICAS PARA A COLETA DE DADOS.....	82
4.4.1 Observação das práticas	82
4.4.2 Grupo focal	85
4.5 TÉCNICA PARA A ANÁLISE DE DADOS.....	87

4.6 INTERVENÇÃO.....	90
4.7 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	90
5 ANÁLISE NARRATIVA.....	92
5.1 ELABORAÇÃO DO CONJUNTO DE INDICADORES.....	93
5.2 OBSERVAÇÃO.....	102
5.3 AVALIAÇÃO.....	117
5.4 RECOMENDAÇÕES.....	137
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS.....	149
APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA.....	154
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	155

1 INTRODUÇÃO

O capítulo introdutório inicia apresentando minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, a partir de minhas experiências na área da educação, bem como o motivo da escolha do tema desta pesquisa. No subcapítulo seguinte, contextualizo o tema da cidadania global e justifico a sua relevância para o estudo no que concerne à Rede Jesuíta de Educação e, de forma mais específica, o Colégio Anchieta, instituição de ensino, onde esta pesquisa foi desenvolvida. Posteriormente, são apresentados o problema da pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos. Este capítulo introdutório se encerra com a apresentação da estrutura do trabalho.

1.1 MINHA TRAJETÓRIA RUMO AO OBJETO DE ESTUDO¹

Para situar o leitor, busco, em minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, elementos que passaram a fazer parte de minhas interrogações na área educacional por 30 anos. Apresento de que forma as experiências compartilhadas nesse percurso já trilhado influenciaram minha escolha pela área da educação e pela escolha do tema de pesquisa, principalmente no que diz respeito às práticas da abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global.

Considero importante destacar o tempo, o espaço e a prática que influenciaram minhas motivações e escolhas. Sou natural de Gramado, grande parte de minha família ainda reside na Serra e eu estou em Porto Alegre desde o ano de 2000, quando casei e formei minha família. Tenho dois filhos, Pedro e Martina, de 11 e 16 anos, respectivamente.

Nos anos de 1987 a 1990, ingressei no Ensino Profissional de nível técnico em Magistério na Escola Estadual Danton Correa da Silva, na cidade de Canela, recebendo o título de “Professora de Ensino de Primeiro Grau de 1^a a 4^a série”. No ano de 1992, prestei concurso para o Magistério Estadual na área 1, obtendo aprovação no ano de 1993.

Após a conclusão do Magistério, chegou o momento de optar pelo curso superior. Depois de escolhas ainda incertas, como o curso de Publicidade e Propaganda para ingresso na Unisinos, optei, então, num segundo momento, pela

¹ Todas as traduções inseridas nas citações deste trabalho são da autora.

Graduação em Letras: Português/Inglês e as Respectivas Literaturas, uma vez que sempre tive interesse pela Língua Inglesa e pela área da educação. Enquanto estive na universidade, além de estudar à noite em São Leopoldo, eu também trabalhava em escolas estaduais e privadas nos turnos da manhã e tarde no município de Gramado. Certamente, posso afirmar que o fato de eu sempre acreditar na educação como forma de transformação para um mundo mais humano foi a mola propulsora que me manteve firme no propósito de trabalho e estudo muito intensos em que eu me encontrava naquela época. Outra motivação que me impulsionava a não desistir era a troca de experiências compartilhadas com meus alunos e alunas em sala de aula. Sempre gostei muito de estar e conviver com as pessoas.

Em agosto de 1996, viajei para o exterior num programa de intercâmbio e realizei cursos diversificados em comunicação avançada na área do Estudo da Língua Inglesa na Universidade de Santa Bárbara (UCSB), na Califórnia, dentre eles *Film talk*, *American Slang*, e *Introduction to Computers*. No mesmo ano, realizei cursos de comunicação avançada no *ELS Language Center* em Boston, Massachusetts, obtendo aprovação em todos os cursos mencionados acima. No ano seguinte, retornei para o Brasil seguindo meus estudos em Letras, na Unisinos, e continuei trabalhando na área da educação.

Minhas experiências com alunos do ensino Fundamental II e Médio das escolas estaduais e privadas sempre foram muito positivas, apesar das dificuldades de recursos que as escolas estaduais apresentavam. Por acreditar na mudança que a educação pode causar na vida das pessoas, independentemente da classe social em que elas se inserem, sempre me dediquei às aulas da mesma forma, tanto para a rede privada quanto para a rede estadual, sabendo que na primeira eu poderia contar com muito mais recursos e na segunda teria que superar essa dificuldade usando a criatividade.

Em minha trajetória acadêmica, igualmente significativa foi minha participação como aluna ouvinte no Programa de Pós-Graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na Faculdade de Educação no ano de 2003. A disciplina escolhida foi “Tecnologias da Educação: Ciência e Técnica”, ministrada pela professora Rosa Maria Bueno Fisher, que pretendia estabelecer relações entre pedagogia dos meios de comunicação/informação e a prática escolar, bem como caracterizar as diferentes linguagens dos produtos da mídia relacionando-as aos

diferentes processos de cultura. Essa foi minha primeira motivação para o ingresso no Mestrado em Educação. Passei na prova de seleção bem classificada, mas não continuei no processo devido a prioridades de ordem pessoal.

Entre 2002 e 2006, trabalhei como professora de Inglês no Instituto de Idiomas da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unilínguas - com sede em São Leopoldo. Além dos grupos regulares de Inglês, tive a oportunidade de trabalhar com um grupo bastante específico do curso de Realização Audiovisual. As propostas de inovação apresentadas durante as aulas nesse grupo foram sempre muito bem acolhidas pelos alunos.

Desde o segundo semestre de 2007, trabalho no Colégio Anchieta, como professora do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. No presente momento, estou atuando como professora de Inglês da 2ª série do Ensino Médio. Exerço também a função de Representante de Área de Línguas Estrangeiras Modernas e Orientadora Pedagógica do 8º ano do Ensino Fundamental II e 2ª série do Ensino Médio.

No ano de 2016, fui convidada pelo diretor acadêmico do Colégio Anchieta para participar do curso de Especialização em Educação Jesuítica: Aprendizagem Integral, Sujeito e Contemporaneidade, que foi concluído no primeiro semestre de 2018. O trabalho foi orientado pela professora Dra. Rejane Klein. O trabalho de minha pesquisa objetivou investigar as relações entre avaliação da aprendizagem, design cognitivo/tecnologias e a dimensão formativa do sujeito. Problematizou-se de que forma essa dimensão se apresenta no processo de aprendizagem e como pode contribuir para o processo de avaliação considerando a integralidade do sujeito. Durante a minha caminhada no curso de Especialização Jesuítica, pude, através de vivências e troca de experiências, aperfeiçoar meu conhecimento sobre a educação proposta pela Rede Jesuíta de Educação (RJE). Os assuntos apresentados nos módulos perpassam a leitura de contexto para entender o mundo do aluno, da experiência que nos leva a sentir e saborear as coisas internamente, da reflexão como processo formativo e libertador, da ação pedagógica inaciana e da avaliação, considerando a pessoa e o processo que nos remete ao modelo do Paradigma Pedagógico Inaciano. O conjunto de atividades visto em cada módulo foi de grande importância para que eu pudesse rever meu papel como educadora inaciana, considerando as múltiplas perspectivas do processo de construção do conhecimento.

A Companhia de Jesus tem, em seu horizonte, oferecer uma educação de qualidade em seus centros educativos. Para tanto, considera importante formar cidadãos que sejam competentes, conscientes, comprometidos, compassivos e criativos e apresenta igualmente o seguinte questionamento: Como preparar nosso aluno para a cidadania global? Dentro dessa mesma perspectiva, o Colégio Anchieta tem em sua missão educar para a cidadania global.

Exercendo a função de orientadora pedagógica e como representante da área de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), fui convidada a integrar dois grupos de trabalho (GT). O primeiro GT propõe a discussão de uma Educação Bilíngue para ser implementada em todas as unidades da RJE do Brasil num contexto macro. O segundo GT trata do processo de implementação do Currículo Bilíngue Integrado para o Colégio Anchieta.

O Colégio Anchieta implementou um Currículo Bilíngue Integrado (CBI) para a Educação Infantil no ano de 2021 no Ensino Fundamental I em 2022 No ano de 2023 será implementado no Ensino Fundamental II. Essa inovação curricular traz a perspectiva de vivências significativas e contextualizadas que têm em seu escopo uma educação voltada para a interculturalidade, inovação e igualmente comprometida com cidadania global. Penso que trazer a perspectiva de uma abordagem crítica e reflexiva para a formação da cidadania global possa contribuir de forma bastante significativa para esse novo caminho a ser trilhado.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

O tema da cidadania global tem estado cada vez mais presente como pauta de discussão por vivermos num mundo cada vez mais interconectado, complexo e populoso. Na perspectiva do entendimento de formar para uma consciência global na contemporaneidade bem como o de todos os desafios que se apresentam para a formação de um cidadão global, algumas instituições educacionais têm buscado uma transformação para essa nova realidade, preparando os jovens para conviverem com pessoas de diferentes origens e culturas, respeitando as diferenças.

Numa perspectiva inaciana, segundo o site Educate Magis (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2020), cidadãos globais são aqueles que procuram de forma

continua aprofundar o entendimento de sua responsabilidade e de seu lugar num mundo cada vez mais conectado local e globalmente. Um cidadão global também é aquele que se solidariza com os outros na busca de um planeta mais sustentável e de um mundo mais humano, como verdadeiros companheiros numa missão de reconciliação e justiça.

A visão da RJE para 2025, conforme o site da Rede Jesuítas Brasil, é a de “Ser uma rede de centros inovadores de aprendizagem integral que educam para a cidadania global com uma gestão colaborativa e sustentável”. (JESUÍTAS BRASIL, 2019).

Em seu mais recente documento, “Colégios Jesuítas: Uma tradição Viva no Século XXI”, a RJE traz indicadores globais para as escolas jesuítas. O terceiro deles discorre sobre o comprometimento das escolas jesuítas com a cidadania global. Dentre os objetivos destacados, estão os de integrar o tema da cidadania global como parte do currículo, o de ensinar habilidades de comunicação globalmente conscientes, inclusivas e eficazes, o de considerar uma pedagogia direcionada para preparar os alunos para entender e respeitar a diversidade de valores e o de estabelecer uma rede de conexões e parcerias com escolas ao redor do mundo (INTERNATIONAL COMMISSION ON THE APOSTOLATE ON JESUIT EDUCATION, 2020).

No que concerne aos objetivos estabelecidos para o comprometimento das escolas jesuítas com a educação para a cidadania global, apresentam-se também a relevância de um ensino de línguas adicionais que considere a cidadania global e o incentivo às escolas para formarem parcerias com outras unidades num contexto mundial, bem como o propósito de incentivar programas colaborativos com o objetivo de examinar questões globais construindo projetos conjuntos (INTERNATIONAL COMMISSION ON THE APOSTOLATE ON JESUIT EDUCATION, 2020).

Ainda segundo o documento “Colégios Jesuítas: Uma tradição Viva no Século XXI”, “[...] isso exigirá que nossas escolas vivam na tensão criativa entre ser conscientes deste novo contexto e manter suas raízes local e globalmente”. (INTERNATIONAL COMMISSION ON THE APOSTOLATE ON JESUIT EDUCATION, 2020, p. 65).

Inserido nessa mesma perspectiva de uma proposição de educação para a cidadania global, o Colégio Anchieta apresenta em sua proposta pedagógica educacional:

[...] uma educação para a cidadania em que se constrói, sistemática e criticamente, o conhecimento e a compreensão da cultura e da história. As atividades de aprendizagem levam à vivência e ao estímulo à liberdade de pensar de refletir, de buscar soluções e de trabalhar a compreensão e a problematização da realidade com fidelidade criativa. (COLÉGIO ANCHIETA, 2020, p. 9).

Para além da proposta pedagógica educacional, ao tratar de seus objetivos, o Colégio Anchieta também propõe metas de uma educação para a Excelência Humana e Acadêmica e que favorece “[...] o desenvolvimento da consciência crítica mediante uma eficaz formação humanístico-filosófico-social-cristã”. (COLÉGIO ANCHIETA, 2020, p. 10).

Considerando ainda a direção de uma educação comprometida com a Cidadania Global, o Colégio Anchieta implementou em 2021 um CBI na Educação Infantil. Neste ano de 2022, o CBI está sendo implementado para o Ensino Fundamental I e será ampliado em 2023 para o Ensino Fundamental II. Gestores e professores estão sendo preparados para esse desafio com reuniões e curso de formação para compreensão da estrutura e organização do CBI. Essa metodologia de ensino propõe um planejamento que será realizado de forma conjunta em duas línguas de forma a se complementarem e possibilita a aproximação dos alunos com discursos diferenciados num mundo que se define como cada vez mais heterogêneo e plural.

No que diz respeito à relevância do estudo quanto à formação para a cidadania global na RJE, bem como dos desafios que serão apresentados com a implementação do Currículo Bilingue Integrado inseridos nessa mesma perspectiva, penso que se faz necessário voltar o olhar para as práticas que já estão sendo realizadas no componente curricular de Língua Inglesa do Colégio Anchieta, buscando compreendê-las e analisá-las criticamente. O processo de ensino e de aprendizagem dessas práticas merece ser estudado de uma forma mais sistematizada e, também, necessita ser embasado teoricamente. Sendo assim, as fragilidades e as lacunas de conhecimento existentes nos processos poderão ser

verificadas e posteriormente aperfeiçoadas a partir da perspectiva de uma educação para a cidadania global.

Importante ressaltar que a proposta deste estudo foi realizada dentro de um contexto em que estávamos vivenciando a pior crise sanitária e humanitária mundial dos últimos 100 anos, na qual todos nós, independentemente de classe social, gênero, idade ou local de nascimento, precisamos nos adaptar a novas situações. E essa adaptação não ocorreu de forma diferenciada na área educacional.

Os alunos, que sempre transitaram no espaço presencial de nossas salas de aula, no decorrer da pesquisa nos anos de 2020 e 2021 encontravam-se virtualmente “conectados” a telas de diferentes dispositivos eletrônicos e experienciaram muitas mudanças ocasionadas pelo momento histórico singular no qual estávamos inseridos: o da pandemia da Covid-19. Esse momento atípico tomou uma proporção ainda maior quando aliado às mudanças causadas pela globalização, pelo avanço tecnológico e pela velocidade crescente das informações. Todos esses fatores contribuíram de forma significativa para um considerável aumento do número de *fake news*, muitas delas promovendo a xenofobia, o negacionismo científico e teorias conspiratórias que comprometem a própria ideia de cidadania global. Nesse sentido, pensar a educação de forma crítica e reflexiva para a cidadania global poderá igualmente contribuir para uma formação de cidadãos conscientes, comprometidos, críticos e compassivos.

Como representante da Área de Línguas Estrangeiras Modernas e atuando no Serviço de Orientação Pedagógica (SOP), penso que posso contribuir para esse processo de mudança. Embora muito já se tenha discutido sobre o ensino de Língua Inglesa nas escolas, a práxis para o desenvolvimento de habilidades e competências no idioma continua profundamente marcada pela ótica da homogeneidade, portanto pensar de que forma o aluno de hoje poderá desenvolver habilidades e competências para o futuro torna-se um grande desafio em todas as áreas do conhecimento, não somente em Línguas Estrangeiras. Penso que trazer a perspectiva de uma abordagem crítica e reflexiva para a formação da cidadania global possa contribuir de forma bastante significativa para este novo caminho a ser trilhado.

No decorrer de minha trajetória profissional, como aluna aprendiz em diversos contextos, como educadora aprendiz nas práticas de sala de aula e hoje, também como gestora aprendiz, atuando no serviço de orientação pedagógica e

representação de área, percebo que todas as minhas experiências só reforçam minha motivação em pesquisar como um olhar ampliado, reflexivo e mais humano para nossa condição de cidadãos globais, todos integrantes de uma casa comum, deve ser cada vez mais considerado em nossa atuação como professores e gestores.

1.3 PROBLEMA DA PESQUISA

Questão norteadora que nomeia o problema da pesquisa: Em que medida, no Ensino de Língua Inglesa dos segmentos Fundamental II e Médio do Colégio Anchieta, são adotadas práticas da abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global?

1.4 OBJETIVOS

Os objetivos deste estudo se dividem em geral e específicos.

1.4.1 Objetivo geral

Esta pesquisa tem como objetivo geral verificar em que medida, no Ensino de Língua Inglesa dos segmentos Fundamental II e Médio do Colégio Anchieta, são adotadas práticas da abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global.

1.4.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos deste estudo são:

- a) elaborar um conjunto de indicadores para o componente curricular de Língua Inglesa que contemple os âmbitos das práticas docentes e discentes, dos materiais e da avaliação a partir da perspectiva da educação crítica e reflexiva para a cidadania global;
- b) avaliar, a partir da observação de aulas dos professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, em que medida são

- propostas práticas de ensino e aprendizagem da abordagem crítica e reflexiva para a cidadania global;
- c) revisar, a partir das práticas observadas, os indicadores propostos, considerando sua eficácia e sua aplicabilidade com vistas à formação de uma abordagem crítica e reflexiva de uma educação para a cidadania global;
 - d) avaliar a percepção dos professores sobre o conjunto de indicadores propostos para a observação de suas práticas e a possibilidade de suas contribuições para a formação de uma educação crítica e reflexiva para a cidadania global;
 - e) propor um conjunto de recomendações para aperfeiçoar as práticas pedagógicas visando contribuir para a formação de uma educação crítica e reflexiva para a cidadania global.

1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO

Para a construção da pesquisa, no capítulo da contextualização, apresenta-se um breve histórico do surgimento da RJE. Ressaltam-se também a sua visão, missão e valores. Posteriormente, ainda no segundo capítulo, expõe-se a abrangência da RJE nos contextos global e nacional. Por fim, o leitor encontrará informações sobre o ensino de Língua Inglesa no Colégio Anchieta, campo empírico desta pesquisa.

O embasamento teórico utilizado para o estudo encontra-se no terceiro capítulo. Ele apresenta o tema da cidadania global no seu sentido mais amplo, bem como os conceitos da educação para a cidadania global e a sua relação com o ensino de línguas adicionais e práticas crítico-reflexivas. O papel da gestão pedagógica para a formação de uma abordagem crítica e reflexiva para a cidadania global também é abordado nesse capítulo.

Os métodos e procedimentos que foram definidos para o desenvolvimento desta investigação são apresentados no quarto capítulo, que está dedicado à metodologia, contendo esclarecimentos sobre a caracterização e o método da pesquisa, bem como informações sobre as etapas que foram realizadas durante este estudo e as técnicas utilizadas para a coleta e para a análise de dados. Apresentam-

se ainda a proposta de intervenção e as considerações éticas para concluir o capítulo.

A análise narrativa de todo o processo de construção das etapas do procedimento metodológico de meu estudo encontra-se no quinto capítulo. Apresento nesse capítulo a primeira versão do conjunto de 24 indicadores e posteriormente situo o contexto das práticas observadas e suas especificidades durante o período pandêmico. Da mesma forma, retomo autores e conceitos importantes que embasaram a observação. Analiso também em que medida os 24 indicadores elaborados se mostraram adequados ou precisaram ser ajustados para a observação de práticas da abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global e apresento em que medida meus achados se aproximaram ou se distanciaram do considerado ideal para essa abordagem. Concluo com a apresentação de duas versões finais de indicadores e um conjunto de recomendações que podem contribuir para qualificar as práticas.

Para finalizar, no último capítulo, retomo a proposta da pesquisa e apresento de forma sintetizada o conteúdo expresso no desenvolvimento dos demais capítulos da dissertação. Pontuo também as especificidades do contexto pandêmico no qual minha pesquisa esteve inserida e complemento discorrendo sobre os grandes desafios que são encontrados ao nos propormos educar para a formação de uma cidadania global crítica. Concluo com o poema “The Road Not Taken”, do poeta americano Robert Frost, que sintetiza de forma poética a ideia expressa nas considerações finais.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

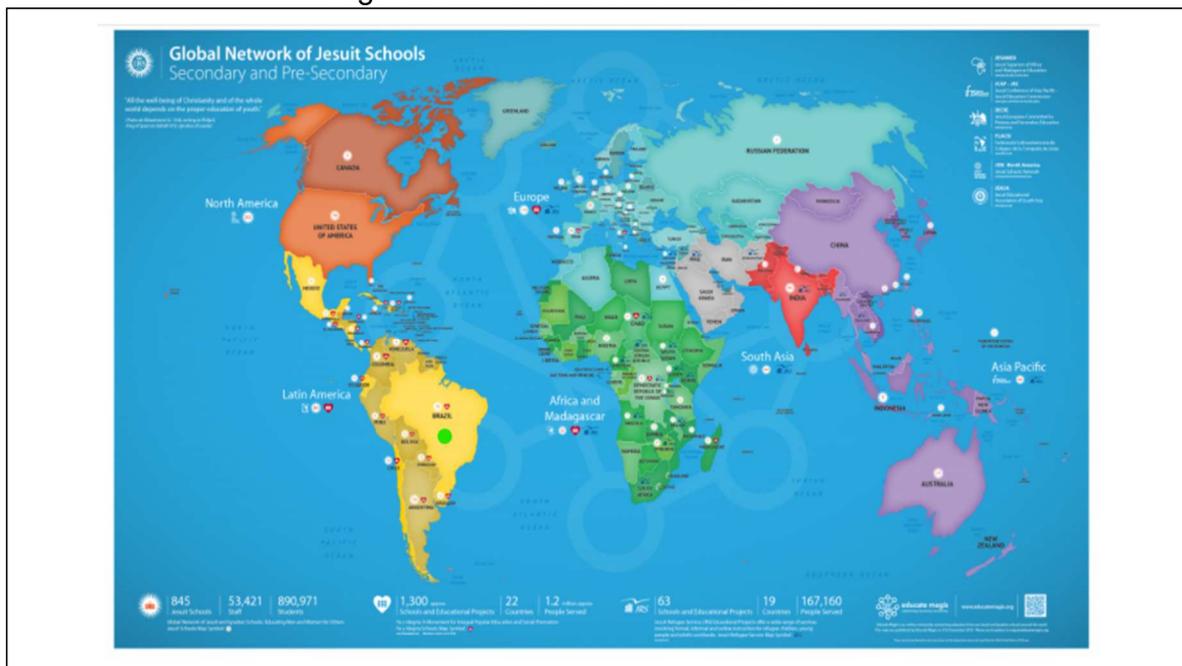
Este capítulo descreve a abrangência da RJE nos contextos global, nacional e regional. Apresenta igualmente um breve histórico de seu surgimento. A sua visão, missão, valores e identidade estão evidenciados no decorrer dos subcapítulos. Para situar o leitor, este capítulo começa com a apresentação da RJE inserida num contexto global, tendo por base um documento norteador da Companhia de Jesus por apresentar conceitos comuns a todos os contextos. A seguir, apresentam-se as características mais específicas da Rede num contexto nacional. Por fim situa-se o leitor sobre o atual contexto do Ensino de Línguas no Colégio Anchieta, localizado em Porto Alegre, campo empírico deste estudo.

2.1 A REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO GLOBAL

A Companhia de Jesus, também conhecida por Ordem dos Jesuítas, tem mais de 470 anos de história e se destaca pelo seu trabalho missionário e pelo serviço da educação. A Companhia de Jesus foi fundada por Santo Inácio de Loyola e aprovada oficialmente pelo Papa Paulo III, em 27 de setembro de 1540 (JESUÍTAS BRASIL, 2019). Segundo o site Jesuítas Brasil (2019), atualmente, existem mais de 16 mil jesuítas atuando em cerca de 100 países dos cinco continentes. De acordo com o site Educate Magis, a Rede Jesuíta Global compõe-se de 827 escolas, com um total de 51.284 colaboradores e 857.186 alunos (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2020). A RJE também promove projetos sociais para a educação integral popular. Na América Latina e na África, o Movimento de Educação Popular Fé e Alegria educa mais de um milhão de pessoas em 22 países, com mais de 1.500 projetos educacionais. Esses projetos educacionais oferecem uma ampla variedade de serviços formais, informais e de instrução online para crianças refugiadas, jovens e adultos no mundo todo. De acordo com o site da Educate Magis, o Serviço Jesuíta para Refugiados (Jesuit Refugee Service - JRS) atende atualmente mais de 180.000 pessoas em 22 países (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2020).

A Figura 1 é uma forma de apresentar visualmente a abrangência do serviço apostólico jesuíta em milhares de instituições educacionais de ensino primário, secundário e superior em todo o mundo.

Figura 1 – Rede Global das Escolas Jesuítas



Fonte: Rede Jesuíta de Educação (2020).

A Educate Magis, site referência do mapa acima, é uma plataforma on-line, interativa e global criada em 2014, e atualmente assume especial relevância ao voltarmos o nosso olhar para uma educação que possa responder aos desafios globais e para uma educação que vise à formação de cidadãos globais. A plataforma é facilitadora do compartilhamento de informações, de experiências e de colaboração das escolas jesuítas no mundo todo. Essa comunidade on-line conecta educadores das escolas jesuítas e inicianas do mundo todo. Segundo Beuster ([201-]), facilitadora internacional da Educate Magis, a formação dessa comunidade global on-line tem como objetivo responder ao chamado da sociedade para se tornar um corpo universal com uma visão universal.

Ainda de acordo com o site Educate Magis (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2020), a missão da Companhia de Jesus está relacionada a como se vivencia o carisma jesuíta e iniciano nas comunidades escolares e na comunidade educacional global. Isso explica o jeito de ser e agir da Companhia de Jesus. A identidade diz respeito às formas de proceder das escolas jesuítas e inicianas no contexto de sua rede global. As escolas da rede global compartilham do mesmo DNA iniciano, falam uma língua comum e se esforçam para viver a mesma missão.

Alguns documentos da Companhia de Jesus possuem informações relevantes e norteadoras para os jesuítas e colaboradores da RJE nas suas formas de serem e

procederem. Nessa perspectiva, independentemente do contexto em que estão inseridos, existe um discurso uníssono que tem como principal objetivo “melhorar a forma de viver e aprender para uma maior glória de Deus e para a busca do bem comum” - nas palavras de seu fundador, Santo Inácio de Loyola (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2020).

Dentre os documentos norteadores, três são considerados fundamentais:

- a) “Colégios Jesuítas: Uma tradição Viva no Século XXI. Um exercício contínuo de discernimento” (INTERNATIONAL COMMISSION ON THE APOSTOLATE ON JESUIT EDUCATION, 2020);
- b) “Pedagogia Inaciana: Uma proposta prática” (INTERNATIONAL COMMISSION ON THE APOSTOLATE ON JESUIT EDUCATION, 1993);
- c) “As Características da Educação Jesuíta” (INTERNATIONAL COMMISSION ON THE APOSTOLATE ON JESUIT EDUCATION, 1986).

O primeiro documento será utilizado como fio condutor da parte inicial desta contextualização. Ele foi anunciado pelo superior geral da Companhia de Jesus, Pe. Arturo Sosa, S.J no final de 2019, e está dividido em três partes. A primeira apresenta o teor dos três documentos fundamentais citados acima. A segunda parte fala da nova realidade mundial, e a última apresenta os 10 identificadores globais das escolas jesuítas. O documento “Colégios Jesuítas: Uma tradição Viva no Século XXI” (INTERNATIONAL COMMISSION ON THE APOSTOLATE ON JESUIT EDUCATION, 2020) propõe-se a ajudar o apostolado educacional a refletir e discernir sobre os desafios e as oportunidades da contemporaneidade, num necessário processo de renovação, inovação e re-imaginação que nossa educação requer frente às mudanças que temos experienciado em nossa época (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2020).

Segundo Klein (2015), o documento “As Características da Educação Jesuíta” (INTERNATIONAL COMMISSION ON THE APOSTOLATE ON JESUIT EDUCATION, 1986) confirmou os princípios inspiradores do trabalho educativo da Companhia de Jesus, no entanto jesuítas e colaboradores solicitaram ajuda para colocar em prática esses princípios, valores e diretrizes dispostos no documento. Para responder a esse apelo, o Conselho Internacional do Apostolado Educativo da

Companhia (International Commission on the Apostolate of Jesuit Education - ICAJE) apresentou em 1993 o documento denominado “Pedagogia Inaciana: uma proposta prática”. Esse documento explicou o Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI) como um processo de educação reflexivo e comprometido e que apresenta cinco pontos fundamentais para o desenvolvimento da prática educativa: o contexto, a experiência, a reflexão, a ação e a avaliação (INTERNATIONAL COMMISSION ON THE APOSTOLATE ON JESUIT EDUCATION, 2020). Observar o contexto em que a aprendizagem ocorre, verificar as diferentes experiências dos educandos e refletir sobre elas para impulsionar a ação tornam o processo de construção do conhecimento mais significativo para os alunos. Importante ressaltar que a avaliação, nesse modelo, deve ser contínua e processual, acompanhando todas as etapas do PPI.

2.2 A REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO NACIONAL

Segundo o site Jesuítas Brasil (2019), os primeiros jesuítas desembarcaram no Brasil em 1549, liderados por Manuel da Nóbrega. Os Jesuítas foram pioneiros no trabalho de educação dos descendentes de portugueses e nativos. A Companhia de Jesus esteve sempre à frente da fundação de escolas, igrejas e cidades. De acordo com o site, hoje são mais de 500 jesuítas atuando em todos os estados brasileiros em diferentes áreas da Educação, Social, Espiritualidade, entre outras.

No Brasil, a Rede Jesuíta de Educação é responsável por 17 escolas, colégios e creches, que reúnem mais de 31 mil alunos e quase 2 mil educadores. A Companhia de Jesus mantém ainda seis faculdades e universidades, além de atuar fortemente na área de Educação Popular, por meio de várias iniciativas, como Centro Santa Fé, Projeto OCA (Oficinas Culturais Anchieta), CAC (Centro Alternativo de Cultura) e Fundação Fé e Alegria, que atua em 14 estados, atendendo a mais de 10 mil crianças, adolescentes e jovens. (JESUÍTAS BRASIL, 2019).

A RJE reúne 17 unidades de Educação Básica da Companhia de Jesus. No Brasil, entre elas, está o Colégio Anchieta, localizado no Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre. Na Figura 2, a localização do Colégio está destacada com um ponto amarelo.

Figura 2 – A Rede Jesuíta de Educação no Brasil



Fonte: Colégio Antônio Vieira (2020).

Conforme o Quadro 1, no Brasil, a Companhia de Jesus apresenta esta missão e valores:

Quadro 1 – Missão e Valores da Rede Jesuíta no Brasil

Missão	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estabelecer relações justas com Deus. ✓ Estabelecer relações justas com os outros. ✓ Estabelecer relações justas com a criação.
Valores	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Profundidade. ✓ Diálogo. ✓ Ação. ✓ Fronteiras. ✓ Desenvolvimento.

Fonte: Jesuítas Brasil (2019).

Para além da missão e valores, a educação jesuíta prima por uma perspectiva humanista. Segundo o site Jesuítas Brasil (2019), “[...] atenta às questões do mundo e à luz da espiritualidade Inaciana, a Educação Jesuíta responde, com imaginação e criatividade, aos desafios do mundo contemporâneo, enfatizando sua essência eminentemente humanista”.

A fim de consolidar a identidade da RJE e de implementar e atualizar a Pedagogia Inaciana, as Unidades Educativas da Rede, de forma participativa e colaborativa, elaboraram o documento intitulado “Projeto Educativo Comum” (PEC) (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016) da RJE. Ele é um documento norteador, que inspira e orienta a gestão educacional, as práticas pedagógicas e o modo de ser e proceder das instituições. Para orientar, renovar e qualificar o processo educativo da Educação Básica nos colégios e Companhia de Jesus no Brasil, o documento apresenta especificações conceituais dentro de quatro dimensões: a curricular; a de estrutura, organização e recursos; a do clima escolar; e a relação com a família e comunidade, definindo objetivos, a metodologia de ensino, o perfil do alunos que se deseja formar, o perfil dos educadores, modelos de gestão, os modos de proceder e a relação entre todos os atores da comunidade escolar, bem como sua efetiva participação nos espaços educativos. A aprendizagem, conforme o Projeto Educativo Comum, se dá na perspectiva plena do sujeito.

Nas escolas na RJE, entende-se que o currículo é o ‘ethos’ no qual realizamos a finalidade que declaramos: excelência na educação de pessoas conscientes, competentes, compassivas e comprometidas. Portanto, o currículo revela-se na realidade do cotidiano da escola, na sala de aula e fora dela, nas relações de poder que se estabelecem entre os diferentes atores, nos valores e no modo como as decisões são tomadas e na maior ou menor coerência que existe entre o que declaramos e o que fazemos. (REDE JESUITA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 43).

O PEC (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016), que visa à formação para a Excelência Humana e a Excelência Acadêmica, é um dos documentos norteadores da Educação Jesuítica e propõe-se a concretizar práticas da educação inaciana dentro da perspectiva das relações de uma convivência harmônica e solidária e de um trabalho colaborativo e coletivo entre todos os colaboradores.

Para além do PEC (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016), que é norteador das práticas da Educação Inaciana, os colégios jesuítas, nas suas unidades, elaboram o seu Projeto Político-Pedagógico com vistas à qualificação da ação pedagógica. Esse documento também é considerado norteador, e os princípios orientadores de práticas educativas nele expressos precisam ser observados.

Ao contextualizar aspectos gerais da realidade atual, o Projeto Político-Pedagógico apresenta no primeiro capítulo a pós-modernidade como envolta por uma onda neoliberal que considera como cidadão aquele que participa do mercado

consumindo ou produzindo; aqueles que não fazem parte dessa parcela da população são excluídos socialmente (COLÉGIO ANCHIETA, 2021).

Diante do cenário de um mundo complexo e de incertezas, o Colégio Anchieta reafirma, na versão atualizada do seu Projeto Político-Pedagógico, o propósito de trabalhar em rede e de cultivar a cultura do diálogo e da escuta ativa, à luz dos pressupostos e fundamentos jesuítas (COLÉGIO ANCHIETA, 2021).

Os Fundamentos Doutrinários expressos no Projeto Político-Pedagógico fazem referência a uma educação que, para além da formação para o conhecimento cognitivo, busca uma educação em valores, de sentido crítico e de posicionamento ético da pessoa, uma educação que pretende ajudar a pessoa a formar-se de modo integral, englobando as faculdades e qualidades do ser humano e as oito dimensões de sua vida: espiritual, cognitiva, afetiva, comunicativa, estética, corporal, sociopolítica e ética (COLÉGIO ANCHIETA, 2021).

Ao discorrer a respeito dos Fundamentos Conceituais, o Projeto Político-Pedagógico acresce à dimensão cognitiva o desenvolvimento do pensamento metacognitivo, crítico, criativo e proativo. Nessa mesma perspectiva, dentro da compreensão dos 4Cs, busca-se formar pessoas competentes, conscientes, compassivas e comprometidas. Segundo o Projeto Político-Pedagógico, os sujeitos conscientes destacam-se pelas habilidades da autocrítica, da empatia, da integridade, do pensamento sistêmico e complexo, da perseverança, da autoeficácia e da resiliência (COLÉGIO ANCHIETA, 2021).

O Projeto Político-Pedagógico inclui também na sua versão atualizada os Mapas das Aprendizagens, que em 2022 estão sendo incorporados aos planejamentos dos professores e cujo objetivo principal está no desenvolvimento da aprendizagem integral. Ele é composto por competências e habilidades nas dimensões cognitiva, espiritual religiosa e socioemocional. As competências e habilidades selecionadas são adaptadas às diferentes faixas etárias e atendem a critérios de complexidade crescente (COLÉGIO ANCHIETA, 2021).

Os Mapas das Aprendizagens estão organizados em três ciclos que se complementam, e o pensamento reflexivo consta como parte de um de seus ciclos:

- a) 1º ciclo – Pensamento Metacognitivo, Relação Consigo Mesmo e Vida Interior;
- b) 2º Ciclo – Pensamento Reflexivo, Relação Com o Outro e Vida em

Sociedade;

- c) 3º Ciclo – Pensamento Criativo, Relação Com o Mundo e Amar e Servir.

Por ser norteador das práticas pedagógicas e de sua operacionalização, o Projeto Político-Pedagógico do Colégio Anchieta também é um documento de grande relevância e se propõe a contribuir de forma significativa para a construção de uma aprendizagem integral, inovadora e de qualidade, características igualmente importantes para uma educação para a cidadania global.

2.3 O COLÉGIO ANCHIETA NO CONTEXTO REGIONAL E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

O Colégio Anchieta está localizado na cidade de Porto Alegre, no Bairro Bela Vista. Neste ano de 2020, o Colégio completa 130 anos, e toda sua história está relatada numa publicação digital especial intitulada “Aprender do Passado, Viver o Presente e Preparar o Futuro - 130 anos Colégio Anchieta”.

Segundo o diretor Geral da Escola, Pe. Jorge Álvaro Knapp S. J., muitas mudanças ocorreram no Colégio Anchieta desde sua construção, em 1890. O colégio começou com uma turma de 42 alunos e, em 2020, são aproximadamente 3.200 alunos matriculados da Educação Infantil ao Ensino Médio (COLÉGIO ANCHIETA, 2020). O Colégio começou sua jornada em um prédio no centro de Porto Alegre e cresceu junto com a capital de Porto Alegre com sua urbanização e inovações. Ainda de acordo com o diretor geral do Colégio, o Anchieta sempre foi - e será - conhecido pelo vanguardismo de suas ações.

O Colégio Anchieta tem como essência a formação para a excelência humana e acadêmica, uma educação humanizadora que se concretiza com práticas solidárias e transformadoras da realidade (COLÉGIO ANCHIETA, 2020). Nessa mesma perspectiva, a missão, visão e valores do Colégio Anchieta estão assim definidos:

Missão: promover educação de excelência, inspirada nos valores cristãos e inicianos, contribuindo para a formação de cidadãos competentes, conscientes, compassivos, criativos e comprometidos. **Visão:** Ser um centro inovador de aprendizagem integral, **que educa para a cidadania global**, com uma gestão colaborativa e sustentável. (COLÉGIO ANCHIETA, 2020, p. 7, grifo nosso).

O Colégio Anchieta, com sua visão, missão e valores, objetiva uma formação de cristãos e de cidadãos para a sociedade e para o mundo, possibilitando que eles descubram sua vocação e talentos e que possam igualmente responsabilizar-se por essa construção (COLÉGIO ANCHIETA, 2020).

Para além da missão e visão, o Colégio destaca o valor do ser humano como pessoa autônoma, individual, consciente e responsável (COLÉGIO ANCHIETA, 2020). O Colégio objetiva a formação de cristãos com os seguintes valores:

1 - **Amor e Serviço** - A experiência radical de sermos criados por Deus, no seguimento a Jesus Cristo, impele-nos a uma resposta encarnada por meio da atuação no mundo, em que colocamos nossos dons a serviço dos demais. 2 - **Justiça socioambiental** - Deus nos chama ao movimento contínuo de reconciliação com ele, com a humanidade e com a criação, colaborando para a construção de uma sociedade em que a justiça se faça presente nas relações, na mudança das estruturas sociais e no cuidado com a casa comum. 3 - **Discernimento** - Fundamento que orienta a missão educativa e a elaboração de projetos de vida, ambos comprometidos com um mundo mais justo. 4 - **Cuidado com a pessoa** - Postura acolhedora expressa por meio do diálogo e da abertura ao outro, respeitando a dignidade de cada um, de modo que todos se responsabilizem mutuamente e aprendam uns com os outros. 5 - **Formação integral** - Desenvolvimento das potencialidades da pessoa nas dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa, por meio de um currículo integrado e integrador. 6 - **Colaboração e sustentabilidade** - Visão compartilhada, trabalho em rede e solidariedade no uso dos recursos, garantindo a viabilidade da missão. 7 - **Criatividade e inovação** - A tradição jesuítica inspira abertura e ousadia para construir projetos e processos que respondam aos desafios da sociedade contemporânea. (COLÉGIO ANCHIETA, 2020, grifo nosso).

Em 1999, o Colégio optou pela criação de espaços mais modernos e novos serviços para os anchietanos com o intuito de alcançar a meta estipulada de 3.000 alunos matriculados. Um dos planos de ação foi a criação do Centro de Línguas, por meio de um convênio com a Unisinos. O objetivo era oferecer reforço ao aprendizado, principalmente em inglês.

O Centro de Línguas permanece no mesmo espaço até os dias atuais e oferece para os alunos aulas de Língua Inglesa e Língua Espanhola (COLÉGIO ANCHIETA, 2020). No que se refere ao componente curricular de Língua Inglesa, o Colégio Anchieta, de acordo com a normativa federal de diretrizes curriculares nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (2020) ampliou para 6 horas a carga horária na Educação Infantil (2021) e para 7 horas no Ensino Fundamental I (2022) com a implementação do Currículo Bilíngue Integrado. Para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio permanecem duas horas-aula diárias. Dentro do Colégio Anchieta,

a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, no período de aulas presenciais, as aulas de Inglês aconteciam no “Centro de Línguas”. O Prédio H ou CL (Centro de Línguas) é um espaço que foi planejado para o ensino de idiomas. Os alunos de Línguas Estrangeiras do Colégio Anchieta, nos segmentos analisados neste estudo, eram divididos em grupos básicos, intermediários e avançados e em turmas com no máximo 25 alunos. Durante o período pandêmico, esta estruturação precisou ser modificada. Em 2022, os alunos estão tendo aula com suas respectivas turmas, sem divisão, no prédio principal, com exceção da 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Com a implementação do CBI em 2023, o grupo gestor discutirá o novo modelo. No processo de ensino e de aprendizagem, desenvolvem-se habilidades de expressão oral (*speaking*), da compreensão leitora (*reading*), da produção escrita (*writing*) e da compreensão auditiva (*listening*) que são essenciais para um efetivo desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas. Além da competência linguística, a Área de Línguas Estrangeiras Modernas do Colégio Anchieta está em consonância com a proposta pedagógica da escola, que está centrada na formação da pessoa toda para toda a vida e que prima por uma educação capaz de formar homens e mulheres comprometidos, compassivos, competentes e críticos. Pauta-se na visão de aprendizagem como algo construído pelo diálogo que o indivíduo mantém consigo mesmo, com os outros, com a cultura e com o contexto, na perspectiva da Língua Adicional.

Para além do aprimoramento da competência linguística, os professores de Inglês do Ensino Fundamental II e Ensino Médio também criam oportunidades para que os alunos possam posicionar-se criticamente frente a diferentes assuntos/temas e ampliar seu repertório para além do “local”. Promovem projetos interdisciplinares envolvendo um ou mais componentes curriculares de forma integrada para a construção significativa e efetiva do conhecimento, buscando situar o aluno como protagonista de sua aprendizagem e o professor como orientador da prática a ser desenvolvida.

Por fim, percebe-se, no decorrer desta contextualização, que a descrição dos princípios e valores da RJE, bem como a sua forma de ser e proceder, não diferem em seus diversos contextos. Prima-se por uma educação de qualidade através de uma formação humana e acadêmica nas dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa.

3 FUNDAMENTOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta o embasamento teórico utilizado para o estudo. No primeiro subcapítulo, contempla-se o tema da cidadania global em seu conceito mais amplo. Nos subcapítulos seguintes, discorre-se sobre os conceitos da educação para a cidadania global e a sua relação com o ensino de línguas adicionais e práticas crítico-reflexivas. Aborda-se igualmente o tema do papel da gestão pedagógica para a formação de uma abordagem crítica e reflexiva para a cidadania global. Para finalizar, apresenta-se o estado da arte, com a produção acadêmica já realizada sobre a temática proposta para o estudo.

3.1 ENTENDENDO A CIDADANIA GLOBAL

O conceito de cidadania é bastante amplo e apresenta historicamente diferentes interpretações. Morais (2013) aponta, de forma clara e sucinta, como se constituiu o termo cidadania, desde a Antiguidade até a Idade Contemporânea.

O termo remete ao mundo antigo, originando-se do latim *civitas* e, nas civilizações gregas, aproxima-se das concepções de liberdade, igualdade e das virtudes tipicamente republicanas e que ainda hoje costumam ser associadas ao termo (MORAIS, 2013). Ao longo da história, o conceito de “ser cidadão” perpassa diferentes óticas: na visão aristotélica, ser cidadão atrela-se a uma espécie de poder público sem limitações e com poder de decisão no âmbito coletivo, com absoluta exclusão dos escravos, dos estrangeiros e, também, das mulheres. Contudo, na origem romana, a cidadania é apresentada sob uma ótica mais jurídica. A palavra latina *civis*, com significado de cidadão, garantiria os direitos dos nativos – os *indigenatos* – em relação aos estrangeiros. Sendo assim, os direitos relativos aos *civis* relacionam-se ao voto. Tais direitos seriam conferidos aos habitantes do Império de modo geral representados nas figuras sociais dos *gentilis*, *patricius* e *civis*, todos considerados cidadãos romanos. Com o decorrer do tempo, o conceito de cidadania afastou-se das acepções ligadas a características naturais relativas à origem, ao *indigenato*, vinculadas a traços como o sangue ou o solo e voltou-se a acepções mais políticas, ganhando relevância seja na polis grega, seja com a figura do burguês na Idade Média ou com a transição para a modernidade nos séculos XVII e XVIII

com as ideias de filósofos como John Locke e Jean-Jacques Rousseau, afirmando a noção de contrato social realizado entre os cidadãos e o próprio Estado (MORAIS, 2013).

De acordo com Morais (2013), a Declaração Francesa de 1789 também foi muito importante para a questão da cidadania, considerando a liberdade e a igualdade de direitos entre os homens desde seu nascimento. Na concepção moderna, segundo a autora, “[...] a liberdade individual precede à noção de pertença a uma comunidade, trazendo à baila a própria noção de ‘indivíduo’. Assim, a identidade individual se sobrepõe à própria identidade coletiva.” (MORAIS, 2013, p. 20911). Nos anos 70, os movimentos de minorias apresentavam uma nova concepção de igualdade, voltada para a concepção de diversidade. A partir de então, evidenciava-se o convívio entre as diferenças e igualdades.

De acordo com Dower e Williams (2002), o processo da globalização começa a se acelerar a partir do início dos anos 70, e, embora ele só tenha sido compreendido na década de 90, o termo ainda tem sido amplamente discutido. Para os autores, a globalização pode ser a causa de muitos de nossos problemas atuais, mas, ao mesmo tempo, ela pode também ser vista como uma forma de os indivíduos se perceberem envolvidos como parte de um mundo mais amplo, como “cidadãos do mundo”. Os autores acrescentam ainda que aqueles que se consideram cidadãos globais têm sido inspirados e motivados não por uma ideia filosófica de mundo, mas por sua resposta a problemas sociais, políticos e econômicos em áreas como desenvolvimento, sustentabilidade, direitos humanos e a própria globalização. O que está em evidência é que esse moderno ressurgimento do interesse pela cidadania global tem muito pouco a ver com o desejo de um governo mundial e está menos preocupada com a paz mundial, como era o caso do início do século 20.

Dower e Williams (2002) apontam para dois eixos de debate para a cidadania global, onde, segundo eles, encontram-se as principais controvérsias: uma diz respeito ao componente ético e outra ao componente da definição do próprio conceito de cidadania. A primeira questão diz respeito a que valores e normas estão sendo defendidos por quem se considera um cidadão global e evidencia a ausência de consenso sobre quais eles deveriam ser ou como deveriam ser justificados.

A outra controvérsia mencionada pelos autores refere-se a este questionamento: em que sentido um cidadão global pode ser considerado “cidadão”?

A criação de ONGs, o avanço tecnológico, as práticas que valorizam os direitos humanos, entre outros, reforçam a declaração de que somos cidadãos para além do confinamento de nossos estados-nação e para além do que os governos de nossos países podem controlar. A esse respeito, assim se expressam os autores:

Da mesma forma, para além do que está acontecendo, existem demandas para um fortalecimento da sociedade civil global e da democracia global a fim de superar o que chamamos de déficit democrático - o fato de que cada vez mais as forças que determinam as perspectivas de vida de pessoas dentro dos países vão além do que os governos nacionais podem realmente controlar, independentemente do quão democráticos eles sejam. Para muitos, a globalização, especialmente no aspecto econômico, desafia a estrutura existente de cidadania e controle político. (DOWER; WILLIAMS, 2002, p. 6).

Segundo os autores, o conceito de cidadania global está longe de ser simplificado, não é um conceito único no debate da contemporaneidade, especialmente se considerarmos as questões de ordem de controle das políticas nacionais e internacionais (DOWER; WILLIAMS, 2002).

3.2 EDUCANDO PARA A CIDADANIA GLOBAL

Nos últimos anos, o tema da Educação para a Cidadania Global tem sido abordado de forma bastante relevante por diversos autores. Ele é apresentado, por alguns deles, de forma crítica e sob diferentes perspectivas. Nas discussões sobre o tema, são apresentados questionamentos como o que é a cidadania global, quem pode ser considerado um cidadão global, como e onde a educação para a cidadania global deveria ser ensinada e aprendida, para quem ela é direcionada.

Para além dessas diferentes perspectivas, Harshman, Augustine e Merryfield (2015) apontam para o fato de que a gama de abordagens pedagógicas, projetos, recursos e currículos discutidos ilustram que a educação para a cidadania global não é uma receita pronta, muito antes pelo contrário, ela é complexa, multidisciplinar e em constante mudança.

Para Reimers *et al.* (2017), a cidadania global deve ser vista como fundamental para a criação de um mundo onde todos os cidadãos possam ter acesso à saúde e à educação, vivendo com paz e justiça, sem desigualdades. Consideram, para esse fim, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pacto priorizado

pelas Nações Unidas para promover o bem-estar global sustentável, como uma clara expressão cosmopolita ao acreditar que o avanço para os direitos humanos e para a paz exige cooperação entre Estados-Nação. Ainda, segundo os autores, educar para a cidadania global significa educar bem, capacitando crianças e jovens para que se tornem cidadãos globais e para isso fazem-se necessários programas inovadores que apresentem novas formas de ensino-aprendizagem.

O documento “Colégios Jesuítas: uma tradição viva no século XXI”, redigido recentemente pela ICAJE, Comissão Internacional do Apostolado Jesuíta em Educação, aponta para dez identificadores globais das escolas jesuítas, discorrendo o terceiro deles sobre o comprometimento das escolas jesuítas para com a cidadania global. Segundo o documento, isso significa preparar os alunos e suas famílias para se identificarem primeiro e primordialmente como membros de uma família humana com uma responsabilidade comum para com o mundo inteiro e não somente como membros de uma nação ou grupo particular (INTERNATIONAL COMMISSION ON THE APOSTOLATE ON JESUIT EDUCATION, 2020).

Uma das críticas apontadas na educação para a cidadania global, de acordo com Pashby e Andreotti (2015, p. 11), é que, sem um embasamento reflexivo, ela pode causar desigualdades.

Há um forte apelo por novos recursos educacionais e ferramentas pedagógicas, dados os estereótipos e representações problemáticas das comunidades marginalizadas, bem como uma visão neoliberal e centrada na noção do desenvolvimento como comércio. Essas representações das questões globais como problemas por lá (ou seja, os chamados países em desenvolvimento) e/ou definido como prioridades comerciais têm sido criticadas por acadêmicos de educação em países de língua inglesa no 'Norte Global', incluindo Reino Unido, Canadá, Nova Zelândia e Austrália [...]

Pashby e Andreotti (2015) apresentam, como ferramenta pedagógica, uma abordagem reflexiva diferenciando a educação para a cidadania global nas formas suave [*soft*] e crítica [*critical*].

Quadro 2 – Abordagens da Educação Para a Cidadania Global

Abordagem suave [<i>soft</i>] para a Educação e cidadania global	Abordagem crítica [<i>critical</i>] para a Educação e cidadania global
<ul style="list-style-type: none"> • compreensão liberal individualista e meritocrática da cidadania global; • universalidade; • coesão. 	<ul style="list-style-type: none"> • visão pós-colonial da educação para a cidadania global; • engajamento crítico; • reflexividade; • ação cidadã como uma escolha do indivíduo; • implicações positivas e negativas a curto e longo prazo dos objetivos e estratégias.

Fonte: adaptado de Pashby e Andreotti (2015).

De acordo com as autoras, essa diferenciação propõe uma reflexão crítica, um instrumento de análise, sem partir de um julgamento do que é certo ou errado.

Pashby e Andreotti (2015) apontam que, enquanto a abordagem suave busca que todos os sujeitos alcancem desenvolvimento, harmonia, tolerância e igualdade, a abordagem crítica, ao contrário, aponta para a criação de bases mais equânimes para o diálogo, e para que as pessoas possam ter mais autonomia para definir seu próprio desenvolvimento. O sentimento de supremacia cultural, senso de justiça e autoimportância, reforçando o privilégio e a ação não-crítica, são alguns dos problemas potenciais da abordagem suave. Por outro lado, a abordagem crítica também pode gerar um sentimento de desengajamento crítico, culpa, conflito interno, e desamparo. Sob a ótica dos benefícios potenciais, a abordagem suave apresenta uma maior conscientização dos problemas, uma grande motivação em ajudar o próximo através de campanhas solidárias e com isso gera um sentimento de satisfação pessoal. O pensamento independente e crítico, o aumento da informação e a ação ética e responsável são benefícios potenciais da abordagem crítica.

A abordagem crítica da educação para a cidadania global vem ao encontro da dinâmica proposta pelo PPI da Educação Jesuíta, como explicitado na Pedagogia Inaciana da RJE, principalmente no que diz respeito à etapa da reflexão, que deve ser considerada no planejamento de aulas dos educadores. As características da reflexividade apresentadas no paradigma Inaciano tomam como exemplo a vida de Santo Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus. Durante sua trajetória de vida, Inácio apresentava pensamentos contraditórios entre o bem e o mal, entre o

desejo de servir ao outro ou a preocupação com sua própria afirmação egoísta (KLEIN, 2015). Devido a isso, Inácio tornou-se mestre do discernimento, valor considerado essencial para a etapa da reflexão.

Nesse sentido, essa etapa se traduz em “[...] captar o significado e valor essencial do que está sendo estudado para descobrir sua relação com outros aspectos do conhecimento e da atividade humana”. (KLEIN, 2015, p. 197). A reflexão possibilita também que o aluno perceba a importância de formular perguntas, e com isso aumenta sua capacidade crítica de analisar os fatos. Com isso, a sensibilidade do educando é ampliada, permitindo que ele consiga mais facilmente considerar pontos de vista diferentes dos próprios. O conhecimento é colocado em prática depois do discernimento, possibilitando um engajamento crítico e desafiando os educandos para a ação. Dessa forma, se oportuniza espaço para uma pluralidade de perspectivas, ao invés de se impor a forma como os alunos devem agir ou pensar (BLACKMORE, 2016). Segundo Blackmore (2016), o pensamento crítico é parte fundamental da abordagem crítica para a cidadania global, pois ele amplia as formas de pensar e possibilita pensar de formas diferentes. O autor reforça a ideia de Andreotti (2006) ao dizer que ser crítico é questionar as causas dos problemas da contemporaneidade, tais como a pobreza, a globalização e os problemas ambientais.

A abordagem “*Through Other Eyes*” (TOE), apresentada por Pashby e Andreotti (2015), expõe a educação crítica para a cidadania global (CGCE) colocada em prática. As autoras abordaram um programa de estudo online utilizado para uma população indígena com o objetivo de trabalhar suas percepções sobre assuntos globais. O programa foi desenvolvido nos anos de 2006 a 2008 e organizado em quatro grandes temas: educação, desenvolvimento, igualdade e pobreza. Foi adotada uma metodologia que direcionava para quatro tipos de aprendizado através de diferentes tarefas, conforme apresentado no Quadro 3:

Quadro 3 – Aprendizado por meio de outros olhares (Through Other Eyes Tasks)

1. Aprender a desaprender	<u>Aprender a perceber</u> que aquilo que conscientemente definimos como “bom e ideal” é somente uma possibilidade de posicionamento, e é condicionado pela bagagem cultural que carregamos.
2. Aprender a ouvir	<u>Aprender a reconhecer</u> os limites e efeitos das nossas perspectivas e ser receptivo a novas compreensões de mundo.
3. Aprender a aprender	<u>Aprender a receber</u> novas perspectivas e expandir as nossas próprias perspectivas a fim de <u>ampliar nosso entendimento</u> , evitando a tendência de transformar o outro no que somos, ou o contrário.
4. Aprender a aplicar	<u>Aplicar</u> esse aprendizado nos nossos próprios contextos e em nossas relações com os outros, continuando a refletir e explorar novas formas de ser, pensar, fazer conhecer e relatar.

Fonte: adaptado de Pashby e Andreotti (2015).

Novamente, conforme apresentado anteriormente na CGCE, podemos dizer que as tarefas propostas pela metodologia de TOE, em aprender a perceber nossa realidade, reconhecer os limites, aprender a receber novas perspectivas e ampliar as nossas e aplicar o aprendizado em nosso próprio contexto e na relação com os outros, convergem com a metodologia apresentada no Paradigma Pedagógico Inaciano em suas etapas do contexto, experiência, reflexão e ação.

Conhecer o contexto socioeconômico, político e cultural no qual o aluno está inserido, bem como a bagagem cultural que traz através de suas experiências de vida é um primeiro passo para uma aprendizagem efetiva. Para Santo Inácio de Loyola, por exemplo, era fundamental conhecer o candidato que iria realizar a experiência dos exercícios espirituais antes de aplicá-los. Dessa forma, ele poderia adaptar os seus ensinamentos na medida do que o candidato precisasse (KLEIN,

2015). Segundo Klein (2015, p. 192), “[...] para que surja uma relação de autenticidade e verdade entre professores e alunos, requerem-se confiança e respeito [...]”, e somente assim será possível que ocorra a etapa da experiência, capaz de aproximar as questões de ordem cognitiva e emocional no momento da aprendizagem.

Através das etapas da reflexão e da experiência, o aluno consegue conhecer, analisar e avaliar as ideias, expandindo suas perspectivas e ampliando o seu entendimento de mundo, ou seja, ele torna-se capaz de aprender a aprender.

Nas palavras de Santo Inácio de Loyola, a prova mais contundente do amor é o que se faz, não o que se diz (KLEIN, 2015). Segundo Klein (2015), a palavra “ação” deve ser entendida como o crescimento humano interior. Aplicar esse aprendizado/conhecimento na prática de forma mais humana, nos nossos próprios contextos e em nossas relações com os outros, nos permite continuar a refletir e a explorar novas formas de ser, pensar e agir.

Pashby e Andreotti (2015) ainda acrescentam que a metodologia de TOE possibilitou aos educadores refletirem sobre sua própria prática. As ferramentas utilizadas nessa abordagem permitiram: desenvolver uma compreensão de como a língua, valores e representações afetam a forma como interpretamos o mundo, identificar como diferentes grupos entendem o desenvolvimento, examinar criticamente múltiplas interpretações e identificar uma ética para o aperfeiçoamento do diálogo, engajamento e aprendizado mútuo.

Corroborando com a ideia de Pashby e Andreotti (2015) na abordagem crítica para a cidadania global, Biesta (2013) traz a ideia de que não basta apenas abrir espaço para a experiência e para a ação, mas as escolas e os educadores têm um importante papel da introdução da reflexão como dinâmica essencial sobre as situações em que a ação foi possível, e igualmente sobre aquelas em que a ação não foi possível. Nesse caso, precisamos de um olhar atento considerando diferentes pontos de vista. Nessa mesma perspectiva do espaço para a experiência, ação e reflexão, Biesta (2013) problematiza os fundamentos humanistas da educação moderna e defende um humanismo que respeita a autonomia do indivíduo. A dificuldade identificada pelo autor aparece nas instituições escolares na medida em que se propõe um modelo de humanismo que exclui os sujeitos que não são capazes de viver de acordo com uma norma de humanidade já estabelecida e que igualmente

não oferece aos sujeitos a oportunidade de mostrar quem eles são ou quem eles desejam ser (BIESTA, 2013). Nesse aspecto, as experiências vivenciadas assumem especial relevância, da mesma forma que a reflexão. O humanismo proposto por Biesta (2013), de acordo com o que foi apresentado, propõe para os sujeitos um ponto de chegada que não está definido, pois, de acordo com o autor, ele é construído nas relações vivenciadas num mundo de pluralidade e diferença. Ao contrário, a educação jesuíta propõe o humanismo cristão, que tem um propósito já definido: “[...] o desenvolvimento global da pessoa, que conduz à ação, ação inspirada pelo Espírito e a presença de Jesus Cristo, filho de Deus e ‘Homem para os outros’”. (KLEIN, 2015, p. 23).

No entanto, a ideia de humanismo trazida por Biesta (2013) e a ideia de humanismo trazida pela educação jesuíta convergem no sentido de não aceitarem uma sociedade que desrespeita a autonomia do indivíduo e que tolera as desigualdades. Nessa perspectiva de busca por uma sociedade mais justa, as práticas reflexivas e as vivências experienciadas nas relações construídas entre os diferentes sujeitos assumem especial relevância para a construção de uma sociedade que valorize a diversidade e que se distancie de um conformismo que impede a ação.

A esse respeito, uma das características da educação da Companhia de Jesus considera a atenção e interesse com cada pessoa individualmente, valorizando a autonomia:

42. Os jovens, homens e mulheres, que estudam em um centro educativo da Companhia, ainda não chegaram à plena maturidade; o processo educativo reconhece as *etapas evolutivas* do crescimento individual, afetivo e espiritual e ajuda cada aluno a amadurecer gradualmente em todos esses aspectos. Assim, o *currículo é centrado na pessoa* antes que na matéria a ser desenvolvida. Cada aluno pode se desenvolver e atingir objetivos em um *ritmo adequado à sua capacidade individual* e às características de sua própria responsabilidade. (KLEIN, 2015, p. 57, grifo do autor).

A essa percepção, soma-se o pensamento de Arendt (2007) de que *ser um sujeito* significa agir, e a ação começa com a introdução dos inícios desse sujeito no mundo. Precisamos dessa relação com o outro, ou não *seríamos sujeitos*, e é nessa interação que os sujeitos vão constituindo suas identidades e histórias. De acordo com Pashby e Andreotti (2015, p. 25):

A iniciativa TOE sugere que o envolvimento com complexidade, incerteza, ambivalência, multiplicidade e interdependência, e aprender a questionar e se envolver com diferentes epistemologias podem ajudar os participantes a se ver como parte integrante do mundo, e não no centro dele, e isso, talvez, possa impedir a reprodução de mecanismos que geram ou mantêm etnocentrismo hegemônico e relacionamentos baseados em violências epistêmicas. A iniciativa TOE representa a possibilidade e a realidade de uma abordagem do GCE ser usada nas salas de aula que revisa e renova, em vez de reforçar, as abordagens tradicionais do GCE. Também destaca a importância da formação de professores, e mais pesquisas são necessárias para examinar como os professores educados com essa pedagogia aplicaram seus conceitos à prática em sala de aula.

As ideias de Pashby e Andreotti (2015), na sua abordagem crítica para a Educação para a Cidadania Global, bem como a da metodologia TOE, e o PPI convergem em suas propostas. Educar para a cidadania global significa “[...] preparar o indivíduo para ser contemporâneo de si mesmo [...] e a compreensão de que a evolução é individual e ao mesmo tempo coletiva. Significa prepará-lo para compreender que, acima do individual, deverá sempre prevalecer o coletivo.” (MORAES, 2004, p. 225). Como afirmam Pashby e Andreotti (2015), somos todos integrantes do mundo e não o centro dele. Perceber isso significa reduzir a hegemonia dominante.

Aprender a desaprender, conforme aponta a metodologia de TOE, talvez seja um dos maiores desafios da educação para a cidadania global.

A perspectiva do Superior Geral da Companhia de Jesus, Pe. Arturo Sosa, S. J., vai ao encontro da ideia de que somos todos parte de uma comunidade global. Ele traz concepções acerca da universalidade intercultural para a formação da cidadania (SOSA, 2019).

De acordo Sosa (2019), a globalização, como dinâmica planetária de intensa comunicação, inclui processos ambíguos que distinguem os termos globalização e mundialização. A globalização é vista como tendência de uniformizar os comportamentos e as culturas e tem como consequência a diminuição da diversidade cultural e a criação de um espaço monocultural global. A mundialização, ao contrário, é entendida como tendência do reconhecimento da diversidade cultural, “[...] como principal riqueza do exponencial processo de crescimento no intercâmbio humano, em todo o planeta”. (SOSA, 2019, p. 51). O termo universalização, de acordo com o autor, pode ser compreendido na ação educativa como o “[...] crescimento da interação entre grupos humanos, culturalmente diversos, capazes de compartilhar uma visão comum dos interesses de toda a humanidade.” (SOSA, 2019,

p. 51). Ademais, segundo Sosa (2019), a visão globalizadora colocaria em risco a multiculturalidade, que é entendida como a variedade de culturas existentes entre os seres humanos. A esse respeito, o autor afirma:

O ideal é que cada ser humano, ou cada povo, seja capaz de sentir-se parte da humanidade, tornando-se consciente de sua própria cultura (inculturação), sem absolutizá-la, criticamente, reconhecendo prazerosamente a existência de outros seres humanos possuidores de culturas diversas (multiculturalidade) e estabelecendo relações estreitas com eles, enriquecendo-se com a variedade de culturas, entre as quais se encontra a sua própria cultura (interculturalidade). A universalidade vivida desta forma pode converter-se num impulso à justiça social, à fraternidade e à paz. (SOSA, 2019, p. 52).

O Quadro 4 se propõe a apresentar e retomar os conceitos abordados com base na compreensão do autor:

Quadro 4 – Conceitos Para a Comunicação Global

CONCEITO	DEFINIÇÃO
1. Universalização	Crescimento da interação entre grupos humanos. Ajuda a discernir as tendências existentes numa dinâmica crescente de integração humana em nossa ação educativa.
2. Mundialização	Reconhecimento da diversidade cultural e do processo de crescimento no intercâmbio humano em todo o planeta.
3. Globalização	Uniformização de comportamentos e culturas. Diminuição da diversidade cultural. Tendência à criação de um espaço monocultural global.
4. Inculturação	Consciência do sujeito de sua própria cultura.
5. Multiculturalidade	Reconhecimento da existência de outros sujeitos com culturas diversas.
6. Interculturalidade	Relação com as diferentes culturas, possibilitando a ampliação do próprio repertório cultural, não sendo um fim em si mesmo, mas um caminho para a humanização das pessoas.

Fonte: adaptado de Sosa (2019).

Considerando os conceitos apresentados acima, o autor aponta que a troca enriquecedora entre as culturas “[...] permite experimentar a interculturalidade, e construir a universalidade de um modo mais humano”. (SOSA, 2019, p. 54). O autor afirma que não pretende impor os conceitos acima mencionados, nem tampouco refutá-los, mas sim analisá-los. De acordo com o autor, o importante é que possamos direcionar nosso olhar para a busca da universalidade intercultural.

Banks (2008) complementa a ideia de Sosa (2019) quanto à multiculturalidade ao mencionar o desafio dos estados-nação democráticos multiculturais. Segundo o autor, há que se debater um grande número de assuntos relevantes, paradigmas e ideologias dentro de um contexto escolar no qual existe cada vez mais diversidade linguística, étnica, racial e cultural. “Nos estados-nação que acolhem uma cidadania multicultural, imigrantes e minorias podem reter aspectos importantes de sua própria cultura e língua enquanto exercem os direitos de uma cidadania plena.” (BANKS, 2008, p. 132). No entanto, ele aponta que existe uma grande lacuna entre o ideal dessas nações em permitir que as minorias exerçam a cidadania plena mantendo sua identidade cultural e o que acontece na realidade, na qual uma grande parte ainda vivencia situações de discriminação nas escolas e na sociedade (BANKS, 2008).

Banks (2008) vem ao encontro das ideias de uma educação crítica para a cidadania global de Pashby e Andreotti (2015), ao apresentar, além da cidadania multicultural democrática, a ideia de uma cidadania transformadora, diferente da convencional. O autor acrescenta que, em salas de aula e escolas democráticas e transformadoras, “[...] alunos de grupos heterogêneos interagem e deliberam em posição de igualdade. Eles também desenvolvem atitudes raciais e étnicas positivas [...]” (BANKS, 2008, p. 135). De acordo com Banks (2008), professores em salas de aula transformadoras utilizam recursos diversificados para auxiliar os alunos a desenvolverem atitudes e comportamentos não preconceituosos. Ainda segundo o autor, o uso de livros didáticos ou quaisquer outros recursos, com contextos multiculturais, auxiliam os alunos a desenvolverem a conscientização de respeito às diferenças. A sala de aula democrática e transformadora encoraja a cooperação entre os alunos em detrimento da competição. Banks (2008) apresenta quatro níveis inter-relacionados de cidadania para as salas de aula transformadoras com o objetivo de desenvolver uma profunda consciência de cidadania, conforme o Quadro 5:

Quadro 5 – Níveis da Cidadania

Cidadania legal	Cidadãos nativos com direitos e obrigações, mas não participam do sistema político de nenhuma forma significativa.
Cidadania Mínima	Cidadãos nativos com direito ao voto.
Cidadão Ativo	Além do direito do voto, é um cidadão atuante.
Cidadão Transformador	Cidadão atuante que considera os princípios e valores morais. Cidadão reflexivo.

Fonte: adaptado de Banks (2008).

Banks (2008) acredita que o papel do educador é o de auxiliar os educandos na busca por uma cidadania transformadora, privilegiando a justiça social e a igualdade em detrimento das injustiças sociais, mesmo que, para que isso aconteça, seja necessária a reflexão e o questionamento de convenções ou leis já existentes. Ademais, segundo o autor, “[...] a educação para a cidadania transformadora ajuda os alunos a [...] adquirirem conhecimentos e habilidades necessárias para promover a justiça social em comunidades, nações e no mundo.” (BANKS, 2008, p. 137).

Ampliando os conceitos já apresentados acerca de uma educação crítica para a cidadania global, o pesquisador Frederic Gros traz o conceito de democracia crítica. Gros (2018), em sua obra “Desobedecer”, questiona por que nos comportamos como mero espectadores diante das catástrofes mundiais, injustiças sociais e de tantos problemas políticos e econômicos. Segundo o autor, a verdadeira questão não é a de saber por que as pessoas se revoltam, mas por que não se revoltam e não desobedecem diante de tantas adversidades que são consideradas inaceitáveis. Dentre elas, o autor cita o aprofundamento das desigualdades sociais, das desigualdades de fortuna, a degradação progressiva do meio ambiente, e por fim ele apresenta o inaceitável que gira em torno do processo de criação de riquezas: o capitalismo (GROS, 2018). O que choca o autor é a ausência de reação e a passividade dos sujeitos diante de tais crises. Gros (2018) defende a ideia da democracia crítica a partir de um “si político”. Para o autor:

A democracia é algo muito diferente de uma forma institucional caracterizada por ‘boas’ práticas ou procedimentos, inspirada pela defesa das liberdades, a aceitação da pluralidade, o respeito pelas disposições

majoritárias. Mesmo se ela *deve ser* isto, a democracia designa também uma tensão ética no íntimo de cada pessoa a exigência de reinterrogar a política, a ação pública o curso do mundo a partir de um *si político* que contém um princípio de justiça universal e, sobretudo, não é a simples “imagem pública” de si em relação ao eu interno. É preciso parar de confundir o público e o exterior. O *si público* é a nossa intimidade política. É, em nós, poder de juízo, capacidade de pensar, faculdade crítica. É com base nesse ponto em nós que nasce a recusa das evidências consensuais, dos conformismos sociais, das ideias pré-fabricadas. [...] (GROS, 2018, p. 16, grifo do autor).

Para além da democracia crítica, Gros (2018) também evidencia a ideia de uma desobediência que humaniza e que liberta, pois ela está em oposição a uma obediência submissa, na qual o sujeito segue regras sem questioná-las, colocando em risco a própria ideia de humanidade. Segundo o autor, mesmo tendo que abrir mão de certas convicções, parece ser menos doloroso para o sujeito sentir-se parte integrante de uma sociedade que apresenta padrões preestabelecidos e comportamentos padronizados do que se posicionar individualmente contra uma unicidade massificada de pensamento.

Discutir a desigualdade social, considerando o viés da multiplicidade de identidades ao invés do viés de classe também pode corroborar com o estudo da educação crítica para a cidadania global. A esse respeito, Dubet (2020) afirma que a individualização das desigualdades está relacionada ao da igualdade de oportunidades, que acaba se tornando o modelo de justiça social. De acordo com o autor, a percepção das desigualdades tende a se acentuar, ao considerar que todos devem ter as mesmas chances para alcançar todas as posições sociais em função da meritocracia. Para ele, “[...] muitas desigualdades que eram percebidas como propriamente sociais são agora vividas como discriminações, por natureza injustas”. (DUBET, 2020, p. 64-65). No modelo da meritocracia as desigualdades são consideradas apenas na ordem do indivíduo (DUBET, 2020).

As problematizações apresentadas nos últimos parágrafos trazem uma grande provocação na medida em que, ao buscarem promover uma educação crítica, reflexiva e transformadora do humano, as práticas propostas em nossas instituições deveriam sempre priorizar a capacidade de pensar e a faculdade crítica, em vez de práticas que privilegiem a satisfação pessoal, a individualidade e a competitividade, características tão presentes no contexto escolar que reproduz o modelo de uma sociedade neoliberal.

3.3 ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS E A FORMAÇÃO DA CIDADANIA GLOBAL

O estudo de línguas adicionais pode colaborar para o exercício da cidadania global crítica e transformadora em nossas salas de aula. A habilidade de se comunicar utilizando uma língua adicional possibilita o acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta uma competência para o uso de línguas que faz referência à multiculturalidade:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 490).

Essa competência descrita na BNCC vem ao encontro de uma educação crítica para a cidadania global ao propor um pensar sobre as práticas do ensino de uma língua adicional que reconhece o seu uso em diferentes contextos, e que valoriza as diferentes expressões identitárias. No entanto, nos cabe problematizar a sua aplicabilidade. Existe uma lacuna entre o que está sendo proposto como práticas ideais nas mais diversas competências e habilidades da BNCC, e o que efetivamente pode ser realizado pelos educadores, por exemplo, a temática de gênero e orientação sexual não está incluída na Base e dessa forma contradiz o que pontua a competência descrita acima ao propor o enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (HYPÓLITO, 2019). Existe igualmente uma discrepância entre o discurso ideal pensado para a busca de uma educação de qualidade, e o que de fato pode ser concretizado nas diferentes realidades das escolas de nosso vasto e heterogêneo país.

No entanto, ainda que haja problemas na Base, existem elementos que convergem com o estudo proposto. Dentre eles podemos citar a valorização cultural, o incentivo ao pensamento científico entre os estudantes e a promoção do autoconhecimento e autocuidado para o desenvolvimento do jovem. A BNCC é também um ponto de referência para a elaboração de projetos curriculares pelas escolas, e, por meio desses projetos, amplia-se a possibilidade do desenvolvimento de uma prática reflexiva.

Para além da relação com multiculturalidade, identidade, coletividade, e respeito às diferenças, a competência acima mencionada vem ao encontro da afirmação de Megale, para quem “[...] o conhecimento de línguas adicionais possibilita o acesso ao universo dos discursos múltiplos, para que o sujeito possa compreender o mundo em que vive e fazer parte dele”. (MEGALE, 2019, p. 83).

Optou-se pelo termo línguas adicionais ao invés de utilizar somente o termo língua inglesa, por se considerar todas as línguas de igual importância, nenhuma tendo relevância sobre a outra, evitando a hegemonia de somente uma língua estrangeira, como é o caso da língua inglesa.

Crystal (2003) explica por que o inglês é considerado a língua global. De acordo com o autor, esse fato não tem relação direta com o número de pessoas que falam o idioma, mas, sim, com quem são esses falantes, e cita o exemplo do latim, que se tornou uma língua internacional durante o Império Romano. O latim ganhou essa hegemonia não pelo fato de que os romanos eram mais numerosos, e sim por eles serem mais poderosos na época. Mesmo com o declínio do Império Romano, o latim se manteve devido ao poder eclesiástico do catolicismo romano. Para o autor, “[...] a língua existe somente nos cérebros, bocas, ouvidos, mãos e olhos de seus falantes”. (CRYSTAL, 2003, p. 7). O sucesso ou fracasso do uso de uma língua depende do sucesso ou fracasso de quem a utiliza. O autor aponta também para o fato de a língua inglesa não possuir uma estrutura linguística complicada, e por ser uma linguagem democrática pela familiaridade com o seu vocabulário cosmopolita.

Apesar da hegemonia do uso da língua inglesa devido aos fatores apresentados anteriormente relacionados ao poder de seus falantes, e de seu status, tem se tornado frequente a discussão sobre multiculturalidade e interculturalidade no ensino de idiomas; portanto, o uso de línguas adicionais e não somente a inglesa torna-se igualmente importante dentro dessa perspectiva.

Schlatter e Garcez (2012) assumem as línguas adicionais como importantes para a cidadania contemporânea e afirmam que elas são úteis e necessárias entre nós, e em nossa própria sociedade e não necessariamente no exterior. Os autores reconhecem também que, em comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes, as línguas adicionais não são a segunda língua dos educandos; elas são usadas para a comunicação transnacional e estão a serviço da interlocução de pessoas de diferentes formações socioculturais e de diferentes

nacionalidades. O uso de uma língua adicional para a comunicação entre os sujeitos dependerá do contexto no qual eles estão inseridos e para qual finalidade a língua adicional será utilizada. Todas as línguas, independentemente da denominação (inglesa, alemã, espanhola, francesa, entre outras) podem ser consideradas instrumentos que facilitam a interação entre os povos e as diversas culturas.

Schlatter e Garcez (2012) entendem que é responsabilidade da escola possibilitar aos educandos o acesso às línguas adicionais para que possam conhecer, participar e dar novos traços à própria realidade. As línguas adicionais possibilitam que a sala de aula seja um espaço para que os cidadãos em formação se preparem para transitar na diversidade, característica comum nas sociedades complexas contemporâneas.

Outro aspecto importante a considerar, segundo os autores, é que o estudo de línguas adicionais para a formação da cidadania não corresponde somente ao letramento, mas permite, em primeiro lugar, formar um cidadão apto a participar da vida social e do mundo do conhecimento (SCHLATTER; GARCEZ, 2012).

Ao participar ativamente de diferentes atividades da vida social, o educando terá possibilidade de interagir com o outro e ter diferentes experiências. Para os autores, o educando, ao ter a dimensão de diferentes experiências e do que está mais além de suas identidades e comunidades locais, poderá ampliar seu repertório, bem como avaliar a possibilidade de “[...] como pode circular em novas práticas, cenários, situações e grupos humanos dos quais pode querer tomar parte e da sociedade da qual quer ser cidadão pleno, isto é crítico, criativo e atuante”. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 42).

Para Byram (2008), a linguagem é um dos facilitadores mais importantes para a formação ou distanciamento dos grupos sociais humanos. O autor aponta para a responsabilidade dos professores de todas as faixas etárias, da educação infantil ao ensino médio, em garantir uma aprendizagem efetiva em todas as habilidades comunicativas nas línguas adicionais.

Segundo o autor, os professores de línguas adicionais devem pensar no ensino de línguas como uma possibilidade de oferecer novas perspectivas aos aprendizes, uma visão diferente da cultura na qual eles estão inseridos e que sempre tomaram como a certa. Byram (2008) acredita que o processo de ensino-aprendizagem numa língua estrangeira não pode se diferenciar do processo de ensino-aprendizagem de

uma forma geral e aponta para uma perspectiva de consciência da linguagem que pode ajudar os alunos a tornarem-se mais competentes no seu uso, devido a uma tomada de consciência de como as línguas podem ser aprendidas e as habilidades transferidas/desenvolvidas de uma língua para outra (BYRAM, 2008). O autor ainda acrescenta que:

A reflexão sobre essa 'consciência da linguagem' permite concluir que a maioria dos aprendizes não são sujeitos monolíngues que interagem com uma outra língua pela primeira vez somente quando estão numa aula de língua estrangeira. Eles são aprendizes plurilíngues que já aprenderam variedades de uso da linguagem em seus ambientes. (BYRAM, 2008, p. 16).

Corroborando as ideias apresentadas anteriormente por Pasbhy e Andreotti (2015), de uma educação crítica para a cidadania global, Byram (2008) considera que o foco da aprendizagem de uma língua estrangeira não deveria ser somente em teoria e conteúdo, na "entrega" do ensino através do uso das tecnologias; o propósito deveria ser também o de educar para a mudança de perspectivas, desafiando o que já está posto. Poderíamos relacionar essa consciência da linguagem com a proposta da abordagem de TOE do "aprender a aprender", que considera a possibilidade de uma mudança de perspectiva para ampliação de nosso repertório.

Ao nos depararmos com o aprendizado de um novo idioma, não deixamos de lado nosso repertório linguístico, seja ele composto de uma ou mais línguas, mas encontramos a possibilidade de ampliar esse repertório, pois somos expostos a um novo olhar em relação a nós mesmos e aos outros e dessa forma nos tornamos mais aptos para enfrentarmos o mundo. Num contexto mais amplo, esse é o verdadeiro desafio para o ensino de língua, seja ela nacional, regional, das minorias ou estrangeira (BYRAM, 2008). Todas as mudanças ocasionadas pelas demandas de internacionalização têm ocasionado uma mudança de foco dos estados-nação para com o ensino de línguas. Faz-se necessário ampliar a visão do ensino para uma competência intercultural, e não somente para uma competência linguística.

Para Byram (2008), quando a ênfase no ensino de línguas é dada para o capital humano, preocupando-se em preparar o aluno para o mercado de trabalho, privilegia-se o aspecto econômico de formação. O aumento do número de escolas de idiomas, o investimento no ensino bilíngue e em métodos de ensino de inglês inovadores e a introdução do ensino de língua inglesa a crianças em estágios iniciais

de sua formação são alguns dos exemplos que confirmam essa constatação. O autor acrescenta que já existe um pequeno, mas crescente interesse por línguas europeias e asiáticas também, mas que, para as autoridades em educação, ainda não se consegue fazer uma relação causal entre o investimento no ensino de línguas e o produto interno bruto ou benefícios econômicos no comércio com outros países.

Por outro lado, a internacionalização/globalização oportuniza ao aluno o contato com pessoas de outros países e isso leva a um enriquecimento do ensino de línguas, que vai além da competência linguística e leva o aprendiz ao que ele chama de socialização terciária, que possibilita ao aluno ampliar as suas perspectivas, diferenciando-as das já existentes, e oportuniza preparar os jovens para um senso de pertencimento diferente no mundo. Após pesquisa realizada em três diferentes países, França, Inglaterra e Japão, percebeu-se, segundo o autor, que ainda existe um longo caminho para ser percorrido até alcançarmos essa visão mais enriquecedora do ensino (BYRAM, 2008)

No que concerne à visão de Byram (2008), a educação para uma cidadania intercultural, que ele caracteriza como democrática, apresenta algumas características importantes, conforme apresentadas abaixo:

- a) processos de justaposição: “[...] tornar o familiar estranho e o estranho familiar”. (BYRAM, 2008, p. 188);
- b) conscientização do trabalho com diferentes grupos e culturas;
- c) criação de uma comunidade de ação e comunicação que trabalhe colaborativamente, levando em conta que o objetivo de uma educação intercultural não é buscar conformidade onde existam perspectivas conflitantes, mas sim uma alternativa de ação política que envolva todos os participantes;
- d) novo foco e alcance para o trabalho com o outro, encontrando objetivos comuns e modos de cooperação;
- e) abertura de opções para identidades sociais adicionais nacionais, regionais etc., prestando igual atenção ao conhecimento, atitudes e habilidades.

A educação para a formação de uma cidadania intercultural que considere os processos de justaposição, respeito à diversidade cultural, cooperação, alternativas de ação e cuidado com o outro deve estar pautada em valores, considerando que

esses valores “[...] fazem parte da criação de uma realidade compartilhada por uma comunidade de ação e estão sujeitos a manutenção ou ajustes, através da comunicação”. (BYRAM, 2008, p. 190). O autor acrescenta que muitas vezes os valores entram em conflito ou são interpretados de formas diferentes, no entanto pontua a importância de, como cidadãos, rejeitarmos o relativismo e mantermos o espírito de cooperação e de comprometimento através de um diálogo intercultural com base nos objetivos e valores compartilhados por todos (BYRAM, 2008).

Ao oferecermos aos alunos um ensino de línguas adicionais voltado a uma formação mais humana e intercultural, estaremos começando um movimento para uma educação mais crítica para a cidadania global. Segundo o autor,

[...] esse é um movimento ‘do’ ensino de línguas como parte da educação, ‘para’ um ensino de línguas que traga uma contribuição adicional específica para uma educação (democrática) para a cidadania. Essa contribuição é capturada no termo cidadania intercultural, com um foco da educação para a cidadania no entendimento e ação [...]. Aqui, inevitavelmente há uma questão de valores no ensino de línguas, mas existe também uma dimensão extra: engajamento na ação. (BYRAM, 2008, p. 229).

A proposta pedagógica dos colégios jesuítas está centrada na formação da pessoa toda para toda a vida e prima por uma educação capaz de formar homens e mulheres comprometidos, compassivos, competentes e críticos em contínuo movimento para aperfeiçoamento de suas práticas, considerando as dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual religiosa (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016). O estudo de língua adicional que considera a formação para uma cidadania intercultural poderá colaborar de forma bastante significativa para essa proposta pedagógica e possibilitará ao aluno um aprimoramento de seu repertório linguístico e cultural.

Para Byram (2008), ao final da escolaridade obrigatória, independentemente da abordagem escolhida, o principal objetivo seja talvez assegurar um senso de pertencimento a uma comunidade internacional e a capacidade de interagir com pessoas de outras línguas e culturas com consciência crítica e interação em contextos interculturais e internacionais.

3.4 ABORDAGEM INTEGRADA DE CONTEÚDO E LINGUAGEM (AICL) - CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL)

A abordagem de Content and Language Integrated Learning (CLIL) já vem sendo amplamente discutida por pesquisadores nas duas últimas décadas no âmbito da educação internacional. No Brasil, essa discussão surge com o crescimento da abertura de muitas escolas com programas bilíngues, oferecendo oportunidades para formar alunos capazes de enfrentar as demandas da sociedade contemporânea.

Uma das metodologias utilizadas para a Educação Bilíngue é a abordagem integrada de conteúdo e linguagem (AICL), conhecida no cenário internacional como Content and Language Integrated Learning (CLIL). Souza (2019) entende que essa metodologia envolve práticas de sala de aula que vão além da aprendizagem das habilidades linguísticas, por incluírem elementos que caracterizam nossa própria sociedade. Para a autora, o formato proposto pela integração da língua e conteúdo decorre dos moldes atuais propostos pela globalização e da demanda da sociedade por um “[...] aprendizado integrado em um mundo também integrado” (SOUZA, 2019, p. 46), cujo principal objetivo seja preparar os alunos com os conhecimentos necessários para atender às demandas de um mundo em conexão. A autora acrescenta que, por envolver uma ou mais línguas, essa metodologia “[...] abre possibilidades, expande olhares, [...], destaca diferenças culturais e sociais que não nos chamariam a atenção se estivéssemos num espaço monolíngue”. (SOUZA, 2019, p. 45).

Segundo a autora, a AICL apresenta dois grandes eixos. O primeiro diz respeito ao uso de uma segunda língua e de seu aprendizado em diferentes áreas de conhecimento, e o segundo refere-se ao uso do objeto de conhecimento dessas áreas no aprendizado de uma língua adicional através das diferentes experiências e especificidades que elas trazem durante o processo de ensino-aprendizagem. Para a autora, “[...] a aplicação de CLIL implica a construção e a manutenção da tríade conteúdo-língua-habilidades, a qual é observada em contextos diversos da educação bilíngue”. (SOUZA, 2019, p. 49), podendo variar de acordo com o grau de exposição e intensidade de uso da língua adicional e em diferentes segmentos educacionais.

Souza (2019) apresenta cinco princípios básicos para a metodologia de CLIL, conforme o Quadro 6:

Quadro 6 – Princípios de AICL

1.	Focos Múltiplos. Para além da integração de língua e conteúdo, é importante realizar trabalhos interdisciplinares, mantidos por meio de projetos ou temas comuns entre os componentes curriculares ou grandes áreas de conhecimento, <u>promovendo a reflexão</u> sobre o aprendizado e seu processo.
2.	Alunos Protagonistas: os alunos são protagonistas e vivenciam oportunidades de agir de modo colaborativo e cooperativo com seus pares.
3.	Autenticidade: considerar as vozes dos alunos, seus conhecimentos prévios, suas vivências e as relações que estabelecem entre as diversas áreas de conhecimento.
4.	Ambiente de Aprendizagem: deve ser um ambiente enriquecedor, favorável à experimentação e ao desenvolvimento da conscientização linguística.
5.	Ancoragem: construção de conhecimento a partir das experiências dos alunos. Os alunos são desafiados considerando-se os estilos de aprendizagem, o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade.

Fonte: adaptado de Souza (2019).

A crescente implementação dessa metodologia, especialmente nos contextos de escolas que se denominam bilíngues no Brasil, possibilita o desenvolvimento da língua adicional por meio do estudo de conteúdos de outros componentes curriculares que não os da própria língua estudada. Primando por um ensino de língua significativo e contextualizado, optou-se por um ensino de aulas em língua e não aulas de língua.

Com vistas ao aprimoramento dessas aulas em língua, Paraná (2019) sugere indicadores de desempenho, os chamados ICDs, para avaliar a qualidade da aplicação da metodologia da AICL tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto nos aspectos da gestão escolar. Os indicadores de desempenho encontram-se em seis grupos: o das práticas docentes e discentes, do currículo, de materiais e recursos, da avaliação de aprendizagem, da comunidade escolar e clima institucional, e o dos resultados alcançados, conforme o Quadro 7, a seguir. Ele

apresenta uma amostra de indicadores que vêm ao encontro do objeto desta pesquisa:

Quadro 7 – ICD - Indicadores de Desempenho AICL

1. Práticas Docentes e Discentes
✓ A língua adicional (LA) é amplamente utilizada na sala de aula pelos professores?
✓ A língua materna (L1) é valorizada na sala de aula?
✓ Utilizam-se recursos multimodais de maneira ampla na sala de aula?
✓ As competências estipuladas pelo currículo são desenvolvidas na sala de aula?
✓ O planejamento docente especifica objetivos para cada um dos 4Cs ² ?
✓ O planejamento prevê o desenvolvimento da linguagem social (BICS ³) e a linguagem acadêmica (CALPS ⁴)
✓ Os alunos trabalham cooperativamente em sala de aula?
2. Currículo
✓ O currículo prevê a utilização da aprendizagem baseada em projetos e em tarefas?
✓ O currículo apresenta objetivos alcançáveis?
✓ O currículo dá espaço para que os professores possam responder às necessidades dos alunos à medida que elas surgem?
3. Materiais e recursos
✓ Os materiais utilizados encorajam a cooperação e colaboração entre alunos?
✓ Os materiais utilizados atendem às necessidades de alunos diferentes?
✓ Os materiais utilizados servem como fonte rica de <i>input</i> ?
4. Avaliação da Aprendizagem
✓ A avaliação está alinhada com o currículo educacional e os objetivos preestabelecidos?
✓ Utilizam-se atividades para avaliar os conteúdos e competências não-linguísticas adquiridas pelos alunos?
✓ Utilizam-se formas diversificadas de avaliação (formativa, somativa, holística etc.)?
5. Comunidade escolar e clima institucional
✓ A comunidade como um todo é envolvida nas diferentes atividades e projetos?
✓ A comunidade escolar se mostra satisfeita com a maneira com a qual a iniciativa de AICL está sendo implementada?
✓ Os diferentes atores (alunos, educadores, pais etc.) valoram a iniciativa de AICL positivamente?
6. Resultados alcançados

² 4Cs: Comunicação, Conteúdo, Cognição e Cultura.

³ BICS: Basic Interpersonal Communication Skills - Desenvolvimento da Linguagem Social.

⁴ CALPS: Cognitive Academic Language Proficiency Skills - Desenvolvimento da Linguagem Acadêmica.

✓	Houve desenvolvimento dos alunos no uso da língua adicional (LA)?
✓	Os alunos demonstram possuir competência intercultural no ato da comunicação com pessoas de diferentes culturas e realidades?
✓	Os alunos têm atingido os objetivos estipulados pelo currículo escolar no tocante aos conteúdos e competências a serem desenvolvidos?

Fonte: adaptado de Paraná (2019).

Ao mencionar o currículo para os ICDs, Paraná (2019) apresenta a estrutura dos 4Cs proposta por Coyle (2005), que se apresenta como uma tentativa de conectar a abordagem ao fazer pedagógico. De acordo com Coyle (2005), todo fazer pedagógico deve considerar os 4Cs, que se compõem da comunicação, do conteúdo, da cognição e da cultura, e esses, de acordo com a autora, devem ser incorporados como parte integral do planejamento e da prática escolar.

Conforme Paraná (2019), a proposta dos ICDs pode ser utilizada em qualquer instituição educacional brasileira, contudo é necessário que esses indicadores se adaptem aos diferentes contextos educacionais e aos diferentes segmentos do ensino desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Siqueira, Landau e Paraná (2018) ampliam a discussão quanto à implementação da abordagem de AICL na América do Sul, mais especificamente no Brasil, e os desafios que ela apresenta, considerando os aspectos políticos, linguísticos e educacionais.

Se considerarmos do ponto de vista dos educadores, um dos grandes desafios parte da problemática da desconstrução de um conceito criado pelas famílias de que o ensino de educação bilíngue de uma língua estrangeira (Foreign Language Bilingual Education - FLBE) oferece uma educação diferenciada para o mercado, no qual a língua alvo e a cultura hegemônica vinculada a essa língua são valorizadas, neste caso, especialmente o inglês (SIQUEIRA; LANDAU; PARANÁ, 2018). Trata-se, pois, de apresentar a perspectiva de simultaneamente usar a língua da cultura dominante esforçando-se para utilizá-la como instrumento para um diálogo intercultural. Para os autores, “[...] a tendência em aceitar amplamente aspectos das culturas hegemônicas como superiores é percebida nas salas de aula no Brasil, e a língua inglesa tem potencial para perpetuar ou problematizar esta inclinação”. (SIQUEIRA; LANDAU; PARANÁ, 2018, p. 199).

Siqueira, Landau e Paraná (2018, p. 199) acrescentam ainda que “[...] estas questões de cultura, identidade e autoimagem estão firmemente entrelaçadas com a linguagem”. Para os autores, seria de grande valia trazer realidades americanas como a de áreas rurais ou das comunidades imigrantes prósperas do Reino Unido, ao invés de essencialmente reforçar uma cultura hegemônica apresentada nos meios de comunicação ou livros texto das casas de subúrbio das famílias americanas ou da família real na Inglaterra. Essa sugestão vai ao encontro da ideia da aceitação de diferentes sotaques usados por diferentes culturas, não prevalecendo somente o sotaque de um falante nativo como o ideal. Igualmente considera-se a importância da preparação de materiais didáticos para AICL no Brasil que tragam significado para as aulas.

De acordo com os autores, ampliar o conhecimento entre as culturas e as vivências dos aprendizes é importante e faz parte dos princípios da sala de aula de AICL, especialmente porque a linguagem é considerada como uma ponte através das culturas e espaços geográficos, mas isso deve ser feito de forma local e global, e não será viável se houver uma simplificação das imagens de uma cultura hegemônica já super-representada (SIQUEIRA; LANDAU; PARANÁ, 2018).

Um segundo desafio para a implementação dessa abordagem é a preparação de profissionais capacitados para esse ambiente de aprendizagem com competência linguística e igualmente com competência para uma área específica de conhecimento. Para além desses aspectos, os professores ainda necessitam da apropriação de estratégias e compreensão únicas para o planejamento de uma aula que integra conteúdo e linguagem.

Siqueira, Landau e Paraná (2018, p. 200) observam o que eles consideram o maior e mais importante desafio nesse contexto: “[...] mover-se para além do público-alvo privilegiado e apresentar passos significativos na direção de uma ampliação de acesso a tais programas.” E acrescentam ainda que esse desafio, no cerne da questão, vai muito além do acesso à AICL, mas de acesso dos menos privilegiados a uma educação de qualidade de uma forma generalizada.

Da mesma maneira, a ampliação do acesso a um ensino de qualidade é um dos principais propósitos da Companhia de Jesus, conforme aponta o documento elaborado pelo Global Ignatian Advocacy Network (GIAN): Direito a uma educação para todas as pessoas:

A dignidade das pessoas e das sociedades e a qualidade de sua vivência nacional e internacional depende de um nivelamento ascendente na educação de homens e mulheres. A educação de qualidade é imprescindível para uma sociedade e um mundo que reconhecem a igualdade e dignidade de todos para compartilhar uma cultura de diálogo de iguais entre diferentes, para conviver dentro de uma humanidade única diferenciada e não uniforme. (CONFERÊNCIA DE PROVINCIAIS JESUÍTAS DA AMÉRICA LATINA E CARIBE, 2019, p. 20).

Para além das questões de ordem social, Siqueira, Landau e Paraná (2018) atentam também para o fato de as universidades não prepararem profissionais com as competências e habilidades necessárias para ensinar uma língua estrangeira e para a escassez de programas preparatórios/estágios com intuito de preparar os professores para os contextos de AICL nas escolas públicas e privadas. As escolas públicas, por sua vez, não conseguem atrair profissionais mais capacitados pela falta de recursos.

Segundo os pesquisadores, a América do Sul é como um mosaico de uma sociedade multicultural e multilíngue com problemas bastante similares, e, dentre eles, a educação se coloca como um grande desafio. De acordo com suas pesquisas, nesse contexto, a abordagem integrada de língua e conteúdo na área de línguas estrangeiras é uma inovação que levará ainda bastante tempo para se tornar popular ou universalizada (SIQUEIRA; LANDAU; PARANÁ, 2018).

3.5 O PROFESSOR REFLEXIVO NOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ADICIONAL

Inicialmente apresenta-se o entendimento de Alarcão (2001) sobre a escola reflexiva para então conectá-lo com o conceito de professor reflexivo nos contextos de uma língua adicional, uma vez que eles se complementam.

Alarcão (2001) aponta para a importância de uma escola reflexiva. Segundo a autora, por analogia com o conceito de professor reflexivo, “[...] a escola é uma organização aprendente que qualifica não somente os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apoiam estes e aqueles”. (ALARCÃO, 2001, p. 15). A autora destaca a centralidade das pessoas na escola e o poder da palavra que se dá através da socialização e das relações existentes entre professores, alunos, pais, funcionários, ou seja, das relações que acontecem entre todos os membros da

comunidade escolar e em diversos espaços interativos dentro e fora da escola. Essa relação entre os sujeitos é o que torna a escola viva e pulsante.

Outro aspecto a ressaltar é quanto à atuação de líderes e gestores nas escolas que possibilitem a abertura para uma escola participativa e democrática, na qual a ideia do “outro” também possa ser acolhida, num processo de diálogo contínuo e, de acordo com a autora, por um pensamento sistêmico, organizador da conceitualização e da ação. A pesquisadora menciona também a necessidade de cada escola desenvolver o seu próprio projeto educativo, considerando missão, objetivos, estratégias, ações e análise de resultados, atribuindo-se responsabilidades aos agentes envolvidos, sem deixar de observar a dimensão educativa mais abrangente, “[...] definida para a sua área geográfica, seu país e o mundo”. (ALARCÃO, 2001, p. 21). De acordo com a autora:

[...] sem deixar de compartilhar com outras escolas do planeta a universalidade da sua dimensão instrutivo-educativa e socializante, cada escola tende a integrar-se e a assumir no contexto específico em que se insere, isto é, tende a ter uma dimensão local, e aproximar-se da comunidade. Mantém-se, porém, em contato com a aldeia global de que faz parte e partilha com todas as outras escolas do mundo a função de socialização que as caracteriza. Sem deixar de ser local, a escola é universal. As novas tecnologias da informação e da comunicação abrem vias de diálogo e oportunidades de cultivar o universal no local. (ALARCÃO, 2001, p. 21).

Ao abordar o local e o global da escola, Alarcão (2001) traz à tona a temática da cidadania, pontuando que a escola não pode simplesmente preparar para a cidadania, mas viver a cidadania, uma educação que deve ser assumida e desenvolvida no dia a dia dos espaços educacionais. Uma escola reflexiva, além de trabalhar no exercício da cidadania, também considera o presente para projetar o futuro. Essa escola envolve todos os seus membros no processo de resolução de problemas, pautados no diálogo e na melhoria da organização como um todo, “[...] é criada pelo pensamento e pela prática reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características de sua identidade própria [...]” (ALARCÃO, 2001, p. 26). Segundo a autora, “[...] uma escola sem pessoas seria um edifício sem vida”. (ALARCÃO, 2001, p. 20).

Nesse contexto da prática reflexiva de uma escola viva e pulsante, os professores assumem um papel fundamental. Para Alarcão (2003, p. 44), “[...] a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de

pensamento e reflexão, que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias [...]”.

Pimenta (2005), ao tratar dessa mesma temática, traz os seguintes questionamentos: Que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores de refletir? Quem é o professor de hoje?

A pesquisadora aborda também as condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas, no que concerne às questões organizacionais necessárias para a formação de professores reflexivos dentro do contexto educacional. A primeira refere-se ao Projeto Político-Pedagógico da escola, que define o “ser” da escola e a sua identidade. O Colégio Anchieta apresenta em seu projeto o modelo do PPI, que traz a experiência como um de seus aspectos fundamentais e que é entendida para descrever qualquer atividade em que, junto com uma aproximação cognitiva da realidade em questão, o aluno percebe uma reação de caráter afetivo. A experiência inaciana ultrapassa a compreensão puramente intelectual.

Outros aspectos necessários para a formação do professor reflexivo mencionados no texto da autora dizem respeito à importância do trabalho coletivo, a autonomia dos professores nas escolas, as condições de trabalho, de carreira, de salário, de profissionalização, as identidades epistemológicas (saberes que lhe são próprios), a trajetória pessoal e profissional, a sociedade contemporânea, as novas tecnologias, o esgarçamento das relações sociais e afetivas, a indisciplina-desinteresse pelo conhecimento e, por fim, as novas configurações de trabalho como a requalificação e os cursos de formação continuada (PIMENTA, 2005).

Para além dos questionamentos apontados anteriormente, Pimenta (2005) também defende a ideia de que a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão transforma o conceito em um mero termo. Além do investimento na formação dos professores, é necessário que se tomem medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente oferecendo salários compatíveis com um exercício crítico e reflexivo e de pesquisa. Para Pimenta (2005), essa é uma questão crítica nas políticas do governo brasileiro.

A pesquisadora evidencia “[...] a indiscutível contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das escolas enquanto espaço de formação contínua”. (PIMENTA, 2005, p. 43). Ademais, segundo Pimenta (2005), o professor precisa tornar-se investigador de sua própria prática.

Contudo, de acordo com a autora, o individualismo na reflexão, a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica, a excessiva e exclusiva ênfase nas práticas e a inviabilidade da investigação nos espaços escolares são problemas potenciais para a atuação efetiva de um professor que ela denomina como “intelectual crítico reflexivo” (PIMENTA, 2005).

Para superação desses limitadores, Pimenta (2005, p. 43-44) apresenta as seguintes possibilidades:

- a) Da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo [...];
- b) Da epistemologia da prática à práxis [...];
- c) Do professor pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola, com a colaboração de pesquisadores da universidade [...];
- d) Da formação inicial e dos programas de formação contínua, que podem significar um deslocamento da escola, aprimoramento individual e um corporativismo, ao desenvolvimento profissional [...];
- e) Da formação contínua que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores.

Todos esses cenários apresentados acima referem-se a uma política de formação do exercício docente que valoriza os professores e as escolas como capazes de pensar e compromissados com um ensino de qualidade (PIMENTA, 2005).

Ganly (2018) apresenta um modelo de ensino que estimula um chamado para a ação e que pode contribuir potencialmente para o desenvolvimento de uma prática reflexiva de qualidade para os educadores. Ele parte de sua própria experiência profissional no Ensino Superior e adota o modelo PARA (Pause, Attend, Revise, Adapt/Adopt). Segundo Ganly (2018), esse modelo oferece uma oportunidade para educadores exercitarem um momento de pausa com o objetivo de experienciar a reflexão. De acordo com o autor, embora não seja uma solução instantânea para o aprimoramento da prática reflexiva, a pausa pode ser um ponto de partida para cultivá-la.

O modelo PARA propõe distinguir entre o momento de pensar e o momento de agir. Para o autor, após a reflexão, devemos nos apropriar e nos adaptar ao novo aprendizado, começando por experimentar uma coisa diferente de cada vez até se tornar uma ação irreversível (GANLY, 2018). O chamado para a ação exercitada através da pausa para a reflexão reconhece a necessidade de uma mudança significativa na atuação profissional.

Na visão do autor, em sua experiência no ensino superior, ao iniciarmos com uma prática reflexiva, é necessário utilizarmos passos como a pausa e a observação antes de tomarmos qualquer decisão. Para Ganly (2018), o ato de pausar permite ao sujeito criar uma nova consciência dos fatos e igualmente ver os acontecimentos numa perspectiva diferente. O pesquisador apresenta o modelo PARA - um chamado para a ação - conforme o Quadro 8:

Quadro 8 – Modelo PARA - Pause/Attend/Revise/Adopt-Adapt-
(pausa, observação/participação, revisão, adoção e adaptação)

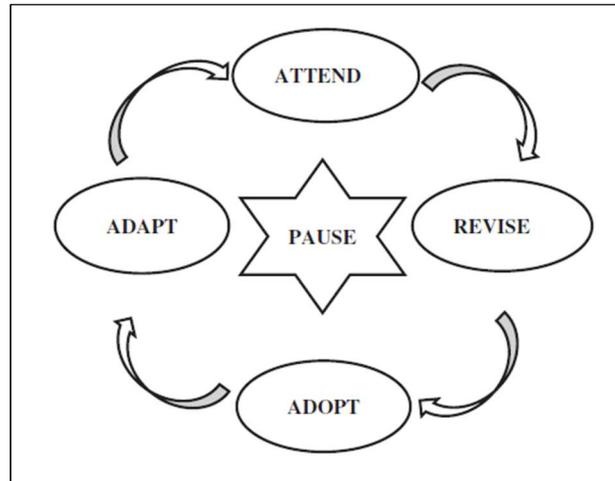
P - Pause	O primeiro passo, considerado o mais crítico para o autor, apresenta o exercício da pausa e também da disposição para observar um contexto mais amplo.
A - Attend	O segundo passo, depois da pausa, é pensar criticamente a respeito de uma determinada situação prática. Poderíamos definir esse passo como uma avaliação dos aspectos positivos e negativos das práticas que nos propusermos a realizar.
R - Revise	O terceiro passo envolve refletir sobre as respostas que encontrarmos no segundo passo com vistas ao aperfeiçoamento e à transformação das práticas profissionais.
A - Adopt/Adapt	O quarto momento envolve uma consideração de como e quando os achados dos passos realizados anteriormente podem ser integrados à prática profissional.

Fonte: adaptado de Ganly (2018).

Ganly (2018) propõe a aplicação do modelo PARA a fim de constituir a prática reflexiva (Figura 3). Essa prática pode contribuir para a formação de professores

intelectuais críticos reflexivos, tal como propõe Pimenta (2005) e se apresenta através do exercício de um pensamento contínuo, sistematizado e organizado.

Figura 3 – PARA



Fonte: Ganly (2018).

Ganly (2018) aponta a autodisciplina e a intencionalidade como fatores críticos, porém fundamentais para integrar a prática reflexiva ao trabalho diário. O pesquisador ainda pontua que a força desse modelo está na simplicidade da aplicação de seus passos quando interligados e objetivando uma mudança, ao começar com a pausa e a observação e ao terminar com a adoção de um comportamento diferente ou com um jeito diferente de fazer alguma coisa. Para Ganly, esse modelo capacita o profissional a fazer algo diferentemente e experimentar o poder de uma transformação ao longo do tempo.

A pedagogia dos exercícios espirituais da RJE vem ao encontro do modelo de PARA no que concerne à questão da reflexão e do discernimento antes da prática. De acordo com Klein (2015, p. 184):

Inácio exige a reflexão sobre a experiência humana como meio indispensável para discernir sua validade, pois em uma reflexão prudente há muito perigo de mera ilusão enganosa e, sem uma consideração atenta, o sentido da experiência individual pode ser desvalorizado ou vulgarizado. Só depois de uma reflexão adequada sobre a experiência e de uma interiorização do sentido e das implicações do que se estuda, é possível proceder livre e confiadamente a uma eleição correta dos modos de proceder que favoreçam o desenvolvimento total de alguém como ser humano. Portanto, a reflexão constitui o ponto central para Inácio da passagem da experiência para a ação; [...].

Para Ganly (2018, p. 721), “[...] a prática reflexiva é um imperativo do século XXI e possibilita negociar de maneira consciente e eficaz os cenários emergentes através da pausa, observação/participação, revisão, adoção e adaptação de novas ideias”. A pedagogia inaciana, por sua vez, embasada nos exercícios espirituais, também se constitui como um elemento central para a consolidação da prática reflexiva.

Considerando o que foi abordado pelos autores no que concerne ao entendimento e à apropriação da prática reflexiva, pode-se concluir que o ensino em línguas adicionais não difere dos demais componentes curriculares na sua aplicação, uma vez que a prática reflexiva para os profissionais da educação começa com uma busca contínua de transformação e aperfeiçoamento individuais, para posteriormente tornar-se uma prática coletiva ao longo do tempo. Uma prática que busca um caminho de múltiplas possibilidades e que objetiva, principalmente, o bem comum entre todos os cidadãos.

3.6 CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA GLOBAL

Todos os conceitos abordados no decorrer desta pesquisa apontam para uma centralidade nos sujeitos e nas relações construídas entre eles como fator predominante na formação para a cidadania global. Esse modelo direciona para uma mudança de perspectiva através da reflexão para a ação. Nesse contexto, é fundamental considerar uma gestão educacional que contribua de forma significativa para a construção de uma escola participativa e democrática. Lück (2015) traz com muita riqueza esse entendimento ao apresentar a diferença entre administração educacional e gestão educacional.

Para Lück (2015), fatos e fenômenos mudam de significado de acordo com as experiências e com o dinamismo da realidade. Assim, os termos usados para representá-los, em certa medida, deixam de expressar toda a sua plenitude de riquezas e desdobramentos, como é o caso da mudança de designação dos processos de direção, organização, liderança e coordenação de instituições educacionais, em relação aos quais se passou a utilizar o termo gestão educacional ao invés de administração educacional. No entanto, “[...] uma mudança de

designação só é significativa quando representa uma mudança de concepção da realidade e de significado de ações, mediante uma postura e atuação diferentes”. (LÜCK, 2015, p. 47). Caso contrário, ela só será exercida no plano das ideias, sem o compromisso com a ação e resultados.

Além dessa mudança de postura e atuação que precisa ser exercida no plano da significação das ações, outro aspecto destacado pela pesquisadora diz respeito à dimensão política e social da gestão educacional:

É importante notar que a ideia de gestão educacional correspondendo a uma mudança de paradigma desenvolve-se associada a outras ideias globalizantes de dinâmicas em educação, como por exemplo, o destaque a sua dimensão política e social, ação para a transformação, participação, práxis, cidadania, autonomia, pedagogia interdisciplinar, avaliação qualitativa, [...] de influência sobre todas as ações e aspectos da educação [...]. (LÜCK, 2015, p. 49).

Ao falar dos sistemas de ensino e das escolas como unidades sociais e dinâmicas e de relações entre os sujeitos, Lück (2015) vem ao encontro da ideia de Alarcão (2001) na medida em que essas instituições são entendidas como “[...] organismos vivos e dinâmicos, células vivas da sociedade, com ela interagindo, a partir da dinâmica de seus múltiplos processos”. (LÜCK, 2015, p. 51). Segundo a pesquisadora, a gestão educacional precisa responder a esse contexto.

Os conceitos de ação para a transformação, participação, práxis, reflexividade e cidadania em gestão educacional vêm ao encontro da concepção de CGCE proposta por Pashby e Andreotti (2015), que apresentam em seu modelo a importância de um engajamento crítico-reflexivo dos sujeitos. Esse engajamento dos sujeitos pode gerar uma ação transformadora e abrir caminhos para um diálogo mais equânime entre todos os atores do processo educativo, possibilitando dessa forma uma formação/educação voltada para a cidadania.

No entanto, para que essa ação transformadora seja efetiva, não bastaria somente a vontade e o engajamento dos sujeitos, mas seria necessário um envolvimento, comprometimento e responsabilização e alargamento no olhar de todos os órgãos governamentais, considerando os macro e micro segmentos educacionais.

Lück (2015) aponta para uma necessária mudança nos sistemas de ensino, que, segundo ela, adotam uma postura administrativa de cima para baixo, impondo às escolas ações que poderiam ser decididas com melhor resultado por elas

mesmas, considerando os seus diferentes contextos e realidades. Essa imposição autoritária prejudica até certo ponto as políticas educacionais em seus programas de ação como um todo. Para a pesquisadora, esse novo paradigma deveria ser caracterizado por uma maior aproximação e horizontalização entre os diferentes segmentos educacionais macro e micro, representados respectivamente pelo sistema e pela escola.

No que concerne ao olhar de Lück (2015), a importância da administração não pode ser invalidada, no entanto deve ser superada em suas limitações de enfoque fragmentado, simplificado e reduzido “[...] dando a esta uma nova acepção, mais significativa e de caráter potencialmente transformador, colocando-a a serviço e como substrato do trabalho de gestão”. (LÜCK, 2015, p. 53). A administração passa a ser uma dimensão da gestão. De acordo com a autora:

Essa consciência da gestão, superadora da administração-resultado do movimento social, associado à democratização das organizações -, demanda a participação ativa de todos os envolvidos em uma unidade social, para a tomada de decisão conjunta, mediante processo de planejamento participativo, pelo qual a realidade é analisada pela incorporação de diferentes olhares que, ao serem levados em consideração, permitem que as decisões tomadas o sejam a partir de uma visão abrangente das perspectivas de intervenção. (LÜCK, 2015, p. 56).

Ademais, segundo Lück (2006), promover uma gestão participativa exige uma conscientização de todos os gestores e membros da comunidade escolar. Segundo a autora, o engajamento para a participação não surge de uma mera vontade, mas de propósitos bem definidos e de um trabalho de “[...] alargamento de horizontes sobre a mesma a partir da observação, reflexão e estudo objetivo dos processos sociais vigentes [...]” (LÜCK, 2006, p. 76). Ainda no que concerne ao olhar da pesquisadora, para que se possa construir uma legítima cultura de participação na escola e colocá-la em prática, é necessário um alargamento de consciência associado à competência técnica, à amplitude e ao aprofundamento da ação; dessa forma, “[...] na conscientização, a consciência e a ação são componentes inerentes e indissociáveis à participação social efetiva”. (LÜCK, 2006, p. 77). Identificamos uma convergência dos componentes da consciência e da ação com relação às etapas trazidas no modelo de PARA (GANLY, 2018), pois este propõe a transformação de práticas através da pausa para a observação, o que direciona à tomada de consciência antes da ação. Esse exercício pode ampliar-se para um

contexto macro de participação e gestão na escola e não somente para um exercício docente que se reflete no aperfeiçoamento das práticas aplicadas em sala de aula.

Gandin (2001) complementa Lück (2015) ao apresentar a importância do planejamento participativo para a ampliação de perspectivas. Para o autor, não é suficiente que os professores se organizem para definir quais resultados pretendem alcançar, apenas em relação a seus alunos, mas também “[...] no que diz respeito às realidades sociais, [...] e proponham práticas alternativas para ter influência na construção social”. (GANDIN, 2001, p. 87).

Lück (2006) apresenta alguns aspectos que têm sido observados por dirigentes escolares e podem contribuir para a promoção e criação de um ambiente e cultura participativos. Dentre eles, de acordo com a autora, estão:

[...] a visão de conjunto associada a uma visão cooperativa, a promoção de um ambiente de confiança e reciprocidade, a valorização das capacidades e aptidões dos participantes; a associação e integração de esforços, quebra de arestas e eliminação de divisões; o estabelecimento de demanda de trabalho centrada em ideias e não em indivíduos; o desenvolvimento da prática da assunção de responsabilidade em conjunto. (LÜCK, 2006, p. 90).

Em contraponto à lógica da administração, que está centrada na fragmentação e divisão de tarefas e funções da ação educacional, a gestão participativa é de responsabilidade de todos, e esse engajamento deve ultrapassar as paredes da escola. Lück (2011) acrescenta que a ação participativa se associa à autonomia competente, caracterizada pela participação consciente de pessoas nas decisões sobre o seu trabalho e a articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação, abrangendo o sistema de ensino como um todo, considerando ampliar o olhar para o contexto macro da educação.

Lück (2011) apresenta um caminho para a qualificação do modo de proceder da gestão, apontando o engajamento, a participação e a responsabilização de todos os envolvidos no processo como parte de ações fundamentais para o aprimoramento das práticas numa gestão democrática e participativa. Essa visão da autora vem ao encontro de minha pesquisa na medida em que parece inviável pensar em práticas crítico-reflexivas exercidas em instituições que não considerem a participação, o comprometimento e a responsabilização de todos os envolvidos, como essenciais para o exercício da gestão.

No entanto, não desconheço a visão divergente trazida por Klaus (2016), que questiona esse movimento da passagem da administração, centrada na fragmentação e tarefas, para a gestão participativa, centrada na coletividade e colaboração. Segundo a autora, mesmo com uma forma de gestão “repaginada” como participativa, coletiva e colaborativa, mantém-se a busca incessante por resultados. Em outras palavras, os sujeitos precisam oferecer o seu melhor e de forma cada vez mais rápida e eficaz para um excelente desempenho.

Importante salientar também a problemática trazida por Klaus (2016) sobre a descentralização do poder. O trabalho coletivo e colaborativo desempenhado por toda uma comunidade pode eximir os gestores da responsabilização crítica sobre seus colaboradores. E esse trabalho em âmbito social demanda eficácia e desempenho qualificado de todos os colaboradores da instituição, especialmente do quadro docente.

A esse respeito, da responsabilização dos sujeitos pela qualidade e trabalho, Klaus (2016) traz importantes ponderações. Dentre as reflexões apontadas, uma delas apresenta a ideia de que o sujeito passa a ser o seu próprio capital, sendo visto como um produto, que precisa constantemente inovar e fazer investimentos em si mesmo, buscando constante aprimoramento para permanecer no mercado de trabalho. Ele se torna um empresário de si. Todos tornam-se colaboradores, sócios e gestores. Através da autogestão, o sujeito consegue mostrar seu diferencial dentro da empresa/instituição (KLAUS, 2016). Outro aspecto a ser destacado, segundo a pesquisadora, é de que, no período pós-guerra, as formas de alcançar produtividade passavam pela administração, que envolvia planificação, planejamento e modernização. Nos dias de hoje, o desenvolvimento deve ser alcançado através da gestão que envolve o empreendedorismo, a inovação e o sujeito empresário de si mesmo. No neoliberalismo, segundo a autora, ficar parado é sinal de fracasso. As palavras de ordem são inovação e autogestão (KLAUS, 2016).

Ao optar pela lógica da gestão, da descentralização de poder, ao invés da lógica da administração e do controle, caberá aos gestores escolares uma grande responsabilidade, pois a gestão e a autogestão passam a ser disseminadas pelo todo social. O corpo docente passa a ser regulado por toda a comunidade, colegas e especialistas de todas as áreas e avaliações de larga escala, o que exige, de certa forma, a empresa de responsabilizar-se criticamente por aqueles que controla

(KLAUS, 2016). Empresários de si mesmos, os professores e gestores escolares são constantemente medidos e avaliados através de índices de desempenho.

Sendo assim, promover experiências e ações participativas, democráticas e reflexivas para os colaboradores das instituições de ensino vem sendo um grande desafio para os gestores. O que torna essa tarefa bastante difícil é o fato de que as instituições de ensino estão inseridas no contexto de uma sociedade neoliberal, na qual o empreendedorismo, a competitividade, a eficiência, a flexibilidade, a autogestão, a inovação e a autonomização são palavras de ordem e, devido a isso, o sujeito torna-se cada vez mais “empresário de si” na contemporaneidade, nas palavras de Klaus (2016).

Acredito que ter no horizonte a gestão participativa proposta por Lück (2011) é fundamental, pois implica a responsabilização, o engajamento e a participação de todos nas decisões e ações. O diálogo e a reflexão devem permear toda essa construção e são imprescindíveis para o aprimoramento das relações e consequente aprimoramento de práticas. Urge, por conseguinte, ouvir as pessoas e suas opiniões para construir uma educação crítica e reflexiva. Contudo, devem ser considerados os riscos trazidos por Klaus ao se optar por uma gestão participativa, para que, dessa forma, ela possa realmente ser vivenciada e não apenas idealizada. Penso ser preciso experienciar e refletir para que ocorra uma evolução de nossas práticas.

Para além de toda essa discussão, Franco (2016) apresenta em sua pesquisa, o papel da reflexão, como fator primordial na gestão. Ao realizar uma pesquisa com coordenadores pedagógicos de uma rede municipal de ensino, aborda questões como: O que é coordenado por esses profissionais na escola? Onde esse profissional se encontra? Como esse pedagógico permeia as ações escolares? A pesquisadora realizou uma pesquisa-ação crítica, transformada em um processo de formação continuada de profissionais e denominada como pesquisa-formação “[...] cujo resultado mostrou que coordenar o pedagógico pressupõe instaurar, incentivar e produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas”. (FRANCO, 2016, p. 18). Em sua pesquisa, a autora encontrou dissonâncias entre o querer fazer desse profissional e o não saber como fazer em decorrência das dificuldades de toda a ordem oferecidas no cotidiano escolar. A pesquisadora acredita que somente após a compreensão das questões apresentadas inicialmente

é que se poderá iniciar um trabalho de construção social da identidade dos coordenadores pedagógicos (FRANCO, 2016).

A falta de formação inicial para o exercício dessa atuação, a desconsideração da complexidade da práxis educativa, a variedade de afazeres dos educadores e coordenadores, o desconhecimento dos conteúdos de diferentes áreas do saber, a resistência de alguns professores, a falta de tempo para discussões de temas considerados relevantes dando espaço apenas para discussões de ordem mais burocrática são fatores que, segundo a autora, podem estar dificultando aos coordenadores pedagógicos exercerem um trabalho de construção eficiente e produtivo na escola. A autora afirma:

Nesse sentido acredito que seja fundamental, ao profissional da coordenação pedagógica, perceber-se como aquele educador que precisa, no exercício de sua função, produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador; crítico e compromissado. (FRANCO, 2016, p. 19).

Corroborando a ideia de uma abordagem mais reflexiva e crítica da educação, Franco (2016) também considera como suporte teórico de sua pesquisa estudos que focalizam o papel da reflexão como fator relevante para a profissionalidade do educador. A pesquisadora aponta o trabalho do coordenador pedagógico como uma atividade voltada à organização, compreensão e transformação da práxis docente (FRANCO, 2016).

A autora discute a emergência da prática reflexiva docente. No seu entendimento, para que seja exercida em sua integralidade, essa prática reflexiva necessita de espaços institucionais nos quais exista uma cultura do diálogo e onde se valorizem os comportamentos colaborativos. Acrescenta que as transformações nas práticas cotidianas precisam se consolidar na construção contínua de “novos círculos compreensivos” (FRANCO, 2016), revendo vínculos processuais entre valor/ação/novas valorações.

De acordo com a autora, a prática reflexiva necessita de diferentes olhares para ser desenvolvida e atualizada. Segundo Franco (2016, p. 24), os professores precisam da presença contínua, crítica e construtiva de um coordenador pedagógico e acrescenta que “[...] todos os envolvidos na prática reflexiva precisam constituir-se

de investigadores no contexto da prática [...] no sentido de estranhar o que é tão familiar nas práticas cotidianas e aprenderem a se familiarizar com o novo”.

Ademais, segundo Franco (2016), caberá também à coordenação pedagógica atuar na interlocução interpretativa das teorias implícitas na práxis, sendo a mediadora de sua transformação para fins emancipatórios. Para a sua viabilização, é preciso reconhecer que nas práticas cotidianas encontraremos “[...] dimensões artísticas e científicas, expressas pelas dinâmicas entre o ser e o fazer, entre o pensar e o realizar, entre o poder e querer realizar”. (FRANCO, 2016, p. 25).

Ao tentar traçar o perfil do coordenador pedagógico, não mais impregnado com uma visão de inspeção e supervisão, mas sim com uma visão mais questionadora sobre seu papel, Macedo (2016), com base em pesquisa coordenada por Placco, Almeida e Souza (2011), em colaboração com pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas, busca definir o papel desse profissional. Segundo Placco, Almeida e Souza (2011, p. 230, grifo do autor), cabe ao coordenador pedagógico (CP) articular, formar e transformar:

Importa, então, destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma *formação* que represente o projeto escolar – institucional, atendendo aos objetivos curriculares da escola; e com a promoção do desenvolvimento dos professores, levando em conta suas relações interpessoais com os atores escolares, os pais e a comunidade. Imbricados no papel formativo, estão os papéis de *articulador* e *transformador*. Como articulador, para instaurar na escola o significado do trabalho coletivo; como transformador, tendo participação no coletivo da escola, estimulando a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação.

Macedo (2016, p. 35) julga essas atribuições de articulação, formação e transformação bastante complexas; mesmo assim, “[...] está no âmbito de atuação do coordenador pedagógico parte da responsabilidade pelo sucesso das práticas pedagógicas”.

Na perspectiva crítico-reflexiva e de transformação das práticas pedagógicas, Franco (2016) considera importante retomar com os professores e gestores o caráter da responsabilidade social e política exercida cotidianamente e de forma coletiva. O coordenador pedagógico sozinho, mesmo sendo muito competente, não conseguirá imprimir as marcas de uma dinâmica pedagógica, se a instituição como um todo não estiver comprometida, envolvida e consciente de seus princípios pedagógicos, que podem ser traduzidos na sua missão, visão e valores. Para a autora:

O pedagógico não existe em uma esfera de abstração. Ele toma corpo, adquire concretude, apenas no coletivo esclarecido de um grupo. De nada adiantam as intenções corporificadas num projeto de escola enquanto um discurso escrito. É preciso que essas intenções sejam tomadas pelo grupo todo, apropriadas pelo coletivo, num processo contínuo de busca de convergência e negociação de projetos e ações. O coordenador pedagógico poderá fazer um bom trabalho no acompanhamento, na liderança das negociações do projeto em ação. Antes disso, sem um projeto esclarecedor de metas e anseios, ele nada poderá fazer. O coordenador é uma peça importante no quebra-cabeças da dinâmica de uma escola. Mas é preciso que esse quebra-cabeças esteja sempre em processo de constituição. Com peças dispersas por todo canto, peças perdidas e nem lembradas, ninguém organizará o aparente caos. (FRANCO, 2016, p. 27).

Portanto, é preciso formar os educadores para que todas as “peças” possam se organizar. A pesquisadora diz que capacitar o educador é a tarefa primeira das ações pedagógicas.

O PEC da RJE, ao considerar a capacitação profissional, afirma:

Uma das principais tarefas das lideranças formais, especialmente as que medeiam a direção e a operação nas diferentes áreas, é tornar claros a visão, os fins e os objetivos. Nesse sentido, é importante saber escutar, estar aberto à opinião de outros, à construção conjunta, visando sempre ao alcance dos fins pretendidos e ao uso adequados dos meios. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 71).

A atuação do coordenador pedagógico dentro dessa perspectiva de formação se apresenta de diferentes formas. Segundo Franco (2012, p. 200), ela “[...] perpassa por várias dimensões da realidade escolar, que é complexa, multidirecional e interrelacionada, mas seu trabalho efetivo se concretiza na interação com o corpo docente”.

Para esse fim, faz-se necessária a escuta dos professores como momento privilegiado para reflexões e não como território para queixas e para a autocompaixão. Para Franco (2016, p. 55), “[...] quanto mais sólida a formação pedagógica dos coordenadores, mais funcionam as escutas privilegiadas”. Esses espaços de escuta podem acontecer em diversos momentos de formação, como em reuniões gerais, reuniões por áreas de conhecimento, reuniões individuais ou em duplas, reuniões para feedback de uma observação das práticas, entre outras. Para além dos espaços de escuta previamente estabelecidos, os momentos de troca de experiências e reflexão acontecem igualmente nas relações que se estabelecem no cotidiano escolar e que permitem olhares para diferentes pontos de vista. A reflexão

se apresenta como dinâmica das próprias interações e ações estabelecidas no dia a dia.

No entanto, para transitar nesses diferentes espaços de interação e escuta, o coordenador pedagógico precisa ter a clareza de seu papel nessas relações. Atualmente, esse profissional encontra-se num processo de reafirmação e construção de suas funções, que podem não ser valorizadas devido a diversos fatores. Corroborando as ideias apresentadas anteriormente por Franco (2016) em relação às dificuldades oferecidas ao querer fazer e o não saber como fazer dos coordenadores pedagógicos, Macedo (2016, p. 34) complementa:

Esse espaço pode, por vezes, não lhe ser garantido, por motivos variados que abrangem desde aspectos legais da função – a legitimidade da função ou cargo, as relações de poder presentes no contexto escolar, a remuneração precária, a falta de clareza da função por parte do próprio coordenador ou de outros profissionais da escola, o excesso de demandas burocráticas, a precariedade de aspectos estruturais e de recursos humanos – como, por exemplo, a rotatividade do grupo de professores na escola, tão prejudicial à consolidação de um processo contínuo de formação no ambiente escolar.

Para que esses momentos de interação e formação sejam valorizados, retoma-se Franco (2016), para quem a função do coordenador pedagógico deve ser a de instaurar, incentivar e produzir constantemente um processo reflexivo. Possibilitar momentos de interação, escuta e diálogo contribuem para essa forma de atuação. No entanto, vale lembrar que, sozinhos, os coordenadores pedagógicos não conseguem transformar práticas. Todos nós, de forma coletiva, coordenadores pedagógicos e professores, todos considerados educadores, somos os principais responsáveis por essa transformação e precisamos estar engajados no processo e conscientes de nossa prática, buscando não somente a intencionalidade e entendimento de nossas ações, mas igualmente o seu aprimoramento.

De acordo com Franco (2016, p. 27), “[...] a escola só se sustentará com a qualidade do ambiente reflexivo que possuir”. Segundo a autora, projetos inovadores impostos não mudam a visão da escola, no entanto contar com educadores com visão inovadora, que percebem que a escola pode e deve ser outra, é o que fará a diferença para uma mudança significativa da escola que hoje conhecemos.

A partir do que foi apresentado, penso que minha atuação, tanto na Representação da Área de Línguas Estrangeiras Modernas do Colégio Anchieta

quanto na Coordenação Pedagógica se complementam, com o objetivo de acompanhar as práticas docentes e de promover espaços diferenciados de reflexão, diálogo e escuta, bem como de contribuir para a perspectiva de uma educação crítica de formação para a cidadania global.

Franco (2016) traz a relevância do papel do coordenador pedagógico no processo de instaurar, incentivar e produzir um processo reflexivo. Macedo (2016), com base em pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011), apresenta o valor de um coordenador cuja formação represente o projeto escolar institucional. Propõe igualmente a visão do coordenador pedagógico como articulador e transformador, que, ao participar do trabalho coletivo da instituição, possa ter condições de estimular a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação.

Ponderando-se sobre esses conceitos trazidos pelos pesquisadores, apresenta-se um grande desafio, que é o de descobrir novas formas de pensar a gestão pedagógica. A partir das proposições apresentadas pelos autores citados nesta seção, destacam-se alguns aspectos que podem contribuir para trilhar esse caminho:

- a) desenvolver um trabalho que possibilite ações coletivas e colaborativas;
- b) possibilitar diferentes espaços de interação, de escuta e de diálogo contínuo para a garantia de uma tomada de decisão mais acertada antes da ação;
- c) acompanhar o trabalho dos docentes durante todo o processo de seu desenvolvimento;
- d) avaliar a eficácia das questões pedagógicas que envolvem o dia a dia escolar.

Todos esses fatores, acompanhados de um exercício crítico-reflexivo, podem contribuir de forma significativa para a construção de uma escola cuja gestão educacional seja mais participativa e democrática. Podem contribuir igualmente para a formação de sujeitos capazes de refletirem sobre suas ações e capazes de perceberem-se como integrantes de uma casa comum denominada humanidade.

3.7 ESTADO DA ARTE

Considerando o objetivo de meu estudo de verificar em que medida, no Ensino de Língua Inglesa dos segmentos Fundamental II e Médio do Colégio Anchieta, são adotadas práticas da abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global, realizou-se uma pesquisa nos dias 19 e 20 de setembro de 2021, consultando a Base de Periódicos da Capes a fim de se obter uma ideia mais precisa do conhecimento publicado sobre esse tema. Entre outros aspectos, consideraram-se apenas estudos sobre a Educação Básica, uma vez que esse é o meu campo de estudo. Foram priorizados como filtros os periódicos nacionais dos últimos dez anos e aqueles que foram revisados por pares.

Busquei duas possíveis combinações de descritores. A primeira foi composta pelos termos *educação + "cidadania global"*. Foram encontrados 106 artigos para essa combinação de descritores. Após o refinamento da pesquisa para revisão por pares, o número baixou para 49 artigos. A combinação seguinte foi composta pelos termos *ensino + "cidadania global"*. Nessa combinação, o resultado diminuiu para 83 artigos e, após o refinamento da revisão por pares, o número baixou para 40 artigos. Dos 89 artigos restantes, chamaram minha atenção os resumos dos artigos que apresentavam temáticas relacionadas ao ensino e à aprendizagem da língua adicional, a competência intercultural, a educação para a cidadania global, as propostas pedagógicas e desafios da BNCC para a educação para a cidadania global. Considerando o interesse em aprofundar as temáticas acima mencionadas para o estudo e as duas combinações de descritores, somaram-se a totalidade de 16 artigos que convergiram na temática com minha pesquisa.

Após a leitura mais aprofundada dos 16 artigos selecionados, considerei 14 deles bastante significativos para o tema da cidadania global, porém com enfoques que divergem de minha pesquisa. Um dos exemplos que pode ser mencionado a esse respeito é o tema das contribuições das tecnologias digitais no contexto da cidadania global. Restaram dois artigos que foram selecionados, por apresentarem temas que podem contribuir com meu estudo, conforme mostra o Quadro 9.

Quadro 9 - Artigos Selecionados

Título	Periódicos	Autores	Ano
Abordagem Transversal do Ensino e Aprendizagem da Língua Materna e Promoção de uma Educação para a Cidadania Global	Revista Cocar	SÁ; MESQUITA	2020
Educação para a cidadania global: desafios para a BNCC e formação docente	Revista Espaço do Currículo	SANTIAGO; ANTUNES; AKKARI	2020

Fonte: elaborado pela autora (2022).

O artigo de Sá e Mesquita (2020) teve como objetivo compreender de que modo a formação inicial em Educação em Português de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo da Educação Básica pode preparar para a promoção de uma educação para a cidadania global. O estudo buscou igualmente obter resposta para a questão de como se espelham as representações de futuros profissionais da Educação sobre a educação global na planificação de situações de aprendizagem de índole linguístico-comunicativa em Língua Portuguesa.

Apesar de trazer a língua materna como língua adicional, o artigo discorre sobre o aspecto das mudanças ocasionadas pela globalização num modelo educativo do ensino e da aprendizagem da língua materna. Essas mudanças conduzem ao desenvolvimento de competências transversais relacionadas com a comunicação oral e escrita, essenciais para a integração social e o exercício de uma cidadania crítica e interventiva. Propõe também a reflexão sobre a relação entre o ensino e a aprendizagem da língua materna e a promoção de uma educação para a cidadania global. Da mesma forma, aborda temas sobre a educação para o século XXI, o ensino e a aprendizagem da língua materna e o perfil do aluno para o século XXI, a abordagem transversal do ensino da língua materna, bem como a formação de um cidadão crítico e interventivo e o pensamento crítico.

O artigo vem ao encontro de minha pesquisa, especialmente ao discutir um novo modelo educativo que traz competências de várias índoles, implicando, dentre outras:

- a) para a aquisição do conhecimento: a identidade e a diversidade cultural;
- b) para a desenvolvimento das capacidades: o pensamento crítico e a reflexão.

Segundo Sá e Mesquita (2020, p. 2), o pensamento crítico e a reflexão “[...] nos levam a tomar consciência da nossa identidade e ainda da diversidade, da interdependência e globalização que caracterizam o mundo atual e da necessidade de promover a justiça social e os direitos humanos para garantir a sobrevivência de todos”.

As autoras abordam também o tema do ensino e da aprendizagem com enfoque numa abordagem transversal para a cidadania global que oportuniza apresentar os conteúdos associando-os a situações e problemas presentes no cotidiano do aluno, bem como a experimentação de técnicas, questionamento da realidade e integração de saberes. Acrescentam ainda que, para adaptar o ensino a uma sociedade em constante mutação, seria necessário organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação e das tecnologias da informação e comunicação. Essas linhas orientadoras da educação vêm ao encontro de grande parte dos indicadores previamente relacionados em minha pesquisa.

Após análise de todo o conteúdo reunido na pesquisa, as autoras perceberam que, dentre tantos outros aspectos mencionados, alguns projetos analisados não permitiam desenvolver competências chave como a do pensamento criativo, e o da sensibilidade ética e artística. Essas competências dizem respeito fundamentalmente à nossa relação com o outro e com o mundo que nos cerca. As pesquisadoras apontam também a necessidade de aprimoramento na metodologia adotada em projetos no que tange ao relacionamento interpessoal. Este tem como objetivo levar os alunos a manterem relações positivas e a interagir em contextos de cooperação e colaboração, bem como dar-lhes a oportunidade de resolver problemas de natureza relacional de forma pacífica/empática/com sentido crítico.

Esse estudo, realizado em 2016 e 2017, aponta para a necessidade de qualificação das práticas que envolvem a reflexão e a relação dos sujeitos com o outro e com o mundo. Apesar de ter a língua materna como foco, acredito que grande parte dessa pesquisa abre caminhos para a investigação de como são adotadas práticas da abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global.

O segundo artigo selecionado, “Educação para a cidadania global: desafios para a BNCC e formação docente” (SANTIAGO; ANTUNES, AKKARI, 2020), apresenta o desafio de pensar a educação de forma crítica, levando em consideração uma dimensão global. Nas palavras de Andreotti (2014), não podemos considerar apenas um modelo binário, “nós/eles”, pensando em “trazer o mundo” para o contexto de nossos alunos ou “enviá-los para o mundo” sem pensar criticamente sobre a práxis. Da mesma forma, Davis e Reid (2005) trazem a reflexão de que não podemos trazer uma visão simplista da educação para a cidadania global. Uma visão que poderia reduzir nossas práticas apenas à utilização de conteúdo internacional ou atividades simbólicas do tipo educação global aos programas de cidadania como respostas educacionais à globalização.

Após finalizar o estado da arte, chego à conclusão de que as práticas de uma abordagem crítica e reflexiva de ensino por meio da Língua Inglesa na educação básica são ainda pouco exploradas. Acredito que a presente pesquisa seja relevante, especialmente no atual contexto do bilinguismo, no qual o uso da língua adicional tem como princípios propor ações que estimulem a ampliação de repertórios linguísticos e culturais e o respeito à diversidade, trazendo em sua concepção o desenvolvimento da língua adicional como prática social. Nesse caso, no processo de construção de conhecimento, as experiências vivenciadas pelos sujeitos nas práticas e projetos desenvolvidos por meio da língua inglesa possibilitam a qualificação das dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual religiosa.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, são abordados os métodos e procedimentos que foram definidos para o desenvolvimento desta investigação.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para entender em que medida, no Ensino de Língua Inglesa do Colégio Anchieta, são adotadas práticas da abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global, entendeu-se necessário observar e analisar práticas de ensino e aprendizagem experienciadas por um grupo de professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio de Língua Inglesa do Colégio Anchieta. Nesse contexto, das relações e das experiências vivenciadas entre docentes e discentes e considerando a perspectiva das pessoas envolvidas nas práticas, julgou-se necessário apresentar uma pesquisa de abordagem qualitativa visando alcançar os objetivos deste estudo.

De acordo com Minayo (2015, p. 21), a pesquisa qualitativa se “[...] ocupa com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Nessa mesma perspectiva, Richardson (2017), embasado em diferentes autores, apresenta a inegável importância do construtivismo como paradigma que mais influenciou a abordagem qualitativa. Para o autor, o construtivismo propõe a construção social do conhecimento pelas pessoas envolvidas na investigação e o envolvimento do pesquisador e participantes do estudo num processo interativo, no qual o conhecimento é produto dessa interação e da influência da cultura. Por fim, acrescenta a impossibilidade de estabelecer generalizações livres do espaço e do tempo.

Segundo o autor, o paradigma do construtivismo contribui significativamente para as principais características apresentadas na abordagem qualitativa. A necessidade de trabalhar com questões abertas e incorporar no trabalho o ponto de vista dos participantes, a importância do contexto sociocultural e a contribuição da pesquisa para a formação das pessoas são algumas delas (RICHARDSON, 2017).

4.2 MÉTODO DA PESQUISA

No que corresponde ao método que foi utilizado nesta pesquisa, optou-se pelo estudo de caso. Ele é caracterizado por ser uma investigação empírica, na qual o enfoque está sobre um fenômeno contemporâneo no contexto da vida real (YIN, 2010).

Considerando ser uma investigação empírica desenvolvida num contexto da vida real, este estudo, em específico, tem como campo empírico o Colégio Anchieta, localizado na cidade de Porto Alegre; sendo assim, não foram incluídas todas as unidades da RJE do Brasil para o estudo. Além da especificidade do colégio, o recorte também foi feito no que tange ao quadro docente e os diferentes componentes curriculares da unidade. Neste caso, em particular, foram consideradas somente as práticas das aulas do componente curricular de Língua Inglesa que foram desenvolvidas por sete professoras da área de LEM.

Saccol (2012) aponta para o fato de que, no estudo de caso, não se adotam controles experimentais ou se intervém na realidade, busca-se somente compreendê-la. Nesse sentido, a situação será descrita no contexto da vida real e terá o olhar voltado para as interações que ocorrem entre os docentes e discentes das aulas de Inglês do Ensino Fundamental II e Ensino Médio bem como a sua relação com o objetivo geral desta pesquisa. Esse componente curricular ocorre dentro de uma carga horária de dois períodos semanais de cinquenta minutos. As práticas foram observadas exatamente da forma como foram planejadas pelos professores no início do trimestre escolar, sem quaisquer alterações ou interferências da pesquisadora, portanto não se trata de pesquisa experimental.

Segundo Saccol (2012), um estudo de caso, ao tentar compreender os fenômenos em seu contexto, deve valer-se de diferentes fontes de dados. Neste estudo em específico, optou-se pela observação das aulas de Inglês como uma dessas fontes. Yin (2010), por sua vez, destaca elementos importantes para o trabalho de coleta de dados na execução dos estudos de caso. Dentre eles, está a utilização de várias fontes de evidência que possam convergir ao mesmo conjunto de descobertas e que façam associações entre as questões da pesquisa, os dados coletados e as conclusões obtidas. Percebe-se, dessa forma, que esse método requer um criterioso planejamento. O planejamento e execução deste estudo de caso

em específico consistiu na elaboração de um instrumento de pesquisa, observação de aulas, revisão de indicadores, avaliação dos professores das práticas observadas, análise de resultados, elaboração da versão final dos indicadores e recomendações. As diferentes fontes de evidência foram inseridas em todas as etapas do estudo, mas com maior relevância foram coletadas a partir da observação das aulas e da análise dos indicadores, que foram elaborados previamente pela pesquisadora e concluídos após a realização de todas as etapas da pesquisa, incluindo a percepção dos professores quanto a sua própria prática.

Importante destacar que a análise resultou na construção de um conjunto final de indicadores para o aprimoramento das práticas docentes. A intenção não foi a de refutar práticas efetivas e significativas já existentes, mas sim voltar o olhar da investigação do estudo de caso para o conceito da abordagem crítico-reflexiva da educação para a formação de uma cidadania global.

4.3 ETAPAS DO ESTUDO

A fim de alcançar os objetivos deste estudo de forma satisfatória, foram adotadas as seguintes etapas como parte do procedimento metodológico:

- a) **elaboração do instrumento de pesquisa:** consistiu em elaborar um conjunto de indicadores que contemplassem os âmbitos das práticas docentes e discentes, dos materiais e da avaliação a partir da conceituação da educação crítica e reflexiva para a cidadania global;
- b) **observação:** envolveu o acompanhamento das aulas através da observação dos professores de Língua Inglesa do EFII e EM, e foi utilizada como forma de testar e ajustar os indicadores a fim de verificar em que medida são propostas práticas de ensino e aprendizagem da abordagem crítica e reflexiva para a cidadania global;
- c) **revisão:** esta etapa propôs revisar os indicadores observados nas práticas, considerando sua eficácia e sua aplicabilidade com vistas à formação de uma abordagem crítica e reflexiva de uma educação para a cidadania global;

- d) **avaliação:** consistiu em avaliar a percepção dos professores a partir das práticas observadas e a possibilidade de suas contribuições para a formação de uma educação crítica e reflexiva para a cidadania global;
- e) **análise dos resultados:** após a observação da prática e escuta dos professores, foram analisados os dados coletados a partir dos conceitos apresentados no referencial teórico do estudo;
- f) **elaboração da versão final dos indicadores:** consistiu na elaboração da versão final do conjunto de indicadores a partir dos resultados obtidos com o intuito de incorporá-los nas práticas de ensino e aprendizagem, visando à formação de uma abordagem crítica e reflexiva para uma educação para a cidadania global;
- g) **recomendações:** consistiu em propor um conjunto de recomendações para aperfeiçoar as práticas pedagógicas visando contribuir para a formação de uma educação crítica e reflexiva para a cidadania global.

4.4 TÉCNICAS PARA A COLETA DE DADOS

Optou-se pela observação e pelo grupo focal como técnicas para a coleta de dados por convergirem com a proposta da pesquisa.

4.4.1 Observação das práticas

A observação das práticas de ensino e de aprendizagem das aulas síncronas gravadas de Língua Inglesa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio foi adotada como uma das técnicas para coleta de dados. As aulas gravadas foram disponibilizadas para os alunos em todos os componentes curriculares durante o período pandêmico, não somente no componente curricular de Língua Inglesa. Essa prática possibilitou que os alunos, sempre que considerassem necessário, retomassem as aulas. Dessa forma, não houve necessidade de adotar, como procedimento metodológico, a gravação das aulas a serem observadas, pois elas já estavam sendo gravadas pela escola. De acordo com Saccol (2012), a técnica de observação possibilita que se obtenham informações sobre a realidade dos envolvidos no próprio ambiente estudado.

Importante ressaltar que este estudo foi realizado em um momento atípico do contexto mundial devido à pandemia do novo coronavírus, que trouxe muitas incertezas e mudança de paradigmas. O Colégio Anchieta, da mesma forma que todas as demais instituições de ensino, precisou realinhar a metodologia das aulas, e uma das alternativas para os estudos especiais na modalidade a distância foi a de possibilitar aos alunos reverem suas aulas síncronas através de gravações disponibilizadas na plataforma Moodle. Esse Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da RJE tem sido utilizado pelos educadores do Colégio Anchieta para a postagem de materiais diversos como arquivos, tarefas, fóruns, questionários, chat, livros interativos, pesquisa, textos colaborativos, galerias de imagens, entre outros. Adaptar todo o planejamento das aulas presenciais para o ambiente virtual foi um grande desafio, uma vez que as noções de tempo, do espaço e das relações foram modificadas e precisaram ser ressignificadas.

Saccol (2012) traz também a ideia de que essa técnica não consiste em usar apenas os sentidos para observar, mas em examinar fatos e fenômenos com o auxílio de instrumentos objetivos. O instrumento que foi utilizado na observação das práticas apresentou um conjunto de indicadores elaborados com embasamento no referencial teórico deste estudo. Ao analisar os indicadores, tivemos que levar em consideração algumas especificidades em relação ao processo de ensino e de aprendizagem no modelo remoto. Quando somos expostos a esse modelo de educação de ensino remoto, no qual o processo de ensino e de aprendizagem é mediado por tecnologias, torna-se mais difícil evidenciar os processos de aprendizagem do que os de ensino. Devido a esse fator, a observação das aulas gravadas de Língua Inglesa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio na modalidade a distância esteve mais atenta à perspectiva do “ensino” do que à da “aprendizagem”. É recomendável, em estudos posteriores, reavaliar em que medida são adotadas práticas da abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global, no que tange ao processo de aprendizagem. O cenário pandêmico trouxe peculiaridades, como a adaptação de educadores e alunos às tecnologias, a proposta de novas formas de ensinar e aprender, bem como a adequação dos alunos a novas rotinas de estudo, novos horários, entre outros. Essa nova apropriação para o modelo de ensino remoto dificultou, em até certa medida, a aprendizagem dos educandos.

Para o estudo proposto, foi observado um conjunto de aulas de Língua Inglesa do Colégio Anchieta. Para que se obtivesse uma visão mais heterogênea e abrangente, foram observadas oito aulas, desenvolvidas em graus de proficiência diferenciados no nível básico e nos níveis intermediário e avançado da língua adicional. A escolha das aulas ocorreu de forma aleatória, utilizando o critério da heterogeneidade e da equidade. Foi contemplado o grupo total de sete professoras de Inglês do Colégio Anchieta dos segmentos propostos para a pesquisa: quatro professoras foram observadas em suas práticas atuando no segmento do Fundamental II no 6º, 7º, 8º e 9º anos e três professoras atuaram no Ensino Médio, na 1ª, 2ª e 3ª séries. Para cada ano e série, foram analisados níveis de proficiência diferenciados: básico, intermediário e avançado, conforme o Quadro 10:

Quadro 10 – Observações de Aula

Observação de aulas		
Professor (a)	Ano/ Série	Nível de Ensino
A/B	6º ano	Os diferentes níveis de ensino básico, intermediário e avançado serão escolhidos de forma aleatória nos diferentes anos e séries.
C	7º ano	
D	8º ano	
D	9º ano	
E	1ª série	
F	2ª série	
G	3ª série	

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A observação não objetivou o acompanhamento do desempenho docente na operacionalização dessas práticas. Sendo assim, a atuação da professora D em dois anos diferentes não interferiu nos resultados encontrados. Considero o processo de acompanhamento docente como parte integrante e fundamental para a eficácia do processo de ensino e de aprendizagem, mas nesta parte da análise esse não é o enfoque desta pesquisa.

O plano de estudos anual do ano de 2020 e os planos de aula elaborados pelos professores dos diferentes níveis de proficiência foram instrumentos muito importantes para embasar a análise e a avaliação das práticas do ensino e da aprendizagem desenvolvidas durante as aulas. O plano anual contempla as

competências e habilidades da BNCC, as dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual religiosa, bem como os objetos de conhecimento, objetivos da avaliação e objetivos para o acompanhamento processual contínuo (APC). Nos planos de aula elaborados para as dinâmicas de aula semanais, consideram-se o tema da aula, metodologias e técnicas, recursos e as etapas do PPI: a reflexão, a experiência, o contexto, a ação e a avaliação. Dificilmente todas as etapas serão contempladas em todas as aulas. Dependendo do planejamento, apenas algumas serão evidenciadas.

A partir do que foi apresentado anteriormente, percebemos que as informações que foram obtidas estavam relacionadas com uma série de variáveis. Tivemos professores diferentes atuando em dois segmentos e em níveis de ensino diferenciados. Além disso o planejamento das aulas, conforme explicitado anteriormente, contemplou diferentes aspectos em sua elaboração. Nesse sentido, conforme Saccol (2012), para que uma observação seja efetiva, ela requer um registro detalhado daquilo que foi observado, contemplando tanto aspectos objetivos como subjetivos. Para os autores, é importante que o registro seja feito com o uso de palavras-chave e, no mesmo dia, preferencialmente, uma anotação mais detalhada do que foi observado e percebido pelo observador. O estudo em questão teve como base o instrumento dos indicadores que foi elaborado antes da técnica da observação. A partir desse instrumento, foram registradas todas as anotações consideradas relevantes para a pesquisa.

4.4.2 Grupo focal

A técnica do grupo focal também foi adotada para coleta de dados com o propósito de revisar os indicadores observados, considerando sua eficácia e sua aplicabilidade. Através da escuta dos professores, foi possível que eles mesmos identificassem situações de ensino e de aprendizagem ocorridas durante o desenvolvimento das suas aulas. A identificação dessas ações e sua relação com os indicadores foram relevantes para o êxito da revisão e para uma percepção mais clara do que pôde vir ao encontro ou divergir do que tinha sido observado pela pesquisadora. Os indicadores que serviram de referência para a observação foram analisados nos âmbitos das práticas docentes e discentes dos materiais e da avaliação. O registro das reuniões com o grupo focal foi realizado para que,

posteriormente, os diálogos pudessem ser retomados com o intuito de manter ou ajustar os indicadores previamente propostos de uma maneira mais fidedigna e para que a versão final dos resultados pudesse ser apresentada objetivando o aprimoramento da práxis.

Gatti (2005) aponta alguns aspectos importantes a serem considerados no desenvolvimento da técnica do grupo focal. A ênfase, por exemplo, deve acontecer na interação do grupo, e não nas perguntas e respostas entre o moderador e membros do grupo. Nesse diálogo, poderão “[...] emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados, que em outros meios poderiam ser difíceis de se manifestar”. (GATTI, 2005, p. 9). Os professores de Língua Inglesa do Colégio Anchieta já têm algumas experiências sobre o tema da cidadania global colocadas em prática na elaboração de alguns projetos, portanto o objeto de estudo não foi um conceito totalmente novo. Essa aproximação ao tema foi um fator que facilitou a interação.

Segundo Gatti (2005), a pesquisa com grupos focais pode trazer diferentes perspectivas sobre uma mesma questão. Em contraponto à construção de conhecimento numa perspectiva que amplia a discussão para diferentes pontos de vista, Gatti afirma que essa técnica tem limites em termos de certas generalizações, pois costuma apresentar um número de participantes limitado. No entanto, essa limitação não se aplica ao estudo realizado, uma vez que todas as professoras de Inglês do Ensino Fundamental II e Ensino Médio do Centro de Línguas colaboraram para a pesquisa.

Quanto à organização, a própria pesquisadora atuou como moderadora das discussões. Ela também foi responsável por elaborar um roteiro para orientar a discussão; no entanto, se emergissem aspectos não previstos, esse planejamento poderia sofrer alterações.

Além da pesquisadora, as professoras foram convidadas para participar de duas rodadas de discussão. A adesão foi opcional e foi mantido o anonimato. Devido ao momento atípico que estávamos vivendo em decorrência da pandemia, os encontros aconteceram de forma remota, com duração de aproximadamente uma hora. Os encontros foram gravados com a ciência e o consentimento de todos os componentes do grupo. Como já abordado anteriormente, devido aos

realinhamentos dados às formas de interação e de ensino e de aprendizagem, os professores passaram a disponibilizar suas aulas síncronas gravadas no ambiente de aprendizagem no Moodle. Desde o início das atividades remotas, os professores mantinham suas aulas gravadas na plataforma online. Devido a isso, a gravação do encontro não foi um fator dificultador ou inibidor.

Outro recurso que foi utilizado para análise posterior das observações foi o de anotações escritas, como já referido anteriormente. A sugestão foi que, além do pesquisador, algum outro componente do grupo focal também pudesse efetuar o registro do encontro. Foi importante criar um clima agradável para a interação e a participação dos componentes, propiciando dessa maneira momentos de desenvolvimento, tanto nos aspectos comunicacionais como nos cognitivos e afetivos (GATTI, 2015). A esse respeito, ressalta-se que manter um clima bom não sugere a passividade do pesquisador, ao contrário, ele deve estimular o diálogo, “[...] desafiando os participantes em questões tidas como certas e dadas, encorajando-os a discutir as inconsistências dos argumentos dos participantes ou de um participante”. (GATTI, 2015, p. 33).

Gatti (2015) ressalta que a interação deve ser explorada no processo investigativo. O enfoque deve ser dado não somente “no que” os participantes pensam, mas “como” pensam e “por que pensam”, dessa forma ampliando a possibilidade de uma prática crítico-reflexiva para o grupo focal.

4.5 TÉCNICA PARA A ANÁLISE DE DADOS

O referencial teórico do presente estudo foi utilizado como referência para a análise de dados dos resultados obtidos nas etapas como base para a elaboração prévia dos indicadores e para a verificação do quanto os dados obtidos, após as etapas da revisão e avaliação, se aproximavam ou divergiam dos indicadores previamente elaborados.

Idealmente, conforme o referencial teórico apresentado neste estudo, para que os alunos desenvolvam competências e habilidades na língua adicional e tornem-se cidadãos críticos e reflexivos, ao se elaborar um planejamento, vários aspectos devem ser considerados nas relações e experiências construídas entre os docentes e discentes. Apresentou-se uma prévia de alguns dos aspectos que

poderiam ser norteadores para a elaboração dos indicadores e observação das práticas, mas estes não foram conclusivos, e poderiam sofrer alterações no processo de sua elaboração:

- a) valorização em sala de aula da língua materna e língua adicional;
- b) utilização dos recursos multimodais;
- c) desenvolvimento das competências da abordagem integrada do conteúdo e linguagem (AICL/CLIL);
- d) planejamento para os 4Cs (conteúdo, comunicação, contexto e cognição);
- e) trabalho cooperativo e colaborativo;
- f) projeto interdisciplinar;
- g) protagonismo dos alunos;
- h) desafio para o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade, criação de oportunidades para ampliação de novas perspectivas, evitando a tendência de transformar o outro no que somos ou o contrário;
- i) oportunidade para aplicar o aprendizado no próprio contexto e nas relações com os outros, possibilitando novas formas de refletir;
- j) exploração de novas formas de ser, pensar, fazer, conhecer e relatar;
- k) oportunidades para momentos de pausa para que o aluno faça o exercício de observar um contexto mais amplo a sua volta;
- l) formulação de perguntas de maior complexidade para favorecer a reflexão do aluno e autoavaliação de práticas (PARANÁ, 2019).

A seguir, apresenta-se um quadro resumo dos principais conceitos que foram considerados para o estudo. Esses conceitos foram norteadores para a elaboração prévia dos indicadores usados na observação das práticas e também foram importantes para a análise dos resultados obtidos após a execução de todas as etapas já apresentadas na seção 4.2.

Quadro 11 – Conceitos Abordados no Referencial Teórico

<u>1) Abordagem Crítica para a Educação para a Cidadania: (PASHBY; ANDREOTTI, 2015)</u>
✓ Engajamento crítico
✓ Reflexividade
✓ Ação cidadã ética e responsável como uma escolha do indivíduo
✓ Relação CGCE com o Paradigma Pedagógico Inciano- PPI (Reflexão/ Experiência/Avaliação)
<u>2) Through Other Eyes - TOE (PASHBY; ANDREOTTI, 2015)</u>
✓ Aprender a desaprender
✓ Aprender a ouvir
✓ Aprender a aprender
✓ Aprender a aplicar
<u>3) Universalidade Intercultural (SOSA, 2019)</u>
<u>4) Cidadania Intercultural (BYRAN, 2008)</u>
<u>5) Abordagem Integrada do conteúdo e linguagem (AICL/CLIL) (COYLE; HOOD, MARSH, 2010)</u>
✓ 4Cs: conteúdo (assunto); comunicação (aprendizado e uso da língua adicional); cognição (aprendizado e processos de pensamento); cultura (desenvolvimento da compreensão intercultural e cidadania global).
<u>6) Professor Reflexivo (GANLY, 2018)</u>
✓ PARA- Pause/ Attend/ Revise/Adopt-Adapt

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A dimensão que envolve a gestão pedagógica não foi integrada ao quadro, no entanto foi inserida no desenho metodológico uma vez que suas práticas de gestão direcionam para o conceito da própria reflexividade ao considerar o desenvolvimento de um trabalho de interação, escuta e diálogo com os professores como parte do procedimento metodológico que foi utilizado para obtenção dos resultados. Essas ações coletivas e colaborativas que acontecem no dia a dia escolar em seus diferentes espaços apresentam-se como importantes oportunidades que possibilitam o exercício para um pensamento crítico e reflexivo. Como participante do processo

das práticas de gestão, exercendo a função de Representante de Área das Línguas Estrangeiras Modernas e como orientadora pedagógica do 8º ano do Ensino Fundamental e da 2ª série do Ensino Médio, acrescentei, em minha análise, informações relevantes complementares sobre os projetos integrados que vêm sendo desenvolvidos no Colégio Anchieta e que vêm ao encontro de meu objeto de estudo.

4.6 INTERVENÇÃO

Ao finalizar a pesquisa, como forma de intervenção, propôs-se um conjunto de indicadores que contribuíssem para o aprimoramento das práticas com vistas à formação de uma abordagem crítica e reflexiva de uma educação para a cidadania global. Foi elaborado também um conjunto de recomendações para aperfeiçoar as práticas pedagógicas visando contribuir para a formação de docentes, objetivando a retroalimentação das práticas.

Acredita-se que, assim, as relações entre todos os sujeitos envolvidos no processo serão fortalecidas e poderão contribuir para a formação de sujeitos proativos e transformadores da realidade que os cerca, no desenvolvimento dos valores de vida permeados pela Pedagogia Inaciana e colaborando para uma formação crítica e reflexiva para a cidadania global.

4.7 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Este estudo levou em consideração os princípios da ética em pesquisa, priorizando a proteção dos participantes. O convite para fazer parte do grupo focal da pesquisa foi feito para o grupo de professores de Língua Inglesa dos segmentos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio do Colégio Anchieta. Esses profissionais poderiam optar pelo consentimento em colaborar com a pesquisa ou declinar o aceite, sem qualquer prejuízo para si. O pedido foi encaminhado com base em informações suficientes e adequadas providas pela pesquisadora, e o consentimento foi fornecido mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O Termo de Anuência Institucional foi igualmente solicitado para que se obtivesse o

consentimento do diretor do Colégio Anchieta para a realização do estudo nessa instituição de ensino.

Foi garantido o bem-estar dos participantes durante a realização da técnica do grupo focal. Os participantes foram informados da confidencialidade e do anonimato dos dados coletados na observação das práticas. A autorização para a gravação da reunião com o grupo focal também foi fornecida pelas professoras.

Importante ressaltar que as aulas gravadas que foram selecionadas para o estudo também se encontravam disponíveis na plataforma Stream da instituição. Essas aulas eram disponibilizadas no modo privado para os alunos do Colégio Anchieta. Esse procedimento foi utilizado desde o início dos estudos especiais na modalidade a distância do Colégio Anchieta, em função da pandemia, para que os alunos pudessem rever as aulas caso as tivessem perdido por algum motivo ou caso necessitassem rever conteúdos.

As gravações das reuniões do grupo focal foram armazenadas em local seguro, com baixo risco para o vazamento das informações que foram obtidas durante a realização dessa técnica.

Como já citado anteriormente na apresentação da técnica, foi importante criar um clima agradável entre todos os participantes. Foi garantida também a confidencialidade aos participantes, no sentido de assegurar que os diálogos e reflexões que emergiram fossem utilizados somente de modo que não possibilitassem a identificação dos participantes por parte de outras pessoas ou por parte de qualquer instituição. As gravações foram mantidas em sigilo.

5 ANÁLISE NARRATIVA

Este capítulo apresenta uma análise narrativa de todo o processo de construção das etapas do procedimento metodológico de meu estudo, que foram norteadores para a busca das respostas para o problema de pesquisa e me auxiliaram na estruturação da versão final do conjunto de indicadores.

Para situar o leitor, no primeiro subcapítulo, apresento a primeira versão do conjunto dos 24 indicadores elaborados nas três dimensões das práticas docentes e discentes, materiais e recursos e avaliação da aprendizagem e sua relação com o referencial teórico deste estudo. Posteriormente, no subcapítulo 5.2, situo o contexto das práticas observadas durante o período pandêmico e suas especificidades, bem como a distribuição de aulas e seus respectivos professores e níveis de ensino. Os dados do plano de aula do terceiro trimestre pertinentes à análise também foram apresentados nesse subcapítulo. Retomo, igualmente, autores e conceitos importantes que embasaram a observação. Os relatos presentes no subcapítulo 5.2 evidenciaram a importância de direcionamentos diferentes que foram dados para a observação, sendo um deles mais pontual e outro mais abrangente em relação às práticas.

No subcapítulo 5.3, descrevo as contribuições trazidas pelas professoras de Língua Inglesa nos dois encontros realizados com o grupo focal e analiso em que medida os 24 indicadores elaborados se mostraram adequados ou precisaram ser ajustados para a observação de práticas da abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global. Relato, da mesma forma, meus achados referentes à aproximação ou o distanciamento das práticas observadas em relação ao que seria o ideal para a formação da educação para a cidadania global nas práticas de Língua Inglesa nos segmentos do Ensino Fundamental e Médio do Colégio Anchieta. Ainda nesse subcapítulo apresento as duas versões finais dos indicadores.

Concluo com o subcapítulo 5.4, das recomendações, que propõem um conjunto de ações que podem contribuir para a qualificação de práticas da abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global.

5.1 ELABORAÇÃO DO CONJUNTO DE INDICADORES

Como primeira etapa metodológica de minha pesquisa, elaborei um conjunto de indicadores com o objetivo de observar e analisar práticas do ensino de Língua Inglesa experienciadas por docentes e discentes dos Ensinos Fundamental II e Médio do Colégio Anchieta. Os indicadores foram construídos para que se pudesse avaliar quanto essas práticas pedagógicas observadas se aproximam ou se distanciam da formação de nossos alunos para uma cidadania global crítica e transformadora. Na elaboração do conjunto de indicadores, buscou-se dar prioridade aos seguintes aspectos:

- a) o uso da língua materna e da língua adicional em sala de aula;
- b) o desenvolvimento das competências da abordagem integrada do conteúdo e linguagem (AICL/CLIL);
- c) o protagonismo dos alunos;
- d) o trabalho cooperativo e colaborativo;
- e) o desafio para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo;
- f) as oportunidades de ampliação de repertórios na construção das relações entre os sujeitos;
- g) as oportunidades para momentos de pausa, reflexão e diálogo;
- h) as possibilidades de feedback das práticas desenvolvidas e de autoavaliação.

Como base para a elaboração da primeira versão dos indicadores, utilizei como referência os chamados indicadores chave de desempenho (ICDs), sugeridos por Paraná (2019). O pesquisador categoriza os indicadores em seis âmbitos distintos: o das práticas docentes e discentes, do currículo, de materiais e recursos, da avaliação de aprendizagem, da comunidade escolar e clima institucional, e o dos resultados alcançados.

Na elaboração dos indicadores para esta pesquisa, utilizei apenas três âmbitos: o das práticas docentes e discentes, o dos materiais e recursos e o da avaliação da aprendizagem. Os indicadores de desempenho sugeridos por Paraná (2019), na sua totalidade, se propõem a aferir a qualidade da aplicação da abordagem AICL, considerando tanto as práticas de ensino e de aprendizagem quanto os aspectos da gestão escolar. Apesar de utilizar um enfoque distinto,

também proponho integrar a abordagem de AILC neste estudo, como um meio para promover uma educação bilíngue que favoreça a educação para a cidadania global. Em certa medida, no entanto, a proposta de Paraná diferencia-se deste estudo, que busca compreender em que medida, no Ensino de Língua Inglesa dos segmentos Fundamental II e Médio do Colégio Anchieta, são adotadas práticas da abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global. A gestão pedagógica pode contribuir para a formação da cidadania global, conforme apontado no subcapítulo 3.1, mas os indicadores propostos para a observação das aulas não foram ampliados para esse âmbito.

O quadro a seguir apresenta os 24 indicadores distribuídos nos três âmbitos selecionados para a proposta deste estudo:

Quadro 12 – Primeira Versão de Indicadores

✓ Práticas Docentes e Discentes
1- A língua adicional (LA) é amplamente utilizada na sala de aula pelos professores?
2- A língua materna (L1) é valorizada na sala de aula?
3- Utilizam-se recursos multimodais de maneira ampla na sala de aula?
4- O professor desenvolve em seu planejamento momentos que oportunizem a ampliação de repertórios, utilizando a língua adicional como uma ponte para a aproximação entre as culturas?
5- O planejamento docente especifica objetivos para algum dos 4Cs ⁵ ?
6- Há perguntas que fomentem o diálogo e que favoreçam a reflexão do aluno nas aulas de Língua Inglesa?
7- O professor organiza em seu planejamento atividades e/ou projetos para que o aluno se posicione criticamente frente a situações e temas diversos?
8- O planejamento da aula apresenta intencionalidade pedagógica?
9- As estratégias propostas favorecem o desenvolvimento da autodisciplina, com combinações claras, construídas coletivamente para preservar a manutenção dos princípios e das normas de convivência no processo de ensino e de aprendizagem?
10- O professor promove experiências para que os alunos sejam protagonistas e vivenciem oportunidades de agir de modo colaborativo e cooperativo com seus pares?
11- O professor apresenta, na seleção dos eixos temáticos de seu planejamento, assuntos que abordem temáticas diversas, promovendo discussões que favoreçam o processo de justaposição para a reflexão (tornar o familiar estranho e o estranho familiar)?

⁵ 1-4 Cs- Comunicação, Conteúdo, Cognição e Cultura.

12- Nas estratégias propostas nas aulas, há espaço para a construção de argumentos e contra-argumentos a partir do acolhimento crítico de diversos pontos de vista, considerando como balizadores os direitos humanos, a legislação vigente e o estado democrático de direito?
13- As estratégias desenvolvidas permitem ao aluno receber novas perspectivas e expandir as suas próprias perspectivas a fim de ampliar seu entendimento, evitando a tendência de transformar o outro no que somos, ou o contrário?
14- A dinâmica da aula possibilita ao aluno aprender os limites e efeitos das suas próprias perspectivas e ser receptivo a novas compreensões de mundo?
15- As estratégias propostas permitem ao aluno aplicar o aprendizado nos seus próprios contextos e em suas relações com o outro, continuando a refletir e explorar novas formas de ser, pensar, fazer conhecer e relatar?
✓ Materiais e recursos
16- Os materiais utilizados encorajam a cooperação e colaboração entre alunos?
17- Os materiais e recursos utilizados atendem os diferentes estilos de aprendizagem?
18- Os materiais utilizados servem como fonte rica de <i>input</i> ?
19- O professor utiliza diferentes recursos para compreender conceitos e buscar a veracidade de fontes e de fatos na sua diversidade e complexidade?
✓ Avaliação da Aprendizagem
20- A avaliação está alinhada com os objetivos preestabelecidos?
21- Utilizam-se atividades para avaliar os conteúdos e competências não-linguísticas adquiridas pelos alunos?
22- A autoavaliação é utilizada como uma das formas de avaliação?
23- A avaliação é realizada como prática diagnóstica, formativa e processual, possibilitando ao aluno refletir sobre suas ações?
24- O professor oportuniza estratégias de feedback para os alunos?

Fonte: elaborado pela autora com base nos indicadores de desempenho (PARANÁ, 2019).

Os conceitos apresentados no referencial teórico deste estudo também embasaram a elaboração da primeira versão dos indicadores, para além da proposta de Paraná (2019).

Considerando os 24 indicadores que se encontram distribuídos nos três diferentes âmbitos e descritos nas práticas docentes e discentes, nos materiais e recursos e na avaliação da aprendizagem, oito mantiveram-se caracterizados da mesma forma proposta por Paraná (2019). Dentre eles, quatro encontram-se nas práticas docentes e discentes (1, 2, 3 e 5), dois nos materiais e recursos (16 e 18) e dois na avaliação (20 e 21).

Os quadros que serão apresentados a seguir visam evidenciar a convergência de conceitos expressos no referencial teórico da pesquisa com os diferentes indicadores elaborados nos três âmbitos.

Inicialmente, conforme mostra o Quadro 13, farei referência aos indicadores de números 1, 2, 3, 5 e 10, no âmbito das práticas docentes e discentes e sua relação com a AICL.

Quadro 13 – Referencial para embasamento dos indicadores de números 1, 2, 3, 5 e 10

Questões da planilha de indicadores	Referencial
<p>Âmbito das Práticas Docentes e Discentes: Indicadores 1, 2, 3, 5 e 10</p> <p>1. A língua adicional (LA) é amplamente utilizada na sala de aula pelos professores?</p> <p>2. A língua materna (L1) é valorizada na sala de aula?</p> <p>3. Utilizam-se recursos multimodais de maneira ampla na sala de aula?</p> <p>5. O planejamento docente especifica objetivos para algum dos 4Cs⁶?</p> <p>10. O professor promove experiências para que os alunos sejam protagonistas e vivenciem oportunidades de agir de modo colaborativo e cooperativo com seus pares?</p>	<p><u>Abordagem Integrada do conteúdo e linguagem (AICL/CLIL) (COYLE; HOOD, MARSH, 2010)</u></p> <p>✓ 4Cs: conteúdo (assunto); comunicação (aprendizado e uso da língua adicional); cognição (aprendizado e processos de pensamento); cultura (desenvolvimento da compreensão intercultural e cidadania global).</p> <hr/> <p><u>Abordagem Integrada do conteúdo e linguagem (AICL/CLIL) - Princípios de AICL (SOUZA, 2019)</u></p> <p>✓ Ancoragem: construção de conhecimento a partir das experiências dos alunos. Os alunos são desafiados considerando-se os estilos de aprendizagem, o desenvolvimento do pensamento crítico e da aprendizagem.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Os indicadores apresentados no Quadro 13 abrangem conceitos da metodologia da abordagem integrada do conteúdo e linguagem (AICL). Eles possibilitam a discussão do quanto a Língua Materna (L1) deve ser utilizada nas práticas pedagógicas que objetivam primordialmente o aprendizado da língua inglesa. Da mesma forma, o indicador de número três pretende verificar em que medida a utilização dos diferentes recursos multimodais pode contribuir para a aquisição da Língua Adicional (L2), uma vez que, devido à sua diversificação, podem

⁶ 1-4 Cs- Comunicação, Conteúdo, Cognição e Cultura.

contemplar diferentes estilos de aprendizagem. Os 4Cs (comunicação, conteúdo, cognição e cultura) estão sendo evidenciados no indicador de número cinco. Ele pretende verificar se a abordagem de AICL está sendo adequadamente conectada ao fazer pedagógico. Por fim, o indicador de número 10 faz referência a conceitos da AICL inseridos no princípio da ancoragem (SOUZA, 2019). Esse princípio expressa a etapa da experiência como relevante para a construção de conhecimento e desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade.

Sosa (2019), Byran (2008) e Siqueira, Landau e Paraná (2018) foram fontes utilizadas para a elaboração dos indicadores de números 4, 11 e 12, conforme mostra o Quadro 14:

Quadro 14 – Referencial para embasamento dos indicadores de números 4, 11 e 12

Questões da planilha de indicadores	<u>Referencial</u>
<p>Âmbito das Práticas Docentes e Discentes: Indicadores 4, 11 e 12</p> <p>4. O professor desenvolve em seu planejamento momentos que oportunizem a ampliação de repertórios, utilizando a língua adicional como uma ponte para a aproximação entre as culturas?</p> <p>11. O professor apresenta, na seleção dos eixos temáticos de seu planejamento, assuntos que abordem temáticas diversas, promovendo discussões que favoreçam o processo de justaposição para a reflexão (tornar o familiar estranho e o estranho familiar)?</p> <p>12. Nas estratégias propostas nas aulas, há espaço para a construção de argumentos e contra-argumentos a partir do acolhimento crítico de diversos pontos de vista?</p>	<p><u>Interculturalidade (SOSA, 2019)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Interculturalidade: Relação com as diferentes culturas, possibilitando a ampliação do próprio repertório cultural.
	<p><u>Cidadania Intercultural (BYRAN, 2008)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Os professores de línguas adicionais devem pensar no ensino de línguas como uma possibilidade de oferecer novas perspectivas aos aprendizes, uma visão diferente da cultura na qual eles estão inseridos e que sempre tomaram como certa. ✓ processos de justaposição: “[...] tornar o familiar estranho e o estranho familiar.” (BYRAN, 2008, p. 188)
	<p><u>Abordagem Integrada do conteúdo e linguagem (AICL/CLIL) (SIQUEIRA; LANDAU; PARANÁ; 2018)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ampliar o conhecimento entre as culturas e as vivências dos aprendizes é importante e faz parte dos princípios da sala de aula de AICL, especialmente porque a linguagem é considerada como uma ponte através das culturas e espaços geográfico.

	<p style="text-align: center;"><u>Mapas das Aprendizagens (COLÉGIO ANCHIETA, 2021)</u></p> <p>✓ Habilidade Específica/ 2º ciclo/etapa 4: construir de argumentos e contra-argumentos, a partir do acolhimento crítico de diversos pontos de vista.</p>
--	---

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Os indicadores apontados no Quadro 14 pretendem aferir se o professor oportuniza diferentes estratégias para a ampliação de repertórios, bem como para processos de justaposição, e para o acolhimento crítico de diversos pontos de vista. Aferem igualmente se a Língua Adicional (L2) está sendo utilizada como uma ponte para a aproximação entre as culturas. O Mapa das Aprendizagens foi elaborado com o objetivo de orientar a aprendizagem integral dos alunos. Ele é um documento norteador para o planejamento, acompanhamento e avaliação de todo o processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido ele também é apresentado como referência para a construção dos indicadores, especialmente quando faz referência à competência do desenvolvimento do pensamento reflexivo inserido na dimensão cognitiva. Dentre uma de suas habilidades específicas, está descrita a construção de argumentos e contra-argumentos a partir do acolhimento crítico de diversos pontos de vista.

Os indicadores 6, 8 e 9, conforme mostra o Quadro 15, buscam analisar mais fortemente como se desenvolve o processo crítico-reflexivo durante as aulas de Inglês, tanto no que se refere à intencionalidade do professor ao oportunizar práticas mais reflexivas em seu planejamento, quanto na execução dessas práticas pelos discentes.

Quadro 15 – Referencial para embasamento dos indicadores de números 6, 8 e 9

Questões da planilha de indicadores	Referencial
<p>Âmbito das Práticas Docentes e Discentes: Indicadores 6, 8 e 9</p> <p>6. Há perguntas que fomentem o diálogo e que favoreçam a reflexão do aluno nas aulas de Língua Inglesa?</p> <p>8. O planejamento da aula apresenta intencionalidade pedagógica?</p> <p>9. As estratégias propostas favorecem o desenvolvimento da autodisciplina, com combinações claras, construídas coletivamente para preservar a manutenção dos princípios e das normas de convivência no processo de ensino e de aprendizagem?</p>	<p><u>Professor Reflexivo (GANLY, 2018)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ PARA- Pause/ Attend/ Revise/Adopt-Adapt - Esse modelo oferece uma oportunidade para educadores exercitarem um momento de pausa com o objetivo de experienciar a reflexão. (p. 61 deste trabalho) ✓ O autor aponta a autodisciplina e a intencionalidade como fatores críticos, fundamentais para integrar a prática reflexiva ao trabalho diário. (p. 63 deste trabalho)

Fonte: elaborado pela autora (2022).

O modelo PARA (GANLY, 2018) aponta um caminho para a implementação de um modelo de práticas mais reflexivas e vem ao encontro do fazer pedagógico do Paradigma Pedagógico Inaciano, especialmente no que concerne às etapas da experiência e da reflexão. Ao elaborar esses indicadores, pretendo evidenciar se as práticas pedagógicas que propõem a reflexão estão sendo efetivamente aplicadas ou até mesmo contempladas no fazer pedagógico.

O indicador de número 7 traz de forma mais explícita os conceitos de Blackmore (2016) no que concerne ao pensamento crítico como parte fundamental da abordagem crítica para a cidadania global, conforme mostra o Quadro 16.

Quadro 16 – Referencial para embasamento do indicador de número 7

Questão da planilha de indicadores	Referencial
<p>Âmbito das práticas Docentes e Discentes-Indicador 7</p> <p>7. O professor organiza em seu planejamento atividades e/ou projetos para que o aluno se posicione criticamente frente a situações e temas diversos?</p>	<p style="text-align: center;"><u>Pensamento Crítico</u> (BALCKMORE, 2016)</p> <p>✓ Segundo Blackmore (2016), o pensamento crítico é parte fundamental da abordagem crítica para a cidadania global, pois ele amplia as formas de pensar e possibilita pensar de formas diferentes.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Os indicadores de números 13, 14 e 15 (apresentados no Quadro 17) consideram a proposta da metodologia Through Other Eyes (TOE), de Pashby e Andreotti (2015), que direciona para quatro tipos de aprendizado: aprender a desaprender, aprender a ouvir, aprender a aprender e aprender a aplicar.

Quadro 17 – Referencial para embasamento dos indicadores de números 13, 14 e 15

Questões da planilha de indicadores	Referencial
<p>Âmbito das Práticas Docentes e Discentes: Indicadores 13,14 e 15</p> <p>13. As estratégias desenvolvidas permitem ao aluno receber novas perspectivas e expandir as suas próprias perspectivas a fim de ampliar seu entendimento, evitando a tendência de transformar o outro no que somos, ou o contrário?</p> <p>14. A dinâmica da aula possibilita ao aluno aprender os limites e efeitos das suas próprias perspectivas e ser receptivo a novas compreensões de mundo?</p> <p>15. As estratégias propostas permitem ao aluno aplicar o aprendizado nos seus próprios contextos e em suas relações com o outro, continuando a refletir e explorar novas formas de ser, pensar, fazer conhecer e relatar?</p>	<p><u>Through Other Eyes - TOE (PASHBY; ANDREOTTI, 2015)</u></p> <p>✓ Aprender a aprender: aprender a receber novas perspectivas e expandir as nossas próprias perspectivas a fim de ampliar nosso entendimento, evitando transformar o outro no que somos, ou o contrário.</p> <p>✓ Aprender a ouvir: aprender a reconhecer os limites e efeitos das nossas perspectivas e ser receptivo a novas compreensões de mundo.</p> <p>✓ Aprender a aplicar: aplicar esse aprendizado nos nossos próprios contextos e em nossas relações com os outros, continuando a refletir e explorar novas formas de ser, pensar, fazer conhecer e relatar.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Os indicadores referidos no Quadro 17 pretendem evidenciar se nas práticas pedagógicas estão sendo aplicadas atividades que oportunizem a ampliação de repertórios, e se a dinâmica das aulas possibilita ao aluno ser receptivo a novas compreensões de mundo. Pretende igualmente entender se as propostas de estratégias encaminhadas pelo professor possibilitam ao aluno aplicar o seu aprendizado nas suas relações com os outros sujeitos e nas suas próprias experiências.

Os indicadores restantes, de números 16 a 24, nos âmbitos dos materiais e recursos e da avaliação da aprendizagem, modificaram pouco em comparação aos ICDs propostos por Paraná (2019), conforme mostra o Quadro 18.

Quadro 18 – Referencial para embasamento dos indicadores de números 16 a 24

Questões da planilha de indicadores	Referencial
<p>Âmbito dos Materiais e recursos e Avaliação da Aprendizagem-Indicadores de 16 a 24</p> <p>Materiais e Recursos</p> <p>16. Os materiais utilizados encorajam cooperação e colaboração entre alunos?</p> <p>17. Os materiais e recursos utilizados atendem os diferentes estilos de aprendizagem?</p> <p>18. Os materiais utilizados servem como fonte rica de <i>input</i>?</p> <p>19. O professor utiliza diferentes recursos para compreender conceitos e buscar a veracidade de fontes e de fatos na sua diversidade e complexidade?</p> <p>Avaliação da Aprendizagem</p> <p>20. A avaliação está alinhada com os objetivos preestabelecidos?</p> <p>21. Utilizam-se atividades para avaliar os conteúdos e competências não linguísticas adquiridas pelos alunos?</p> <p>22. A autoavaliação é utilizada como uma das formas de avaliação?</p> <p>23. A avaliação é realizada como prática diagnóstica, formativa e processual, possibilitando ao aluno refletir sobre suas ações?</p> <p>24. O professor oportuniza estratégias de feedback para os alunos?</p>	<p><u>Abordagem Integrada do conteúdo e linguagem (AICL/CLIL) (SOUZA, 2019)</u></p> <p>✓ <u>ICDs- Indicadores de Desempenho</u></p> <hr/> <p><u>Avaliação (COLÉGIO ANCHIETA, 2022)</u></p> <p>✓ Avaliação da Aprendizagem.</p> <hr/> <p><u>Mapas das Aprendizagens (COLÉGIO ANCHIETA, 2021)</u></p> <p>✓ Habilidade Específica/ 2º ciclo/etapa 4: Compreender conceitos, buscando a veracidade de fontes e de fatos na sua diversidade e na sua complexidade.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2022).

No entanto, cabe referir, em relação ao indicador de número 19, que ele traz novamente conceitos do Mapa das Aprendizagens, e diferencia-se dos ICDs elaborados por Paraná (2019). Esse indicador pretende aferir se o professor faz uso de recursos para compreender conceitos e buscar a veracidade de fontes e de fatos, considerando toda sua diversidade e complexidade. Esse indicador é bastante relevante para a adoção de práticas da abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global, especialmente no atual contexto de “fake news”.

A construção dos indicadores no âmbito da avaliação da aprendizagem, para além do embasamento dos ICDs (PARANÁ, 2019), tomou como referência o sistema de avaliação expresso no Projeto Político-Pedagógico, nos Planos de Estudo (PPI) e nos Mapas das Aprendizagens do Colégio Anchieta. A avaliação da aprendizagem, como parte integrante da proposta curricular, busca promover uma aprendizagem qualificada e eficiente, conforme descrita no Boletim Informativo 2022 do Colégio Anchieta:

A avaliação da aprendizagem em nossa proposta assume o papel redimensionador da ação pedagógica e pode ser traduzida pela interação professor-aluno-contexto-conhecimento, no acompanhamento individual e coletivo, na compreensão e no reconhecimento das potencialidades e das dificuldades de cada aluno. Caracteriza-se também por ser diagnóstica, processual, formativa, contínua e cumulativa e por oportunizar ao estudante tomar consciência e autorregular-se em relação a sua aprendizagem. (COLÉGIO ANCHIETA, 2022, p. 29).

A aprendizagem objetiva, entre outras finalidades, favorecer o desenvolvimento da reflexão crítica na aplicação de seus instrumentos avaliativos e nas práticas de sala de aula. Os indicadores apresentados nesta seção foram elaborados em caráter provisório antes da sua aplicação, sendo ajustados após a verificação dos dados obtidos neste estudo. Esses dados serão apresentados nos próximos subcapítulos.

5.2 OBSERVAÇÃO

Em 2020, ano em que foram realizadas as observações, estávamos vivenciando uma grande crise econômica, política e cultural devido à pandemia de Covid-19, e a educação foi um segmento social bastante atingido. Os alunos não estavam mais frequentando os ambientes escolares, e os professores assumiram

novos papéis. O processo de ensino e de aprendizagem precisou ser ressignificado e, no modelo de uma educação a distância, o uso das tecnologias foi evidenciado. Esse rápido e abrupto processo de mudança trouxe novos e complexos desafios para gestores, professores e alunos das instituições escolares.

O Colégio Anchieta, buscando garantir a qualidade de seu processo de ensino e de aprendizagem, adotou os Estudos Especiais na Modalidade a distância e/ou híbrida. Esse modelo foi mediado por tecnologias de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e Plataforma Moodle. Nesse período pandêmico, permitia-se a gravação das aulas na modalidade a distância para que os alunos pudessem ter acesso a elas caso necessário. Considerando esse cenário, as gravações das aulas que foram disponibilizadas para a observação deste estudo já estavam sendo igualmente liberadas para os alunos. Essa era uma prática já institucionalizada naquele período atípico de pandemia. Projetos e atividades interdisciplinares que envolvem um trabalho integrativo entre os componentes curriculares tiveram de ser ressignificados durante esse período.

A etapa da observação das oito aulas gravadas de Inglês do Ensino Fundamental II e Ensino Médio consistiu em avaliar em que medida são propostas práticas de ensino e de aprendizagem da abordagem crítica e reflexiva para a cidadania global. Também foi utilizada como procedimento metodológico para testar e ajustar o conjunto de indicadores. Ao considerar uma educação crítica para a cidadania global, vários aspectos foram discutidos no terceiro capítulo desta pesquisa. Para além de testar e ajustar os indicadores, a observação possibilitou também aferir a aproximação ou distanciamento desses conceitos durante as observações das práticas de ensino.

Uma dessas concepções referidas é apresentada pelas pesquisadoras Pashby e Andreotti (2015), que apontam para uma cidadania global numa abordagem crítica em detrimento de uma abordagem suave. O engajamento crítico, a reflexividade, e uma ação cidadã ética e responsável como uma escolha do indivíduo são aspectos relevantes que precisam ser considerados em um movimento de busca para uma educação crítica e reflexiva para a cidadania global nos diferentes ambientes de aprendizagem.

Nesse sentido, os tipos de aprendizado apresentados pelas pesquisadoras, como o de aprender a desaprender, e o de aprender a aprender, também assumem

um papel muito importante, pois remetem para a ideia da desconstrução. Muito do nosso fazer pedagógico traz consigo valores e conceitos que já estão socialmente e culturalmente internalizados como corretos. Permitir-se experienciar novos modos de pensar, de ser e de proceder exige dos sujeitos uma predisposição para a mudança de perspectivas. Os processos de mudança, por sua vez, pressupõem assumir riscos, e com isso para a possibilidade do erro ou do acerto. A aceitação do erro nem sempre é um processo simples. Numa sociedade onde o indivíduo tem se tornado “empresário de si mesmo” (KLAUS, 2016) e em grande medida é avaliado pelo seu índice de desempenho, o erro na maioria das vezes traz frustração. Considerar uma abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global permite aos docentes e discentes arriscarem novas práticas e conseqüentemente a possibilidade de sucesso ou de insucesso ao aplicá-las, uma vez que não existem exemplos ou modelos já construídos para operacionalização dessa abordagem. Considerando o contexto das aulas que foram observadas, evidencia-se o desenvolvimento das habilidades do uso de estruturas linguísticas e de vocabulário, em detrimento do desenvolvimento de competências e habilidades que desenvolvem a criticidade e a reflexividade, e nessa perspectiva as práticas pedagógicas observadas se distanciam da abordagem crítica e reflexiva para a cidadania global.

Os conceitos da universalidade intercultural e da cidadania intercultural, apresentados respectivamente pelos pesquisadores Sosa (2019) e Byran (2008) trouxeram a ampliação de repertórios e a possibilidade de um ensino de línguas para uma educação democrática para a cidadania, como aspectos fundamentais para o desenvolvimento de práticas, evidenciando os valores numa dimensão de engajamento na ação. Outro conceito expresso nos indicadores que direcionou minha observação devido à sua relevância foi o exposto por Ganly (2018) através do modelo de PARA (Pause/Attend/Revise/Adopt-Adapt). Segundo o autor, esse modelo contribui para integrar a prática reflexiva ao trabalho diário dos professores.

Todos os aspectos mencionados acima e expressos nos 24 indicadores nortearam minha observação, direcionando meu olhar para o ensino de Língua Inglesa que está expresso na ação pedagógica. A ação do professor consciente e intencional para conduzir o aluno à aprendizagem é descrita através dos seus planejamentos. Essa intencionalidade pedagógica, que será constatada através de diferentes abordagens, estratégias e recursos, pode ou não direcionar para a

ampliação de repertórios e construção de novos pontos de vista. Nesse sentido, a ação da sala de aula expressa pelos planos de aula e pelas relações experienciadas pelos docentes e discentes contribuiu muito para a testagem e ajuste dos indicadores no período da observação de oito aulas durante o período pandêmico.

Os planos de estudo abrangem os três trimestres do ano letivo, e os planos de aula são elaborados para períodos de 50 minutos. Eles são construídos pelos professores com o intuito de desenvolver as competências e as habilidades previstas para cada ano e série. Os objetos de conhecimentos propostos pela Base Nacional Comum Curricular devem constar nos planejamentos. Além dos conteúdos previstos pela Base, as etapas do Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI) também devem ser incorporadas: Contexto, Reflexão, Experiência, Ação e Avaliação. Porém, dificilmente as cinco etapas estarão presentes ao mesmo tempo na elaboração de apenas uma aula. Os professores selecionam as etapas de acordo com as especificidades do período de aula. Na grade curricular são oferecidos dois períodos de 50 minutos de Língua Inglesa em dias diferentes da semana.

Nos períodos de Língua Inglesa, observei oito aulas do 6º ano do Ensino Fundamental II à 3ª série do Ensino Médio, no período de setembro a novembro do ano de 2020, nos níveis básico, intermediário e avançado para testar e ajustar os indicadores. O Quadro 19 apresenta a distribuição das aulas observadas com suas respectivas datas, anos e séries, níveis de proficiência e número de professoras:

Quadro 19 – Distribuição das aulas observadas

Data	Ano/ Série	Nível de Proficiência	Professoras
04/11/2020	6º Ano/FII	Básico 1	A
07/10/2020	6º Ano/FII	Básico 2	B
11/11/2020	7ºAno/ FII	Básico 2	C
20/10/2020	8º Ano/EF II	Pré-Intermediário I	D
29/10/2020	9ºAno/ EFII	Pré-Intermediário I	D
08/09/2020	1ª Série/EM	Intermediate II	E
30/09/2020	2ªSérie/EM	Upper-Intermediate	F
14/10/2020	3ªSérie/EM	Advanced	G

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Para esta pesquisa, o foco foi dado à testagem e ajuste dos indicadores construídos nos diferentes âmbitos em relação às práticas de ensino. A observação não objetivou o acompanhamento do desempenho docente na operacionalização dessas práticas. Sendo assim, a atuação da professora D em dois anos diferentes não interferiu nos resultados encontrados. Considero o processo de acompanhamento docente como parte integrante e fundamental para a eficácia do processo de ensino e de aprendizagem, mas nesta parte da análise esse não é o enfoque desta pesquisa.

Como estou Representante da Área de Línguas Estrangeiras Modernas do Colégio Anchieta, uma das minhas atribuições é a de revisar os planos de estudo e os planos de aula elaborados pelos professores da área de Línguas Estrangeiras Modernas. Durante o período de observação para testagem e ajuste de indicadores, julguei importante considerar também, dentre outros aspectos, os dados contidos nos planos de aula de cada aula observada.

Apesar de apresentarem propostas diversificadas nos diferentes anos e séries, optei por descrever apenas algumas informações que considerei relevantes em dois planos de aula. O primeiro foi observado no 6º ano do Ensino Fundamental II e o segundo na 1ª série do Ensino Médio. Após a observação do conjunto das oito aulas dos anos e séries, concluí que esses dois exemplos de planos de aula poderiam mostrar de forma sucinta e pontualmente os achados encontrados nessa etapa. Percebo que existe, em certa medida, um distanciamento entre a intencionalidade pedagógica que é descrita nos planos para cada aula de 50 minutos em relação ao que é efetivamente realizado na prática. O Quadro 20 apresenta algumas informações que constam nos planos de aula: o nível de proficiência, o tema da aula, as habilidades, a reflexão e os objetivos de avaliação.

Quadro 20 – Dados dos Planos de aula do III Trimestre de 2020 (6º Ano FII e 1ª Série EM)

6º ANO- ENSINO FUNDAMENTAL II				
<u>Nível de Proficiência</u>	<u>Tema da aula</u>	<u>Habilidade</u>	<u>Reflexão</u>	<u>Objetivos de Avaliação</u>
Basic II	Cuidados com a casa comum	<p><u>Socioemocional:</u> Demonstrar pensamento flexível para lidar com a diversidade de situações, acolhendo a partir e pressupostos éticos as escolhas e as atitudes de outras pessoas e /ou grupos.</p> <p><u>Cognitiva</u> Construir argumentos lógicos e coerentes, posicionando-se criticamente com base em suas convicções pessoais, respaldadas por critérios científicos, éticos e estéticos.</p>	<p><i>"The world is our home"</i> Na sua opinião o nosso mundo é um lugar maravilhoso?</p>	<p>1. Reconhecer e utilizar o imperativo afirmativo e negativo em enunciados de comandos, pedidos, conselhos, sugestões e instruções nos contextos de esporte e que envolvam partes do corpo e saúde.</p> <p>2. Aplicar nos diferentes contextos propostos, o <i>Present Continuous</i> para falar de ações que estão acontecendo no momento.</p>
1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO				
<u>Nível</u>	<u>Tema da aula</u>	<u>Habilidade</u>	<u>Reflexão</u>	<u>Objetivos de Avaliação</u>

<u>Intermediário II</u>	Soluções para diminuir a criminalidade nas cidades	<u>Socioemocional</u> Estabelecer comunicação empática, expressando o que sente, pensa, construindo interações que considerem o sentir e o pensar do outro numa perspectiva colaborativa <u>Cognitiva</u> Refletir de forma contínua e autônoma, sobre informações e sobre fatos na sua diversidade e complexidade.	Valorização do que temos ao invés de reclamar do que não temos.	<p>1. Utilizar as estruturas de <i>second and Third conditional</i> e o vocabulário relacionado a crimes com adequação linguística e ortográfica, identificando os usos em diferentes situações de comunicação.</p> <p>2. Utilizar as estruturas de Reported Speech e o vocabulário estudado com adequação linguística e ortográfica, identificando o uso em diferentes situações de comunicação.</p> <p>3. Refletir sobre estatísticas de crimes na nossa cidade e, a partir de dados de diferentes fontes e gêneros discursivos, criar soluções para o problema da criminalidade, empregando o vocabulário adequado às situações propostas com adequação linguística e ortográfica.</p>
-------------------------	--	--	---	---

Fonte: elaborado pela autora (2022).

As habilidades socioemocional e cognitiva descritas no Quadro 19, bem como os objetivos de avaliação, foram apresentados pelas professoras na elaboração de seus planos de aula, para serem desenvolvidos no decorrer de todo o terceiro trimestre e não somente para a aula específica que foi observada. Já os temas de aula eram propostos para cada semana. Devido a isso, a falta de conexão percebida

no Quadro 19 entre as habilidades, os temas, e os objetivos de avaliação podem causar certo estranhamento se não forem analisados de forma mais abrangente e considerando todo o terceiro trimestre. Por exemplo, no sexto ano, a reflexão da aula observada questiona a percepção do aluno sobre o mundo em que vive, e no planejamento para o trimestre o objetivo de avaliação nada tem a ver com esse tema. O objetivo apresenta a estrutura linguística do imperativo para falar de contextos de esporte e que envolvam partes do corpo e saúde, e o objeto de conhecimento do presente contínuo foi expresso para demonstrar a ação de momentaneidade. No final do trimestre, os temas de esporte, saúde e mundo sustentável possibilitaram a ampliação de vocabulário dos alunos e em até certa medida os temas se interrelacionaram. As estruturas gramaticais e o vocabulário estudados são utilizados para auxiliarem os alunos nos instrumentos avaliativos, ao abordarem nas questões propostas o tema de uma vida saudável, escolhido como central para o trimestre; dessa forma, ele abrange tanto os cuidados consigo mesmo como os cuidados adotados para preservar o mundo que nos cerca. Outra consideração que precisa ser evidenciada diz respeito às habilidades socioemocionais e cognitivas: elas estão presentes no planejamento do trimestre, no entanto não são possíveis de serem avaliadas ou observadas numa única aula.

Da mesma forma, cabe trazer minha percepção sobre a reflexão proposta para a aula da 1ª Série do Ensino Médio: “valorização do que temos ao invés de reclamar do que não temos”. Considerando a maneira como ela está construída, a reflexão parece afirmar que os sujeitos não podem reclamar do que não têm e precisam valorizar o que possuem. O questionamento a respeito dessa mensagem vai ao encontro do que é trazido por Biesta (2013), quando ele problematiza os fundamentos humanistas da educação moderna, que propõe para os sujeitos um ponto de chegada já definido. A participação do aluno, a partir da reflexão proposta nesse período de aula, vai ser moldada e avaliada conforme esse ponto de chegada já proposto, que pressupõe um conformismo e, sendo assim, é o reverso de uma visão crítica da realidade.

Evidencia-se, na seleção e descrição das habilidades presentes nos planejamentos, a intencionalidade de se adotar as práticas crítico-reflexivas. No entanto, nas oito aulas observadas dos segmentos do Fundamental II e Ensino Médio, constata-se que o enfoque é dado na maior parte do tempo tanto para a

estrutura da língua quanto para a ampliação do vocabulário, primando pelo desenvolvimento das habilidades e competências cognitivas. Nas aulas, são utilizadas diversas estratégias e recursos tecnológicos para qualificar o ensino, tais como o uso de imagens, vídeos e jogos interativos, mas constatei que o objetivo principal desses recursos multimodais é o de preparar e oferecer aos alunos possibilidades de um melhor desempenho no processo avaliativo. Sendo assim, o desenvolvimento da habilidade socioemocional não é ou é bem menos explorado e aprofundado durante as aulas.

Embora a etapa da reflexão estivesse presente no início de todas as oito aulas observadas, ela foi discutida de forma bastante superficial. Não existe um aprofundamento dos temas da reflexão, e, devido ao contexto pandêmico de aulas na modalidade a distância, a participação dos discentes foi bem pequena. Os alunos aparentemente não se sentiam confortáveis para dar suas contribuições para os questionamentos propostos. Constatei um aprofundamento e uma participação mais efetiva de alguns alunos/as na aula planejada para a 3ª série do Ensino Médio. Na minha constatação, isso pode ocorrer devido a alguns fatores, tais como:

- a) a aula ser ministrada para o nível avançado;
- b) maior repertório linguístico dos alunos;
- c) maior tempo de exposição à língua na escola e em outros contextos;
- d) maior proximidade com o tema proposto nesta aula: *“Childhood Memories”*.

Ao concluir a observação do conjunto das oito aulas, constatei que os 24 indicadores distribuídos nos três âmbitos precisavam ser redistribuídos em dois níveis. Um nível de aferição de períodos de aula, e outro nível de aferição de um conjunto maior de aulas. Alguns deles se ajustam mais facilmente para avaliar uma aula de 50 minutos, contudo outros podem ser mais apropriados se forem considerados, por exemplo, na avaliação de um conjunto de aulas preparadas para um trimestre. Para um período de 50 minutos, podemos considerar os indicadores que fazem referência à abordagem integrada do conteúdo e linguagem (AILC/CLIL) (COYLE; HOOD; MARSH, 2010), que se evidenciam nos números 1, 2, 3, 5 e 10. Já os indicadores de números 4, 11, 12, 7, 8 e 9 seriam mais apropriados para um conjunto maior de aulas, uma vez que fazem referência a conceitos mais complexos e abrangentes como os da universalidade intercultural (SOSA, 2019), cidadania

intercultural (BYRAN, 2008), modelo de PARA (GANLY, 2018) e pensamento crítico (BLACKMORE, 2016). Os últimos indicadores, os de números 20 a 24, construídos para aferir a dimensão da avaliação, se ajustariam melhor para um número maior de aulas ou para um trimestre, pois, sendo a avaliação percebida como formativa, diagnóstica, processual e contínua, poderia trazer informações superficiais sobre as competências e habilidades dos alunos se estas fossem aferidas tomando-se por base uma única aula ou um conjunto limitado de aulas.

No caso do planejamento do terceiro trimestre da 1ª série do ensino médio, constatamos que o objetivo de avaliação número 3 inicia com o verbo refletir e propõe aos alunos criarem soluções para o problema da criminalidade, após a apropriação e ampliação de repertórios que serão oportunizados através de diferentes fontes de informação. Possivelmente esse objetivo seria desenvolvido em um conjunto de aulas e nesse sentido ele se aproximaria da abordagem crítica e reflexiva para a cidadania global. No entanto, o período de aula observado teve como enfoque a ampliação de vocabulário linguístico e não de repertório cultural. Isso demonstra que existiu a intencionalidade do desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas, que seriam evidenciadas no decorrer do trimestre ou até mesmo do ano letivo. No entanto, considerando o conjunto dos 24 indicadores construídos, poucos foram evidenciados no recorte de apenas um período de aula.

Outro fator que considero importante ressaltar é o fato de que a descrição de habilidades e competências que visam desenvolver criticidade, reflexão e cidadania já vem sendo incorporada ao plano anual das práticas do Ensino de Língua Inglesa do Colégio Anchieta nos últimos anos. Se ampliarmos nosso olhar para um contexto mais amplo, perceberemos que, no recorte de 50 minutos de aula, apenas alguns indicadores podem ser utilizados para a aferição de práticas que se distanciam ou se aproximam do desenvolvimento da abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global. No entanto, se considerarmos os planejamentos anuais, que apresentam, no decorrer dos três trimestres, propostas de projetos interdisciplinares com a integração de componentes curriculares, constataremos uma maior aproximação em relação a essa abordagem.

Os projetos desenvolvidos no componente curricular de Língua Inglesa, no decorrer dos trimestres, abordam práticas que buscam o protagonismo e a autonomia do educando para que ele se reconheça como sujeito inserido num

contexto global. Pensando nesse contexto de reflexividade e cidadania global, bem como o do interesse dos alunos pela aprendizagem, e o de construção de laços de afetividade, os professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio do Colégio Anchieta elaboram projetos diversificados, abordando temas relevantes que contemplem diversidade e acolhimento a diferentes pontos de vista.

Dentre os projetos desenvolvidos, destacarei alguns que buscam uma aproximação com a abordagem de formação de cidadãos globais críticos e reflexivos. No ano de 2016, foi desenvolvido o projeto intitulado “Kindness”: um olhar para si e para o outro. (“Bondade: um olhar para si e para o outro”). Este projeto foi direcionado para a 3ª série do nível avançado de Inglês com o objetivo de despertar nos alunos a empatia, oportunizando estratégias de ensino que oportunizassem um olhar mais humano para com o outro, e o autoconhecimento. Os alunos foram convidados a apresentar vídeos ou pequenos “ads” (“anúncios”) para compartilharem “experiências” que faziam com que eles se sentissem bem e fizessem bem para o outro. Alguns dos vídeos mostraram visitas dos alunos a diferentes instituições. Um grupo, por exemplo, passou a tarde numa casa de repouso. Os alunos se dispuseram a tocar violão com músicas escolhidas pelos idosos, a fim de que estes pudessem ter um momento que trouxesse memórias afetivas que lhes confortassem o coração. Outro grupo se dispôs a ler histórias para crianças de uma escola de Porto Alegre com condições bastante precárias. Os livros lidos foram doados para as crianças. Ao finalizarem a atividade, o grupo solicitou que as crianças escrevessem em *post-its* seus sentimentos em relação à dinâmica da contação de histórias. Os relatos dos alunos foram emocionantes, trazendo palavras muito positivas que foram descritas nos *post-its*. Estes foram apenas alguns exemplos de experiências compartilhadas dentre tantas outras produzidas. Por meio dessa proposta, professores e alunos compartilharam experiências significativas. Esse projeto buscou promover o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e valorizar o resgate do potencial humano. Para o desenvolvimento das habilidades de expressão oral e escrita em L2, os alunos foram convidados a redigir e apresentar oralmente, em L2, relatos sobre o processo da construção do vídeo/anúncio e relação construída com os sujeitos envolvidos nessa vivência. Foi igualmente significativo o fato de os alunos relatarem no final do projeto a intenção de dar continuidade a essas ações. Na sequência, apresento três relatos de alunos após a

conclusão do projeto: “Definitely, the best part was to record all of the little things that bring joy to our days and actually experience them all. What was made to be only an ad, ended up making us happier with ourselves and each other - each scene showed not only what we think happiness is but also what has once made us happy.” (“Definitivamente, a melhor parte foi gravar todas as pequenas coisas que trazem alegria ao nosso dia e experienciar todas elas. O que era para ser somente um anúncio, acabou nos tornando mais felizes conosco mesmos e com os outros - cada cena não mostrou somente o que é a felicidade, mas também, o que em algum momento, nos fez mais felizes”) (aluno 1). “The first week after making the video I started thinking about the way I was leading my life and I decided to change...” (“Na primeira semana depois de produzir o vídeo eu comecei a pensar sobre a maneira da qual eu estava conduzindo a minha vida e decidi mudar”) (aluno 2). All in all, I can say that taking part in this project has led me to conclude that, yes, there are reasons to believe in a better world, indeed.” (“Apesar de tudo, eu posso dizer que participar deste projeto me levou à conclusão de que, sim, existem razões para acreditar num mundo melhor”) (aluno 3).

No decorrer dos anos seguintes, vários projetos foram surgindo a partir de reflexões do grupo de professores a respeito de temas relevantes e que pudessem contribuir para uma formação mais humana dos alunos, além da formação para a competência cognitiva. Nos anos de 2017 e 2018, alguns dos projetos abordaram temas propostos pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas, como é o caso do projeto desenvolvido por alunos da 2ª série do Ensino Médio intitulado “Love Food, Not Waste” (“Ame a comida, não o desperdício”), no qual os alunos foram instigados a pensar em soluções que pudessem minimizar o impacto do desperdício de comida na utilização de recursos naturais e na erradicação da fome. Uma nutricionista que faz parte do Programa Mesa Brasil do Sesc foi convidada para ministrar uma oficina que foi realizada no Laboratório de Gastronomia da Unisinos. A proposta era a de “hands on” (“mão na massa”), ou seja, aprender fazendo. Os alunos foram convidados a preparar receitas para reaproveitamento de alimentos que geralmente são desperdiçados. O feedback dos alunos sobre o projeto realizado foi muito positivo.

Outro projeto com muita relevância e que objetiva entre tantos outros aspectos desenvolver a criticidade traz o tema da problemática da migração no mundo,

considerando que os fluxos migratórios internacionais têm se intensificado muito nas últimas décadas. O projeto é intitulado “We are all immigrants” (“Somos todos imigrantes”) e tem como objetivo geral desenvolver no aluno a consciência sobre a importância da problemática do fluxo de migrantes no mundo, tendo o Inglês como instrumento para desenvolver a expressão oral e escrita, bem como a compreensão leitora e auditiva. Esse projeto assumiu especial importância, pois buscou desenvolver no aluno a empatia, ampliar repertório linguístico e cultural e conhecer a sua origem familiar como migrante. O projeto integrou o componente curricular de Ensino Religioso. Migrantes de origem haitiana e venezuelana compartilharam com os alunos da 2ª Série do Ensino Médio do Colégio Anchieta suas experiências positivas e suas dificuldades no Brasil. Importante ressaltar também que o projeto mobilizou os alunos para a arrecadação de alimentos não perecíveis para doação a uma instituição que acolhe migrantes em Porto Alegre. O projeto foi evidenciado no portal Jesuítas Brasil, tendo como manchete: “Em Porto Alegre (RS) alunos do Colégio Anchieta conhecem histórias de migrantes.”

Considerando uma abordagem crítica e reflexiva da educação para formar cidadãos globais, todos os projetos mencionados anteriormente possibilitaram aos alunos utilizarem o que sabem para explorar, negociar, interpretar, criar e relacionarem-se dentro de um outro contexto, ampliando seu repertório linguístico e cultural. Corroborando essa mesma perspectiva, Tardif (2014) destaca a importância dos sentidos que devem ser dados às práticas educativas, considerando a responsabilidade que temos uns para com os outros, a partir de uma abordagem mais humanizadora. Os projetos que vêm sendo desenvolvidos no Colégio Anchieta possibilitam ao professor criar, nos diferentes espaços, uma comunidade de aprendizagem focada na realização de um objetivo comum, considerando posterior contribuição para a comunidade, e isso vem ao encontro da formação de cidadãos globais críticos e reflexivos.

O Colégio Anchieta estimula o trabalho coletivo dos professores por meio de propostas interdisciplinares, possibilitando que os professores trabalhem em equipe de forma autônoma. Os professores de Língua Inglesa, na medida do possível, estão buscando essa integração com outros componentes curriculares, como foi apresentado no projeto dos migrantes, no qual os professores dos componentes curriculares de Língua Inglesa e Ensino Religioso trabalharam juntos.

Ainda com relação a trabalhos integrativos, com a orientação da equipe pedagógica do Colégio Anchieta, todos os anos e séries do Ensino Fundamental II e Ensino Médio promovem trabalhos interdisciplinares. As professoras de Língua Inglesa integram grande parte desses projetos. Como exemplo, trago o projeto interdisciplinar que está sendo desenvolvido no 8º ano do Ensino Fundamental II, intitulado “Cultura e Gastronomia Africana”, no qual professores de oito componentes curriculares estão trabalhando de forma colaborativa. O projeto envolve os componentes curriculares de Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Ensino Religioso, História, Geografia e Design Cognitivo e Tecnologias (DCT). Dentre algumas das estratégias de ensino desenvolvidas para a ampliação de repertórios linguísticos e culturais, estão a pesquisa sobre frutos e sementes africanas realizada em ciências e a resenha crítica produzida em Língua Portuguesa de uma das palestras desenvolvidas pelos professores de História, Geografia e Inglês, intituladas “Cultura e Cor: Evidenciando os olhares sobre a África” e “Um olhar sobre a África do Sul”, na qual a professora de Inglês utiliza a L2 para relatar sua experiência nesse país.

A proposta de trabalho em Língua Inglesa é o preenchimento de um questionário, realizado através da ferramenta “FORMS”, acerca da apresentação “Um olhar sobre a África do Sul”. Os alunos respondem a perguntas sobre questões culturais do país mencionado, em L2, além de responderem a uma questão relacionada ao seu entendimento sobre o próprio projeto interdisciplinar. No componente curricular de DCT (design cognitivo e tecnologias), por meio da análise da diversidade de tecidos e estamparias africanas que carregam uma rica simbologia, os alunos são estimulados a criar uma embalagem adequada à receita da gastronomia africana que será produzida por eles.

Considerando a aproximação de uma abordagem crítica e reflexiva, o Colégio Anchieta também apresenta no currículo do Novo Ensino Médio o componente curricular de “Cidadania Global”, que aborda assuntos relacionados a culturas e nações, direito internacional e conflitos internacionais. Esse componente é ministrado em Língua Inglesa (L2), e, ao relacionar a língua e o conteúdo, pretende desenvolver, para além da competência linguística, a capacidade de demonstrar pensamento flexível para lidar com a diversidade de situações, acolhendo, a partir de pressupostos éticos, as atitudes e as escolhas de outras pessoas e/ ou grupos,

colaborando para a formação integral. Nesse componente curricular, o domínio da produção escrita, leitura, expressão oral e compreensão auditiva na língua adicional são pontes para o exercício da educação crítica e reflexiva para a cidadania global. Linguagem, entendimento cultural, pensamento crítico e reflexivo e engajamento cognitivo são todos conectados.

As propostas de trabalhos desenvolvidos no componente curricular de Língua Inglesa, bem como o seu caráter integrativo com outros componentes curriculares, aproximam suas práticas pedagógicas da abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global. Nesse mesmo contexto, é necessário trazer também a implementação do Currículo Bilíngue Integrado (CBI) nos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I no Colégio Anchieta. O Currículo Bilíngue Integrado traz em sua essência uma proposta pedagógica a ser realizada na perspectiva da interdisciplinaridade, fundamental para fomentar aprendizagens, favorecendo a ampliação de repertórios e oportunizando vivências dos alunos com sentido e significado. A implementação de uma educação bilíngue nesses segmentos vem trazendo grandes oportunidades de aprender a aprender e de trabalhar de forma cooperativa e colaborativa, no entanto, da mesma forma, traz grandes desafios. A proposta de uma educação bilíngue se organiza de forma que o sujeito seja capaz de saber, pensar, e comunicar-se em, pelo menos, duas línguas e está atrelada a um planejamento realizado de forma conjunta, ou seja, garantindo uma continuidade nas propostas, não necessariamente abordando a mesma temática nas duas línguas de forma fragmentada, mas possibilitando que a abordagem seja realizada nas duas línguas de forma a se complementarem. Formar um sujeito bilingue consiste em oportunizar condições para que ele amplie as suas possibilidades de ser e estar no mundo, sendo sensível ao seu entendimento, numa condição de interculturalidade e de formação para a cidadania global.

Percebemos, até aqui, duas situações diferentes. Num contexto mais amplo, evidencia-se, por meio dos exemplos citados acima, que o componente curricular de Língua Inglesa tem em seu horizonte o desenvolvimento de práticas integradoras que abordam temas relevantes para a prática crítica e reflexiva da educação para a cidadania global. No entanto, no dia a dia escolar, em períodos de 50 minutos, ministrados duas vezes por semana e analisados nesta pesquisa, por meio das minhas observações e utilizando os 24 indicadores para análise, constato que, de

fato, considerando as especificidades do fazer pedagógico diário, as práticas da abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global precisam ser repensadas e incorporadas aos planejamentos na medida do possível. Da mesma forma, evidencia-se que é necessário iniciar um movimento para tornar as práticas apresentadas em apenas um período mais significativas para os nossos alunos. Oportunizar mais trabalhos integrativos, que possibilitam o engajamento de professores e alunos, pode contribuir para essa mudança.

5.3 AVALIAÇÃO

Após concluir a etapa da observação, a técnica do grupo focal foi adotada para que as professoras de Inglês pudessem contribuir para o ajuste e testagem dos indicadores, bem como para que pudéssemos verificar o grau de proximidade ou distanciamento das suas práticas pedagógicas em relação à abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global. No dia 09 de novembro de 2021, encaminhei para as professoras via e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para convidá-las, como voluntárias, a participar dos encontros. Todas as professoras que estiveram presentes nas duas rodadas de discussão do grupo focal retornaram o e-mail previamente enviado, com o aceite para a participação.

Para que essa técnica pudesse ser operacionalizada, foram propostas duas rodadas de discussão em dois encontros marcados para dias diferentes, no final do terceiro trimestre. Visando uma participação maior e mais efetiva das professoras, foram ofertadas possibilidades de diferentes datas e horários. A primeira data foi definida para o dia 07 de dezembro, com início às 18h30 min e término às 19h30min, e contou com a participação de sete professoras. Nesse mesmo dia, junto com as professoras, definimos o dia 08 de dezembro como a segunda data para a continuação da discussão e se realizou no mesmo horário do primeiro encontro. Considerando que no final do ano letivo as demandas aumentam bastante, no segundo encontro contei com a participação de um número menor de professoras.

As duas rodadas de discussão aconteceram de forma online, e foram programadas para durarem uma hora. Sendo assim, totalizaram-se duas horas para as discussões do grupo focal. As reuniões foram gravadas com o consentimento de todas as professoras presentes em cada um dos encontros. Expliquei que a

gravação seria importante caso fosse necessário retomar alguma reflexão durante minha análise. Cinco professoras compareceram ao segundo encontro, sendo que uma não participou, pois teve dificuldades com a conexão para ingressar na reunião.

Antes que as duas rodadas de discussão fossem definidas, adotei dois procedimentos diferentes a fim de que as professoras pudessem, em até certa medida, se apropriarem do problema de pesquisa proposto para este estudo, e dessa forma pudéssemos qualificar as discussões. O primeiro procedimento foi o de compartilhar previamente, via OneDrive, os 24 indicadores que já tinham sido elaborados. Dessa forma, as professoras poderiam conhecer os indicadores nas três dimensões e contribuir com suas primeiras percepções acrescentando comentários ao documento compartilhado previamente. Todas as professoras tinham acesso aos comentários feitos pelas colegas, contudo nem todas contribuíram. O segundo procedimento foi o de enviar os textos base com os principais conceitos do referencial teórico deste estudo para que as professoras de Inglês pudessem realizar uma leitura prévia. Os textos apresentaram apenas um resumo das pesquisas realizadas por autores selecionados para o meu estudo. Apresentei os conceitos “*critical thinking*” (“pensamento crítico”) (BLACKMORE, 2016), “*intercultural communicative competence*” (“competências comunicativas interculturais”) (BYRAN, 2008), “*through other eyes*” (“olhar com outros olhos”) (PASHBY; ANDREOTTI, 2015) e “*PARA model*” (“modelo PARA”) (GANLY, 2018).

A primeira rodada do grupo focal teve início às 18h30min do dia 07 de dezembro de 2020, de forma online, por meio da plataforma *Teams*, com a presença de sete professoras de Inglês. No primeiro momento expliquei o roteiro de nossa reunião. Iniciamos com uma reflexão, depois contextualizamos qual seria o objetivo do grupo focal, e por fim partimos para o diálogo e escuta do grupo, com as contribuições das professoras para o ajuste e testagem dos indicadores.

A reflexão escolhida foi a mesma apresentada em minha qualificação e foi escrita pelo autor Henry David Thoreau, em 1849: “*If a man does not keep pace with his companions, perhaps it is because he hears a different drummer. Let him step to the music which he hears, however measured or far away.*” (“Se um homem não acompanha o ritmo de seus companheiros, talvez seja porque ele ouve um baterista diferente. Deixe-o seguir a música que ele ouve, ainda que compassada ou distante.”) (THOREAU, 2016).

Como tínhamos um tempo bastante limitado para discussão dos indicadores, eu mesma apresentei a relação da reflexão escolhida com o meu objeto de estudo, e externalizei minha percepção do quanto ouvir um ritmo diferente traz a ideia da diversidade, e igualmente do quanto devemos usar a criticidade e a reflexividade para aprendermos a respeitar e nos relacionar com os diferentes sujeitos. Em seguida, apresentei um resumo do material que foi preparado para a minha qualificação, contextualizando meu objeto de estudo e reforçando os textos que tinham sido enviados previamente com o resumo do referencial.

Ao finalizar as partes da reflexão e da contextualização, compartilhei o documento do OneDrive com os 24 indicadores nas três dimensões para que o grupo focal pudesse retomar os comentários e acompanhasse as discussões de uma forma mais efetiva. Essa estratégia apresentou um resultado bastante positivo, pois o grupo conseguiu, a partir da escuta dos colegas, trazer novas problematizações e perspectivas.

As professoras questionaram se precisavam considerar somente o recorte do período da aula observada. Ao analisarem previamente os indicadores, constataram que a contribuição seria mais efetiva se o grupo considerasse as situações de ensino e de aprendizagem que ocorreram durante o desenvolvimento de suas práticas no decorrer do período pandêmico. No final do ano de 2020, os alunos retornaram para as salas de aula na modalidade híbrida, e as práticas mudaram da modalidade a distância para a modalidade híbrida. Sendo assim, o diálogo foi construído não tomando apenas como base somente a aula observada, mas se estendendo para as práticas pedagógicas de uma forma mais abrangente.

Iniciamos pelos indicadores de números 1 e 2.

Práticas Docentes e Discentes: 1. A língua adicional (LA) é amplamente utilizada em sala de aula pelos professores?

Práticas Docentes e Discentes: 2. A língua materna (L1) é valorizada em sala de aula?

Os indicadores de números 1 e 2 acabaram sendo discutidos de forma conjunta, pois avaliam o uso da Língua Adicional e da Língua Materna numa percepção da importância de ambas serem utilizadas nas práticas de sala de aula. O grupo concordou que os indicadores são apropriados. Segundo as professoras, a língua materna pode ser usada em sala de aula sempre que considerada necessária,

pois isso diminui a ansiedade dos alunos e cria vínculos afetivos entre docentes e discentes. Para além dessa perspectiva, os alunos, nos seus diferentes anos e séries, possuem maior ou menor exposição à língua, dependendo de seus contextos. A partir dessa reflexão, constata-se que, ao possibilitar o uso da língua materna, sempre que necessário, estaremos respeitando as diferenças dos alunos em relação ao uso da língua, e isso se aproxima de uma abordagem crítica e reflexiva de uma educação para a cidadania global.

As professoras ainda discorreram sobre a utilização do vocábulo “amplamente” no indicador de número 1 e concordaram em mantê-lo, desde que possa ser interpretado como “sempre que possível”. Concluiu-se que a substituição do termo “amplamente” para “sempre que possível” não poderia ocorrer porque limitaria a importância do desenvolvimento da habilidade da expressão oral em L2. Outra sugestão trazida para ajuste dos indicadores 1 e 2 foi que se mantivessem em ambos os indicadores, no final da frase, a utilização dos termos “professores e alunos”, uma vez que o âmbito se refere às práticas docentes e discentes.

Gostaria de trazer uma fala que considere bastante relevante depois que questionei o grupo se os indicadores poderiam estabelecer alguma relação com as práticas de uma abordagem crítica e reflexiva para a cidadania global: “Escolher conscientemente uma das duas línguas em detrimento da outra, depois de ler o ambiente, já é um processo reflexivo tanto para o professor quanto para o aluno. A escolha, ela já é reflexiva.” (Professora D).

Depois de concluir os indicadores de números 1 e 2, a discussão continuou com o indicador de número 3.

Práticas Docentes e Discentes: 3. Utilizam-se recursos multimodais de maneira ampla na sala de aula?

Uma das professoras perguntou o que eram os recursos multimodais mais especificamente, e o grupo de professoras prontamente respondeu ao questionamento feito. Segundo as professoras, a pandemia trouxe um resultado bastante positivo quanto à ampliação da multimodalidade na nossa prática. Conforme apontado pelo grupo, os professores precisaram “sair de sua zona de conforto” e arriscar-se no uso das novas tecnologias. O indicador de número 3 pode avaliar na prática o uso do conceito de aprender a aprender (PASHBY; ANDREOTTI, 2015) ao permitir que os professores experienciassem novos modos de proceder.

Na fala de uma das professoras, “porque, antes, assim, ou tu nem sabia da existência, ou de repente, tu pensavas... isso não é para mim, eu não consigo aprender, mas tu te obrigaste a aprender” (Professora D).

Na lista abaixo apresento outras contribuições trazidas pelas professoras e que considero bastante pertinentes para avaliar o indicador na prática:

- a) o indicador valoriza nossas aulas em boa medida;
- b) possibilita acompanhar se o professor oportuniza diferentes recursos multimodais;
- c) possibilita contemplar os diferentes estilos de aprendizagem e torna o aprendizado mais eficaz;
- d) a utilização de diferentes recursos possibilita para os alunos uma dinâmica e movimento diferentes em sala de aula;
- e) permite ao professor sair de sua zona de conforto ao buscar diferentes recursos multimodais para tornar a aula mais atrativa.

A respeito da contribuição expressa na letra “e”, a professora E traz a importância de nos arriscarmos a aprender a utilização de novos recursos, caso contrário acabaremos sempre utilizando os recursos com os quais nos sentimos mais confortáveis e seguros. A professora A acrescenta que estudos comprovam que conseguimos reter a atenção dos alunos apenas por um período, e a utilização de diferentes recursos multimodais contribui para manter os alunos mais motivados, especialmente quando envolve recursos tecnológicos, como jogos digitais, por exemplo. A professora B conclui que os recursos tecnológicos vieram para somar e não para substituir as boas práticas que já utilizávamos.

O indicador de número 4 recebeu diferentes interpretações.

Práticas Docentes e Discentes: 4. O professor desenvolve em seu planejamento momentos que oportunizem a ampliação de repertórios, utilizando a língua adicional como uma ponte para a aproximação entre as culturas?

Dentre as reflexões, a professora F relatou que os planejamentos desenvolvidos nos diferentes anos e séries fazem referência a temas diversos. Esses temas são trabalhados pelos professores nos diferentes segmentos, e as estratégias são desenvolvidas de acordo com as especificidades das faixas etárias. Esse processo, segundo a professora, possibilita a ampliação de repertórios. Dentre os temas apresentados, foram citados o projeto dos “Imigrantes” aplicado pela 2ª série

do Ensino Médio, o conhecimento sobre os diferentes tipos de cumprimentos utilizados em diferentes países e trabalhados durante as aulas do 7º ano do Fundamental e o próprio tema da cidadania global, que é trabalhado com os alunos do 8º ano do Fundamental a partir de um dos capítulos do livro didático.

Outra percepção trazida pelas professoras foi quanto ao uso do vocábulo “repertórios”, que possibilitou duas interpretações. A maioria das professoras leu o indicador como ampliação do repertório linguístico e não de repertório cultural. Essa compreensão da maior parte das professoras reforça de maneira bastante pontual o que já tinha sido discorrido anteriormente, na etapa da observação: de que as estruturas linguísticas são sempre mais evidenciadas. Quando elaborei o terceiro indicador, pensei em repertório cultural, e, nesse sentido, a contribuição das professoras trouxe uma perspectiva diferente da minha. A sugestão de ajuste não ficou definida pelas professoras, mas o grupo percebeu que acrescentar, depois do vocábulo “repertório”, as palavras “linguístico e cultural” poderia evitar diferentes interpretações. De acordo com a fala de uma professora, “cada um vai se posicionar conforme entende, para mim, repertório era só linguístico” (Professora F).

Além da dúvida quanto ao uso do vocábulo “repertório”, constatei também que em momento algum o grupo avaliou este indicador como possível para ser aplicado em apenas um período. Uma das professoras explicou que a ampliação de repertórios não pode ser medida em apenas uma ação isolada, mas sim quando observada no decorrer de um processo de desenvolvimento das habilidades socioemocional e cognitiva.

A professora B finalizou a reflexão sobre este indicador trazendo a ideia de que ele é válido e observável para um ensino crítico, pois reforça a intencionalidade do uso da língua adicional como um “meio” para a ampliação de repertórios linguístico e cultural.

O indicador de número 5, que apresenta o quanto os planejamentos especificam os objetivos para algum dos 4Cs, também trouxe dúvidas entre o grupo de professores.

Práticas Docentes e Discentes: 5. O planejamento docente especifica objetivos para algum dos 4Cs?

Para uma das professoras, este indicador remete à ideia dos 4Cs que propõem contribuir para a formação de cidadãos competentes, conscientes,

compassivos e comprometidos. Ao explicar que os 4Cs (comunicação, conteúdo, cognição e cultura) se referiam aos conceitos trazidos pela abordagem integrada do conteúdo e linguagem, precisei nomeá-los para uma melhor compreensão do grupo.

Ao se referirem ao contexto do ensino de línguas adicionais e o indicador avaliado, as professoras concordaram que, pela forma como o processo de avaliação atualmente é proposto nas escolas, se evidenciam primeiro os objetos de conhecimento, seguidos pelo desenvolvimento das habilidades de comunicação, e, por fim, a cognição e a cultura. Tanto a comunicação quanto a cognição ficaram ainda menos evidenciadas durante o período pandêmico. O ensino a distância dificultou o processo diagnóstico da avaliação da aprendizagem, e igualmente o desenvolvimento das habilidades de expressão oral na L2.

O grupo finalizou a discussão pontuando que o indicador de número 5 deve ser mantido. As opiniões do grupo convergem ao concluir que alguns dos 4Cs são mais evidenciados do que outros. Isso ocorre devido ao atual modelo de educação, que ainda privilegia o desempenho dos alunos nas avaliações em detrimento de um processo de desenvolvimento das habilidades socioemocionais. O primeiro encontro encerrou com as contribuições dadas pelos professores sobre os indicadores de números 1 até 5.

No dia 08 de dezembro, às 18h30min, estavam presentes na reunião do grupo focal cinco professoras. Iniciamos as discussões a partir do indicador de número 6. Apesar de termos tido um número bem maior de indicadores para serem analisados no segundo encontro, houve uma gestão do tempo bastante controlada, e com isso conseguimos discutir sobre todos os indicadores restantes.

Iniciamos pelo indicador de número 6. As professoras comentaram sobre a dificuldade de engajar os alunos para a etapa da reflexão.

Práticas Docentes e Discentes: 6. Há perguntas que fomentem o diálogo e que favoreçam a reflexão do aluno nas aulas de Língua Inglesa?

Importante lembrar, conforme já descrito no decorrer desta pesquisa, que algumas das etapas do Paradigma Pedagógico Inaciano (reflexão, experiência, contexto, ação, avaliação) precisam estar descritas nos planejamentos elaborados pelos professores. Os planos de aula de Língua Inglesa sempre propõem uma reflexão inicial.

Considerando as práticas para uma abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global, o grupo de professoras considerou importante manter o indicador de número 6, e não sugeriram ajustes. No entanto, percebem que poucos alunos se engajam para uma efetiva participação nas reflexões. Segundo as professoras, no período pandêmico, as participações foram ainda menores do que no período de aulas presenciais. Perceberam também que os alunos de 6º e 7º anos participavam mais das reflexões do que os alunos com maior faixa etária. Devido à gestão do tempo de aula, geralmente não há aprofundamento das reflexões iniciais.

Segundo as professoras, o indicador seguinte que foi discutido, o de número 7, está presente em até certa medida nas práticas pedagógicas desenvolvidas.

Práticas docentes e discentes: 7. O professor organiza em seu planejamento atividades e/ou projetos para que o aluno se posicione criticamente frente a situações a temas diversos?

As professoras relatam que, sempre que possível, incorporam em seus planejamentos diferentes projetos. Para além das propostas sugeridas pelas professoras, o livro didático selecionado para o Ensino Fundamental traz em seus capítulos diferentes propostas para o desenvolvimento de assuntos variados. No Ensino Médio não é adotado o livro didático, dessa forma as professoras têm uma flexibilidade maior para a escolha dos tópicos que serão desenvolvidos em seus planejamentos. Em relação ao indicador, sugerem que ele seja avaliado durante o trimestre e não somente no recorte de uma única aula.

O próximo conceito discutido, o da intencionalidade pedagógica, expressa pelo indicador de número 8, é questionado pela professora B. Ela pergunta o que seria a intencionalidade pedagógica. A professora D contribui dizendo que a intencionalidade pedagógica corresponde ao objetivo que pretendemos atingir para o desenvolvimento das competências e habilidades.

Práticas Docentes e Discentes: 8. O planejamento da aula apresenta intencionalidade pedagógica?

Este indicador pode ser aplicado para a avaliação de uma única aula, mas, como estamos falando em intencionalidade pedagógica, ele também pode ser ampliado para o trimestre ou até mesmo para o ano letivo, pois, ao elaboramos nosso planos, sejam eles planos de aula, trimestrais ou anuais, sempre teremos objetivos para serem alcançados.

No desenvolvimento da prática de uma aula, sugerimos às professoras a apresentação de um roteiro inicial para os alunos a fim de situá-los de qual será a nossa “intenção” para aquela aula. No roteiro constam a temática da aula e as atividades que serão desenvolvidas no decorrer do período. Ao concluir a aula, as professoras são orientadas a retomar o que foi desenvolvido naquele período, e a deixar claro para os discentes quais serão os próximos passos. Assim, espera-se contribuir para monitorar e autorregular seus processos de aprendizagem. Quando a aprendizagem dos alunos é efetivada, o professor atinge seu objetivo.

Para as professoras do grupo de Inglês, o indicador de número 9 é válido, mas difícil de ser observado em uma única aula.

Práticas Docentes e Discentes: 9. As estratégias propostas favorecem o desenvolvimento da autodisciplina, com combinações claras, construídas coletivamente para preservar a manutenção dos princípios e das normas de convivência no processo de ensino e de aprendizagem?

As estratégias que serão utilizadas para que sejam mantidas as normas e princípios de convivência para o ambiente escolar precisam ser retomadas num processo contínuo e constante de retomada das combinações previamente estabelecidas com os discentes. Segundo o grupo de professoras, para que essas regras sejam cumpridas, é igualmente importante que exista um acompanhamento das equipes responsáveis pelos anos e séries, sendo desenvolvido num trabalho coletivo de professoras e equipe pedagógica. Para a professora D, esse indicador é evidenciado de forma mais efetiva para os discentes de uma faixa etária menor, como os da Educação Infantil e os dos Anos Iniciais. Nesses segmentos, as combinações são diariamente retomadas com as crianças.

Para corroborar a ideia de normas de convivência que devem ser seguidas pelos discentes, é importante discorrer sobre o vocábulo “autodisciplina”, expresso como ideia-chave para esse indicador. Essa palavra apresenta em sua formação o prefixo “auto”, de origem grega, que significa “a si próprio” a “si mesmo”, portanto traz em sua construção uma concepção de ordem pessoal. A partir dessa ideia verificamos que a autodisciplina é uma habilidade que resulta em crescimento pessoal e conseqüentemente não pode ser medida em um único momento, pois essa construção é processual e contínua. Concluiu-se que o indicador pode ser mantido, mas para ser avaliado no decorrer do trimestre ou ano letivo.

O indicador de número 10 propõe-se a medir se são oportunizadas experiências para que os alunos trabalhem de modo colaborativo e cooperativo com seus pares.

Práticas Docentes e Discentes: 10. O professor promove experiências para que os alunos sejam protagonistas e vivenciem oportunidades de agir de modo colaborativo e cooperativo com seus pares?

As professoras relatam que, de certa maneira, durante o período de aulas na modalidade a distância, um trabalho colaborativo pôde ser observado, e foi facilitado com o uso das tecnologias. Como exemplo, trouxeram o Word compartilhado, tecnologia utilizada para permitir a construção coletiva dos alunos durante o período pandêmico.

Ao retomarem o ensino presencial, nas vivências de sala de aula, o indicador pode ser avaliado, especialmente quando são oferecidas oportunidades de trabalhos em grupos, duplas, ou, como exemplo, o uso da abordagem do “peer instruction” (“instrução entre pares”), na qual os alunos auxiliam uns aos outros na sistematização da informação e entendimento de conceitos. A professora A apresentou para esse indicador a ideia do “scaffolding” (“andaimento”), que tem a interação social como mediadora no processo de aprendizagem colaborativa dos alunos. Os alunos ajudam uns aos outros a ampliarem seus olhares e suas percepções.

Esse indicador reforça também o princípio da ancoragem, expresso na Abordagem Integrada do Conteúdo e Linguagem (AICL) (SOUZA, 2019), que traz a construção do conhecimento a partir da experiência dos alunos, oportunizando um trabalho colaborativo no qual se possibilita conhecer diferentes pontos de vista, ampliar olhares para diferentes percepções e desenvolver o pensamento crítico. Considerando as contribuições do grupo de professoras, o indicador é visto como relevante para práticas da abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global. Esse indicador pode ser observado num único período, especialmente quando o objetivo da aula propõe estratégias de interação social colaborativa e cooperativa, por meio de trabalhos em pares ou grupos.

Em relação ao indicador seguinte, o de número 11, a professora B afirmou: “Isso avalia o “critical thinking” (“pensamento crítico”) mesmo.”

Práticas Docentes e Discentes: 11. O professor apresenta, na seleção dos eixos temáticos de seu planejamento, assuntos que abordem temáticas diversas, promovendo discussões que favoreçam o processo de justaposição para a reflexão. (tornar o familiar estranho e o estranho familiar)?

As professoras mencionaram novamente que os projetos desenvolvidos nos anos e séries auxiliam no processo de justaposição, mas dizem ser difícil avaliar o indicador em apenas uma única aula. Acrescentam ainda que o indicador evidencia um trabalho bastante complexo, pois aponta para uma desconstrução de conceitos, que muitas vezes já estão internalizados em nossa sociedade. E as salas de aula são espelhos de nossa sociedade.

Para a professora B, o indicador de número 12 deveria ser utilizado somente para avaliar as práticas pedagógicas propostas para o Ensino Médio, considerando a maior faixa etária dos alunos.

Práticas Docentes e Discentes: 12. Nas estratégias propostas nas aulas, há espaço para a construção de argumentos e contra-argumentos a partir do acolhimento crítico de diversos pontos de vista, considerando como balizadores os direitos humanos, a legislação vigente e o estado democrático de direito?

A professora A discordou, e disse que essa prática pode ser utilizada em todas as faixas etárias; o que vai diferenciar é o nível de aprofundamento dado à reflexão, dependendo do conhecimento dos alunos sobre os temas propostos e do seu nível de proficiência das estruturas linguísticas, possibilitando ou não uma maior ou menor habilidade para argumentar e contra-argumentar em L2. Quanto maior for o repertório cultural e linguístico dos alunos, melhor este indicador será avaliado. Da mesma forma como foi apresentado no indicador anterior, chegamos à conclusão de que, dependendo das atividades selecionadas pelas professoras, ele pode ser medido numa única aula, mas não aparecerá, necessariamente, em todas as aulas desenvolvidas.

O indicador 12 traz também em sua elaboração a construção de argumentos e contra-argumentos a partir do acolhimento crítico dos diversos pontos de vista. Constatamos que esse é o grande desafio de nossa prática nas aulas de Língua Inglesa: usar estratégias que verifiquem se o acolhimento de diferentes pontos de vista é visível na prática. Ser receptivo a diferentes opiniões vem ao encontro de uma abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global. Penso que será

somente nas relações diárias construídas entre docentes e discentes nos diferentes ambientes escolares, a partir de falas e de atitudes, que poderemos perceber, em maior ou menor grau, esse acolhimento crítico. Arendt (2007) traz a ideia de que, por meio das relações, constituímos nossas identidades e histórias. Nas relações oportunizamos visualizar essas práticas.

Os três últimos indicadores das práticas docentes e discentes, de números 13 a 15, trouxeram vários pontos de convergência a partir das contribuições das professoras. Todos os três indicadores trazem na sua elaboração os tipos de aprendizado da abordagem Through Other Eyes (TOE) (PASHBY; ANDREOTTI, 2015): aprender a ouvir, aprender a aprender e aprender a aplicar.

Práticas Docentes e Discentes: 13. As estratégias desenvolvidas permitem ao aluno receber novas perspectivas e expandir as suas próprias perspectivas a fim de ampliar seu entendimento, evitando a tendência de transformar o outro no que somos, ou o contrário?

A discussão trouxe também a dificuldade que nós, professores, enfrentamos atualmente em nossas salas de aula ao tomarmos um posicionamento que seja diferente da forma de pensar do outro, especialmente no que se refere a ideologias de ordem política e social. Somos sujeitos diferentes, com nosso próprio modo de ser, proceder e pensar. Nesse sentido, as práticas críticas e reflexivas de uma educação para a cidadania global, apesar de muito relevantes, podem ser bastante desafiadoras. Nesse caso, a professora D sugere, nas aulas, a estratégia de formular mais perguntas e de apresentar menos respostas prontas.

A professora F apresentou uma contribuição para o indicador de número 14, que avalia mais especificamente a receptividade do aluno a novas compreensões de mundo.

Práticas Docentes e Discentes: 14. A dinâmica da aula possibilita ao aluno aprender os limites e efeitos das suas próprias perspectivas e ser receptivo a novas compreensões de mundo?

Ela relatou que perceber essa contribuição ou não em nossas aulas será sempre um elemento surpresa, pois dependerá de fatores como o perfil do aluno, do contexto no qual o aluno está inserido e igualmente da sua disposição para o diálogo e reflexão.

O grupo de professoras concordou que, diferentemente dos indicadores de números 13 e 14, que podem ser aferidos num período, dependendo do objetivo do professor para a aula, o indicador de número 15 dificilmente conseguirá ser aferido, pois ele é processual e será verificado no decorrer “da vida” dos alunos em outros contextos.

Práticas Docentes e Discentes: 15. As estratégias propostas permitem ao aluno aplicar o aprendizado nos seus próprios contextos e em suas relações com o outro, continuando a refletir e explorar novas formas de ser, pensar, fazer conhecer e relatar?

O questionamento dos professores é sobre como será medido um indicador que traz na sua construção a ideia de continuidade na aplicação do aprendizado. Segundo as professoras, essa ideia de continuidade se dá fora dos muros da escola, nos outros contextos de vida desses alunos. Nesse sentido, falar em “aplicar o aprendizado” evidencia a ideia de um aprendizado que já foi construído e que não está mais em processo de desenvolvimento; então, segundo as professoras, não haveria razão de esse indicador constar na lista. As professoras afirmaram que o indicador expressa o ideal a ser atingido pelo aluno e referiram que esse é o processo de toda a formação escolar do aluno. Segundo o grupo, essa formação, o desenvolvimento de projetos trazidos pela instituição escolar, como o Magis (Buscar o melhor de si mesmo) e o Voluntariado, podem contribuir mais efetivamente para essa avaliação. As professoras concordam que o indicador é excelente, mas muito difícil de ser medido num período de tempo mais restrito, pois ele é processual, contínuo e de ordem pessoal. Assim, sugeriram retirar o indicador do instrumento.

A dimensão dos materiais e recursos de números de números 16 a 19 trouxeram menos pontos para discussão, e todas as professoras concordaram que eles podem ser avaliados em uma única aula e não sugeriram ajustes.

Materiais e recursos: 16. Os materiais utilizados encorajam a cooperação e colaboração entre alunos?

Materiais e recursos: 17. Os materiais e recursos utilizados atendem os diferentes estilos de aprendizagem?

Materiais e recursos: 18. Os materiais utilizados servem como fonte rica de *input*?

Materiais e recursos: 19. O professor utiliza diferentes recursos para compreender conceitos e buscar a veracidade de fontes e de fatos na sua diversidade e complexidade?

As professoras ressaltaram a importância de utilizar recursos diversificados na preparação de suas aulas, considerando os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos. Segundo as professoras, também foi fundamental verificar as fontes de informação dos materiais. Como fonte rica de *input*, a professora A citou como exemplo o convite feito a uma palestrante internacional, que possibilitou não somente a ampliação de repertório linguístico dos alunos em L2, mas também a de repertório cultural. A professora D relatou que os materiais que apresentavam assuntos relacionados com o “real world” (“mundo real”) motivavam os alunos para a aprendizagem.

Os indicadores do âmbito da avaliação da aprendizagem, segundo as professoras, não precisavam de ajustes. No entanto, disseram que as avaliações, da forma como são aplicadas atualmente, não têm muita flexibilidade. Segue-se um modelo já institucionalizado, especialmente no que se refere ao número de provas que devem ser aplicadas e em momentos já predefinidos. O ano é dividido em três trimestres, e os resultados são expressos por um sistema de notas numéricas (0 a 10). O que difere é o formato no qual os diferentes instrumentos avaliativos serão aplicados. Os instrumentos avaliativos podem ser divididos em trabalhos e/ ou provas, contanto que planejadas de acordo com os objetivos de avaliação preestabelecidos nos planejamentos.

Avaliação da aprendizagem: 20. A avaliação está alinhada com os objetivos preestabelecidos?

Evidenciou-se novamente, através do diálogo no grupo de professoras, que é mais fácil mensurar o desempenho dos alunos na dimensão cognitiva. Os indicadores de números 21, 22 e 23 apontam para a observação do quanto são oportunizadas atividades para o desenvolvimento de competências não linguísticas, para o desenvolvimento de formas de autoavaliação e para a avaliação da aprendizagem como prática diagnóstica formativa e processual.

Avaliação da aprendizagem: 21. Utilizam-se atividades para avaliar os conteúdos e competências não-linguísticas adquiridas pelos alunos?

Avaliação da aprendizagem: 22. A autoavaliação é utilizada como uma das formas de avaliação?

Avaliação da aprendizagem: 23. A avaliação é realizada como prática diagnóstica, formativa e processual, possibilitando ao aluno refletir sobre suas ações?

Como os próprios indicadores expressam, faz-se necessário um processo reflexivo e de autoconhecimento dos alunos. Para que esses indicadores fossem avaliados de forma efetiva, seria necessário que os professores, como orientadores, estabelecessem critérios de acompanhamento dos alunos para uma avaliação formativa. A avaliação processual e formativa demandaria das professoras uma atenção individualizada para cada aluno. Essa prática aumentaria consideravelmente as demandas do professor, que atualmente pode ter até 40 alunos em sala de aula. Outro dificultador apresentado é o tempo que as professoras dispõem para uma avaliação formativa. No caso de Língua Inglesa, são oferecidos dois períodos de 50 minutos para desenvolvimento das práticas.

Gostaria de trazer outros dois pontos discutidos pelas professoras do grupo focal. Primeiramente constatamos que, durante o período pandêmico, o processo da avaliação da aprendizagem ficou bastante prejudicado, pois, com o distanciamento social, foi difícil de mensurar a real aprendizagem dos discentes. E o segundo ponto diz respeito ao último indicador, de número 24.

Avaliação da aprendizagem: 24. O professor oportuniza estratégias de feedback para os alunos?

As professoras se referiam às estratégias de feedback do indicador para aferir a competência de uso das estruturas linguísticas do aluno em L2, e em nenhum momento referiram-se ao feedback de repertório cultural e socioemocional

Nessa mesma perspectiva, pensei em avaliar, no indicador 21, se, por meio das competências não linguísticas, os alunos foram capazes de serem receptivos a diferentes pontos de vista, entendendo essa competência como a capacidade de adequar o seu repertório e as suas construções sintáticas às diferentes situações e contextos conversacionais, usando a língua não somente como instrumento de interação social entre os indivíduos de uma sociedade mas também como um meio capaz de transmitir informações sobre o falante.

A partir das reflexões trazidas pelo grupo de professoras, conclui-se que os indicadores de números 21 e 24 terão de ser mais bem exemplificados na sua

elaboração a fim de mostrar mais claramente o que são competências não linguísticas e para indicar que o feedback não precisa necessariamente ser somente sobre o uso das estruturas linguísticas.

Após a conclusão sobre os indicadores presentes no âmbito da avaliação da aprendizagem, encerramos o segundo dia de reunião do grupo focal.

Considero que as reuniões do grupo focal foram momentos de muita troca e diálogo entre o grupo de professoras e cumpriram de forma satisfatória com o objetivo preestabelecido para sua realização, o de ajuste de indicadores e verificação do grau de proximidade ou distanciamento do fazer pedagógico observado em relação às práticas da abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global.

Considerando o desenvolvimento da pesquisa até aqui e a contribuição do grupo de professoras para a coleta de dados, apresento abaixo a versão final da tabela de indicadores. Essa entrega era um dos objetivos desta pesquisa. Possivelmente os indicadores serão passíveis de novos ajustes e alinhamentos, uma vez que poderão ser disponibilizados para serem aplicados em diferentes contextos. Neste estudo, a versão final dos indicadores abaixo relacionados propõe-se a aferir as práticas de abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global nas aulas de Língua Inglesa de uma instituição de ensino privada.

A versão final dos indicadores está sendo apresentada em dois quadros identificados com os números 1 e 2. Essa divisão ocorreu devido às constatações feitas neste estudo e às contribuições do grupo de professoras. Evidenciou-se que alguns indicadores não poderiam ser aferidos se observados somente durante um período de 50 minutos. O quadro da versão final de indicadores 1 apresenta esse grupo de indicadores. Eles se propõem a aferir práticas desenvolvidas em mais de um período, trimestre ou até mesmo em projetos interdisciplinares.

Quadro 21 – Versão Final de Indicadores I

PROCESSO (NÚMERO MAIOR DE AULAS OBSERVADAS)	
Práticas Docentes e Discentes	
1.	O professor desenvolve em seu planejamento momentos que oportunizem a ampliação de repertórios linguísticos e culturais, utilizando a língua adicional como uma ponte para a aproximação entre as culturas?
2.	O professor organiza em seu planejamento atividades e/ou projetos para que o aluno se posicione criticamente frente a situações e temas diversos?
3.	As estratégias propostas favorecem o desenvolvimento da autodisciplina, com combinações claras, construídas coletivamente para preservar a manutenção dos princípios e das normas de convivência no processo de ensino e de aprendizagem.
4.	O professor apresenta, na seleção dos eixos temáticos de seu planejamento, assuntos que abordem temáticas diversas, promovendo discussões que favoreçam o processo de justaposição para a reflexão. (tornar o familiar estranho e o estranho familiar)?
Avaliação da Aprendizagem	
5.	A avaliação está alinhada com os objetivos preestabelecidos para uma abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global?
6.	Utilizam-se atividades para avaliar a capacidade do aluno de adequar o seu repertório cultural e linguístico às diferentes situações e contextos conversacionais, usando a língua não somente como instrumento de interação social entre os indivíduos de uma sociedade, mas também como um meio capaz de transmitir informações sobre o falante?
7.	A autoavaliação é utilizada como uma das formas de avaliação?
8.	A avaliação é realizada como prática diagnóstica, formativa e processual, possibilitando ao aluno refletir sobre suas ações?

Fonte: elaborado pela autora com base nos indicadores de desempenho (PARANÁ, 2019).

Importante ressaltar que, diferentemente do Quadro 21, que restringe a aplicação dos indicadores somente para a observação de um número maior de aulas, os âmbitos apresentados no Quadro 22, e listados a seguir, não precisam ficar restritos à observação de uma única aula, e podem igualmente ser aplicados para a observação de um número maior de aulas, trimestres ou mesmo projetos interdisciplinares, como é o caso do âmbito dos materiais e recursos.

Quadro 22 - Versão Final de Indicadores II

PERÍODO DE UMA AULA OU SEQUÊNCIAS MAIORES	
✓ Práticas Docentes e Discentes	
1.	A língua adicional (LA) é amplamente utilizada na sala de aula pelos professores e alunos?
2.	A língua materna (L1) é valorizada na sala de aula pelos professores e alunos?
3.	Utilizam-se recursos multimodais de maneira ampla na sala de aula?
4.	O planejamento docente especifica objetivos para algum dos 4Cs ⁷ ? () Comunicação () Conteúdo () Cognição () Cultura
5.	Há perguntas que fomentem o diálogo e que favoreçam a reflexão do aluno na aula de Língua Inglesa?
6.	O planejamento da aula apresenta intencionalidade pedagógica?
7.	O professor promove experiências para que os alunos sejam protagonistas e vivenciem oportunidades de agir de modo colaborativo e cooperativo com seus pares?
8.	Nas estratégias propostas na aula, há espaço para a construção de argumentos e contra-argumentos a partir do acolhimento crítico de diversos pontos de vista, considerando como balizadores os direitos humanos, a legislação vigente e o estado democrático de direito?
9.	As estratégias desenvolvidas permitem ao aluno receber novas perspectivas e expandir as suas próprias perspectivas a fim de ampliar seu entendimento, evitando a tendência de transformar o outro no que somos, ou o contrário?
10.	A dinâmica da aula possibilita ao aluno aprender os limites e efeitos das suas próprias perspectivas e ser receptivo a novas compreensões de mundo?
✓ Materiais e recursos	
11.	Os materiais utilizados encorajam a cooperação e colaboração entre alunos?
12.	Os materiais e recursos utilizados atendem os diferentes estilos de aprendizagem?
13.	Os materiais utilizados servem como fonte rica de <i>input</i> ?
14.	O professor utiliza diferentes recursos para compreender conceitos e buscar a veracidade de fontes e de fatos na sua diversidade e complexidade?
✓ Avaliação da Aprendizagem	
15.	Ao final da aula, o professor oportuniza estratégias de feedback de repertório linguístico e cultural para os alunos?

Fonte: elaborado pela autora com base nos indicadores de desempenho (PARANÁ, 2019).

Considerando a pergunta norteadora deste estudo, que propõe avaliar em que medida, no Ensino de Língua Inglesa dos segmentos Fundamental e Médio do Colégio Anchieta, são adotadas práticas da abordagem crítica e reflexiva da

⁷ 1-4 Cs- Comunicação, Conteúdo, Cognição e Cultura.

educação para a cidadania global, constato, por meio das etapas deste estudo e contribuições das professoras de Língua Inglesa, que nossas práticas se aproximam desta abordagem em alguns aspectos, abaixo listados, tais como:

- a) adoção da língua materna e língua adicional de forma equilibrada e sempre que necessário durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas com vistas à criação de vínculos afetivos entre docentes e discentes e considerando os diferentes contextos em que estão inseridos os alunos e os seus diferentes níveis de proficiência;
- b) uso de materiais e recursos variados visando abordar assuntos diversos e atualizados e que promovam o estímulo da prática reflexiva, bem como o uso da multimodalidade a fim de contemplar os diferentes estilos de aprendizagem e tornar a aprendizagem mais significativa. O uso da multimodalidade possibilita a ampliação de repertórios linguísticos e culturais;
- c) apropriação das fontes de todos os materiais disponibilizados para discussão e reflexão com vistas à confirmação da veracidade da informação, evitando assim a propagação de “fake news” (“notícias falsas”);
- d) elaboração dos planos de aula e anuais considerando, quando possível, os seguintes elementos:
 - mapa das aprendizagens, especialmente no que concerne ao pensamento reflexivo, as relações com o outro e a consciência social;
 - Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI), especialmente as etapas da reflexão e experiência;
 - 4Cs (conteúdo, cognição, cultura e comunicação);
 - temas diversos para ampliação de repertórios culturais;
 - projetos interdisciplinares.
- e) desenvolvimento de dinâmicas em pares e em grupos, sempre que possível, para que os alunos sejam protagonistas e vivenciem oportunidades de agir de modo colaborativo e cooperativo, possibilitando dessa forma viabilizar o acolhimento a diferentes pontos de vista;

- f) aplicação de instrumentos avaliativos diversificados (provas, apresentações, trabalhos em grupo e em pares), levando em consideração as necessidades dos alunos, e em consonância com os objetivos de avaliação especificados nos planos de estudo, tendo em vista a qualificação das habilidades de expressão oral e escrita e compreensão auditiva e leitora em L2, expressas também nos 4Cs: conteúdo, comunicação, cognição e cultura, e, sendo assim, contribuindo para aprimoramento de ampliação de repertórios;
- g) inovação nas propostas de trabalho integrativos, possibilitando que os professores das diferentes áreas de conhecimento trabalhem de forma cooperativa, colaborativa e de forma autônoma.

Os aspectos acima mencionados se aproximam de uma prática de abordagem crítica e reflexiva para a cidadania global. No entanto, constatei, por meio deste estudo, outros aspectos que nos distanciam dessa prática, especialmente considerando práticas vivenciadas em um único período de aula. Dentre eles:

- a) ênfase dada à dimensão cognitiva, sendo priorizadas práticas para ampliação do repertório linguístico em detrimento do repertório cultural;
- b) desenvolvimento de estratégias que buscam a aplicação da abordagem integrada do conteúdo e linguagem que ainda priorizam o conteúdo e a comunicação em detrimento da cognição e da cultura;
- c) abordagem superficial da etapa da reflexão, que é parte essencial do Paradigma Pedagógico Inaciano. O tempo destinado para o desenvolvimento dessa etapa é bastante restrito nas aulas de Língua Inglesa;
- d) necessidade de ampliação de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de competências e habilidades da autorregulação e do automonitoramento da aprendizagem;
- e) necessidade de ampliação de práticas pedagógicas que oportunizem agir de modo colaborativo e cooperativo com seus pares;
- f) necessidade de ampliação de práticas que promovam oportunidades de autoavaliação e estratégias de feedback para os alunos;
- g) necessidade de ampliação de espaços de diálogo entre os professores especialistas das diferentes áreas de conhecimento que contribuam

para o trabalho de construção de um planejamento integrado, considerando seu detalhamento e suas especificidades, quanto à apresentação do projeto e aspectos curriculares.

O fazer pedagógico já desenvolvido nas aulas de Língua Inglesa dos segmentos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio direciona, até certa medida, para o desenvolvimento de práticas da abordagem crítica e reflexiva com vistas à educação para a cidadania global. No entanto, no dia a dia da sala de aula em períodos de 50 minutos, verificou-se que essas práticas ainda precisam ser mais evidenciadas e qualificadas, pois existe um distanciamento entre o que é proposto e o que efetivamente é realizado. No processo que busca a qualificação de nossas práticas, não é possível desconsiderar o contexto educacional complexo, de constantes mudanças e de imprevisibilidades, no qual os sujeitos estão inseridos. Esse cenário de imprevisibilidade afeta diretamente a forma como ensinamos e como aprendemos, e isso torna ainda maior o desafio de formar cidadãos globais conscientes e comprometidos.

5.4 RECOMENDAÇÕES

Para iniciarmos um conjunto de ações que possam contribuir para a adoção mais efetiva de práticas da abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global no Ensino Fundamental II e Ensino Médio de Língua Inglesa, tanto em práticas desenvolvidas em um único período de aula, como em propostas de trabalhos integrativos, proponho algumas recomendações que podem colaborar para um processo de mudança nas práticas de ensino e de aprendizagem da Língua Adicional do Colégio Anchieta.

1. Ampliação do repertório cultural e desenvolvimento de práticas pedagógicas que direcionem para a qualificação da dimensão socioemocional.

Sugere-se que a coordenação de área proponha às professoras de Língua Inglesa que oportunizem aos alunos práticas para a sistematização da informação desenvolvida como práticas do repertório cultural; sendo assim, o aluno poderá

verificar o que ele reteve de informação referente ao que foi discutido sobre diferentes culturas e identidades. O desenvolvimento da atividade pode ser realizado por meio da elaboração de parágrafos, da apresentação de palavras-chave, de construção de mapas mentais, entre outros. Da mesma forma, a representação de área pode acompanhar os planejamentos da língua adicional, com especial atenção a atividades que direcionem para o desenvolvimento da dimensão socioemocional evidenciando competências nos eixos da relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Essas ações podem contribuir para a ampliação de repertório cultural, e desenvolvimento de atividades práticas que contribuam para a qualificação da dimensão socioemocional.

2. Aumento da carga horária para o Currículo Bilíngue Integrado (CBI) no segmento do Ensino Fundamental II.

Segundo o documento das novas diretrizes da educação bilíngue no Brasil, ficou definido, entre outras regulações, que só é permitido para as instituições se denominarem como escolas de Educação Bilíngue se a instrução no segundo idioma for de, no mínimo 30% do currículo e no máximo 50%. (BRASIL, 2020). No Ensino Médio, a carga horária mínima exigida é de 20% e não houve uma determinação de carga horária máxima, uma vez que as diretrizes afirmam haver a possibilidade de alguns itinerários formativos do Novo Ensino Médio ocorrerem em Língua Inglesa. No Colégio Anchieta, na implementação do Novo Ensino Médio, já existe o componente curricular de “Cidadania Global”, que é ministrado em Língua Inglesa.

Respectivamente nos anos de 2021 e 2022, com a implementação do Currículo Bilíngue Integrado (CBI), nos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, a carga horária semanal foi ampliada de um para seis períodos semanais, correspondendo a 30% da organização curricular, atendendo às normativas federais. Destes, dois períodos são exclusivamente com as professoras de Língua Inglesa e os outros quatro são desenvolvidos em codocência com a professora referência da turma ou com os professores especializados de Educação Física, Linguagem Digital e Música e Movimento. No Ensino Fundamental I, a carga horária foi ampliada de dois para sete períodos semanais, sendo três de Língua

Inglesa e quatro de codocência. No Ensino Fundamental I, o componente curricular de Língua Inglesa está integrado aos componentes curriculares de música, linguagem digital, história, língua portuguesa e ciências. A integração entre a língua materna e a língua adicional acontece num fluxo gradativo e contínuo de experiências significativas. Sendo assim, atendendo à normativa federal referente à carga horária, os segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I do Colégio Anchieta oferecem uma Educação Bilíngue. No entanto, um dos grandes desafios dessa implementação do Currículo Bilíngue Integrado é o planejamento compartilhado. Os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I estão em constante diálogo para o aperfeiçoamento de suas práticas no desenvolvimento de um trabalho integrativo.

O Currículo Bilíngue Integrado será implementado no Ensino Fundamental II no ano de 2023. A proposta inicial é a de oferecer uma escola com um Currículo Bilingue Integrado, que iniciará com uma carga horária maior no sexto ano e que será gradativamente menor nos anos seguintes (7º, 8º e 9º ano), não necessariamente seguindo a normativa federal que exige no mínimo 30% do currículo. A forma como isso se concretizará será alinhada e discutida no decorrer do ano de 2022 nos grupos gestores.

No entanto, mesmo não atendendo à normativa em relação à carga horária de 30% do currículo, recomenda-se a ampliação da carga horária atual de dois períodos semanais para um número maior de períodos. Esse aumento da carga horária possibilitará desenvolver, de forma mais efetiva, equilibrada e qualificada, todos os aspectos dos 4Cs, como o conteúdo, a comunicação, a cognição e a cultura. Da mesma forma, as habilidades da expressão oral e escrita e compreensão auditiva e leitora podem ser aprimoradas no fazer pedagógico.

3. Apropriação do modelo "PARA" (GANLY, 2018).

Para Ganly (2018), o ato de pausar permite aos sujeitos criarem uma nova consciência dos fatos e igualmente verem os acontecimentos numa perspectiva diferente. Apropriar-se do modelo PARA, que sugere oferecer mais momentos de pausa e de reflexão nas práticas pedagógicas, pode contribuir para o desenvolvimento das competências da dimensão socioemocional descritas no Mapa

das Aprendizagens e nos planejamentos dos professores. Evidencia-se, por meio da descrição das competências, que características como o autoconhecimento e a autorregulação precisam ser desenvolvidas com maior frequência em nosso fazer pedagógico, conforme os eixos temáticos presentes na dimensão socioemocional do mapa das aprendizagens e constituídos em três ciclos. O primeiro ciclo apresenta a relação consigo mesmo expressa no reconhecimento de um sujeito constituído de qualidades e potencialidades, fragilidades e limitações. O segundo ciclo é o da relação com o outro, experienciada nas interações humanas saudáveis de acordo com os princípios de convivência escolar, por meio da escuta, do diálogo e da empatia. Por fim, há o ciclo da relação com o mundo, que é expresso no acolhimento da diversidade num mundo cada vez mais interconectado tanto local quanto globalmente.

O modelo PARA pode contribuir para o desenvolvimento dessas competências, pois sugere, num primeiro momento, o exercício da pausa e disposição para observar um contexto diferente do seu próprio contexto. Posteriormente, propõe pensar criticamente a respeito de uma determinada situação prática e seus aspectos positivos e negativos. No próximo passo, sugere refletir sobre as respostas dadas, e por último considera como e quanto os achados desses passos podem ser incorporados às nossas práticas (no caso dos professores, práticas profissionais; no caso dos alunos, como possibilidades para novas formas de proceder).

4. Formação dos docentes para o desenvolvimento de um Currículo Bilíngue Integrado (CBI) alicerçado nos princípios de formação para a cidadania global e acolhimento à diversidade.

Para que os professores da Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental I possam atuar numa escola que se enquadre como Bilíngue segundo a normativa federal (BRASIL, 2020) são exigidos alguns pré-requisitos, tais como: Graduação em Pedagogia ou Letras, comprovação de proficiência no mínimo em nível B2 de acordo com o CEFR - “Common European Framework of Reference” (Marco comum Europeu de Referência para línguas), formação complementar em Educação Bilingue, em instituição reconhecida pelo MEC, que pode ser um curso de

extensão de no mínimo 120h, pós-graduação lato senso, mestrado na área, doutorado na área.

O Colégio Anchieta, atendendo à normativa federal, nos anos de 2020 e 2021 ofereceu um Curso de Extensão em Educação Bilíngue na modalidade síncrona para os seus colaboradores. A formação apresentou quatro módulos:

- a) **Módulo 1** - Língua, Linguagens e Educação Linguística em Contextos Multilíngues;
- b) **Módulo 2** - Princípios norteadores de práticas pedagógicas em contextos bi/multilíngues;
- c) **Módulo 3** - Contextos tecnológicos e ambientes de aprendizagens para a Educação Bilíngue;
- d) **Módulo 4** - Avaliação em currículo bilíngue.

Para que os professores de outros segmentos possam se apropriar de conceitos da fundamentação teórica da Educação Bilíngue, que traz a formação para a cidadania global e o planejamento compartilhado como aspectos relevantes, recomenda-se continuar investindo na formação dos colaboradores da instituição, oferecendo oportunidades para uma melhor apropriação do “fazer” pedagógico. Nessa mesma perspectiva, é importante que se estimulem os docentes para se apropriarem dos projetos e dos conteúdos disponibilizados no site do “Educate Magis”, uma plataforma interativa e global e com o olhar voltado para uma educação que vise à formação de um cidadão global. Recomenda-se igualmente que os professores de outras áreas de conhecimento tenham a possibilidade de formação em cursos de Língua Inglesa para que eles possam aperfeiçoar o desenvolvimento das habilidades de expressão oral e escrita bem como compreensão auditiva e leitora em L2. Capacitando um número maior de professores para a fluência em L2, ampliam-se as possibilidades de qualificação dos trabalhos integrativos realizados nos grupos de professores especialistas em diferentes áreas de conhecimento. Para que os processos de ensino e de aprendizagem se qualifiquem, as instituições precisam investir na formação docente, oportunizando momentos direcionados para a capacitação profissional de seus educadores.

5. Aplicação de uma avaliação diagnóstica, processual e formativa, por meio de autoavaliações.

Para que possamos considerar uma avaliação diagnóstica, processual e formativa, é necessário investir em autoavaliações e feedbacks. A avaliação precisa contribuir para melhorar o desempenho não somente dos aspectos da dimensão cognitiva, mas também da dimensão socioemocional. Para que a avaliação da aprendizagem se aproxime de uma abordagem crítica e reflexiva para a cidadania global, ela precisa perpassar as experiências vivenciadas pelos alunos, resultando num ambiente colaborativo de aprendizagem. Precisa igualmente contemplar a reflexão sobre situações concretas. Para que isso se efetive, é necessário implementar processos de autoavaliação para os alunos. Sugiro a construção de indicadores que avaliem essa dimensão e que a elaboração seja realizada com a contribuição dos próprios alunos. Os instrumentos podem ser preenchidos pelos alunos no decorrer do ano letivo ou quando as professoras julgarem necessário.

6. Carga horária destinada à construção de planejamentos integrados.

Os recursos tecnológicos são ferramentas facilitadoras para a construção de um planejamento integrado e colaborativo. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I do Colégio Anchieta, que já estão inseridos no contexto de uma Educação Bilíngue, as professoras utilizam documentos compartilhados online para que, dessa forma, todos os professores possam contribuir na elaboração de estratégias. No entanto não podemos desconsiderar a importância de oferecer aos professores momentos presenciais que promovam o diálogo e troca de experiências.

Os projetos interdisciplinares integram diversos componentes curriculares, que podem ser compostos por diferentes segmentos da Educação Infantil ao Ensino Médio. Esse grupo interdisciplinar compõe-se de educadores especialistas em diferentes áreas do conhecimento que necessitam estruturar um plano de ação, que engloba desde a seleção de um tema gerador até o detalhamento de que parte caberá a cada componente curricular no desenvolvimento das estratégias. Essa construção precisa ser elaborada por meio da comunicação de ideias e integração mútua de conceitos. Devido a toda essa complexidade, reforça-se a necessidade de

tempo adicional de planejamento que possibilite o encontro do grupo interdisciplinar para escuta, diálogo e definição de procedimentos a serem adotados.

As recomendações propostas acima pretendem contribuir para a qualificação da prática docente do componente curricular de Língua Inglesa no Colégio Anchieta com vistas a uma abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propôs-se a verificar em que medida, no Ensino de Língua Inglesa dos segmentos Fundamental II e Ensino Médio do Colégio Anchieta, são adotadas práticas da abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global. Minha proposta foi a de direcionar meu olhar para as práticas que já estavam sendo realizadas no componente curricular de Língua Inglesa do Colégio Anchieta buscando compreendê-las e analisá-las criticamente, visto que os processos de ensino e de aprendizagem dessas práticas desenvolvidas mereciam ser estudados de uma forma mais sistematizada e embasada teoricamente. Após a análise das práticas de ensino do componente curricular de Língua Inglesa, meus objetivos foram alcançados de forma bastante satisfatória.

Para a construção da pesquisa, parti de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional rumo ao objeto de estudo, posteriormente apresentando a Rede Jesuíta de Educação nos contextos global e nacional, bem como o Colégio Anchieta inserido no contexto regional. Compreender os conceitos da educação e do ensino de línguas adicionais na formação para a cidadania global contribuiu muito para que eu atingisse os objetivos propostos neste estudo. Da mesma forma, foi muito relevante trazer para o referencial de minha pesquisa a abordagem integrada ao conteúdo e linguagem (CLIL), que propõe um aprendizado integrado. Nesse cenário, de uma aprendizagem de uma língua adicional num contexto de trabalho integrado, discorrer sobre o professor reflexivo nos contextos de aprendizagem também contribuiu muito para a pesquisa. Na perspectiva crítico-reflexiva de transformação pedagógica, a pesquisa trouxe igualmente contribuições da gestão pedagógica para a formação da cidadania global. Foi fundamental trazer todas essas contribuições no decorrer dos capítulos de meu estudo para estruturar os caminhos metodológicos de uma forma mais significativa e igualmente construir trilhas e pistas que auxiliaram a minha compreensão e análise.

Considero relevante pontuar que meu estudo foi realizado durante o período mais crítico da pandemia de Covid-19. Inserido nesse contexto, o Colégio Anchieta, assim como todas as outras instituições de ensino mundiais, precisou ajustar sua metodologia das aulas, e os alunos passaram a ter aulas na modalidade a distância. As aulas eram gravadas, pois dessa forma os alunos tinham possibilidade de rever

suas aulas síncronas por meio das gravações. Devido a esse modelo de ensino remoto mediado por tecnologias, a observação das aulas gravadas de Língua Inglesa evidenciou mais o ensino do que a aprendizagem. Portanto, em estudos posteriores, é recomendável que se reavalie em que medida são adotadas práticas da abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global no que cerne ao processo de aprendizagem.

Após a conclusão da realização dos métodos e procedimentos que foram adotados para o desenvolvimento de minha investigação, cheguei a algumas constatações, considerando os dois objetivos de meu estudo: o primeiro, de verificar em que medida as práticas se aproximam ou se distanciam da abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global, e o segundo, de ajustar e testar os 24 indicadores presentes no instrumento utilizado para a observação das práticas.

Um dos meus propósitos para a pesquisa era o de verificar a aproximação ou o distanciamento de nosso fazer pedagógico em relação à abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global. Constatei que as práticas de Ensino de Língua Inglesa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio do Colégio Anchieta já direcionam para esse caminho no que tange aos aspectos como os do uso equilibrado de língua materna e língua adicional nas aulas de Língua Inglesa, da qualidade da seleção de materiais e recursos para as estratégias de ensino, do aprimoramento constante na elaboração dos planejamentos, bem como o do desenvolvimento de projetos e trabalhos integrativos com outras áreas de conhecimento, entre outros aspectos já mencionados anteriormente nesta pesquisa.

Porém, analisando as aulas de Inglês nos períodos de 50 minutos, verifiquei que, ao considerar uma abordagem crítica e reflexiva de formação para a cidadania global em específico, as estratégias de ensino propostas se distanciam dessa abordagem e precisam ser mais qualificadas. Dentre alguns aspectos que evidenciam esse distanciamento, podemos citar a ênfase que é dada à dimensão cognitiva em detrimento do repertório cultural no fazer pedagógico, e, se comparado ao ideal desejado, são oferecidas poucas experiências para o desenvolvimento da autorregulação, do autoconhecimento, da autoavaliação e de práticas de feedback, bem como poucas estratégias de ensino que estimulem o aluno para agir de forma cooperativa e colaborativa. Ainda nessa perspectiva, contata-se que, no decorrer do

ano letivo, são oferecidos poucos momentos de encontro entre o grupo de professoras para a elaboração de um planejamento integrado.

Meu segundo propósito, após a testagem e ajuste dos 24 indicadores presentes no instrumento utilizado para a observação das práticas, era a entrega da versão final de indicadores que pudessem contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento de práticas da abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global. Apresentei os indicadores em dois conjuntos, pois constatei, junto ao grupo de professoras de Língua Inglesa, que alguns indicadores poderiam ser utilizados para um período de 50 minutos de aula ou períodos maiores, enquanto outros seriam melhor aferidos se aplicados somente para um número maior de aulas observadas. Os dois conjuntos de indicadores entregues como resultado desta investigação foram de minha autoria, mas construídos de forma dialógica após interação com o grupo de professoras de Língua Inglesa do Colégio Anchieta.

O Colégio Anchieta está implementando nos seus segmentos, de forma gradativa, o Currículo Bilíngue Integrado (CBI). A Educação Infantil e o Ensino Fundamental I iniciaram respectivamente nos anos de 2021 e 2022. O Ensino Fundamental II terá sua implementação no ano de 2023. As duas versões finais de indicadores que foram elaboradas pela pesquisadora, após a escuta e contribuição do grupo de professoras de Língua Inglesa do Colégio Anchieta, devem ser apresentadas para a apreciação do grupo de Gestão do CBI, visto que o Currículo Bilíngue Integrado vem ao encontro de muitos dos valores e conceitos referidos nos documentos norteadores da Rede Jesuíta de Educação, e está inserido na perspectiva de abordagem para uma cidadania global crítica, reflexiva, transformadora e intercultural.

Por fim, apresentei um conjunto de ações que poderão contribuir tanto para o aprimoramento das práticas com vistas à formação de uma abordagem crítica e reflexiva para a cidadania global, como para a formação dos docentes. Dentre elas, podemos citar a ampliação do repertório cultural e desenvolvimento de práticas pedagógicas que direcionem para a qualificação da dimensão socioemocional, apropriação do modelo PARA (GANLY, 2018), aumento da carga horária para o Currículo Bilingue Integrado (CBI) no segmento do Ensino Fundamental II, aplicação de uma avaliação diagnóstica, processual e formativa, por meio de autoavaliações, e carga horária destinada para a construção de planejamentos integrados.

Educar para a cidadania global numa perspectiva crítica e reflexiva é um grande desafio, visto que não temos receitas prontas; pelo contrário, a formação de cidadãos críticos e reflexivos será vivenciada no decorrer de um caminho repleto de complexidades, de imprevisibilidades e em constante mudança de rota.

Quando me refiro ao grande desafio que é educar para a formação de uma cidadania global crítica, considero a criação de bases equânimes para a escuta, para o diálogo e consequente ação para a transformação. A dificuldade encontrada é educar cidadãos com bases equânimes para o diálogo e respeito à diversidade, estando inseridos numa sociedade contemporânea neoliberal, de cultura consumista e hedonista. Educar para uma cidadania global crítica é um grande desafio, visto que estamos inseridos numa sociedade na qual o poder e a renda estão, cada vez mais, concentrados nas mãos de uma pequena parcela da população e na qual poucos têm acesso a uma educação de qualidade. Vivenciamos também uma contínua descrença na política e nos políticos. Temos, igualmente, o desafio de educar para uma cidadania global crítica e reflexiva numa sociedade de crescente violência física e moral, visível em atos de misoginia, homofobia, racismo e xenofobia que são na maioria das vezes naturalizados e banalizados, sem deixar de mencionar a grande problemática social da crise migratória mundial, que tem se intensificado nos últimos anos.

Por fim, urge educar para uma cidadania global crítica e reflexiva, visto que a sociedade vem sofrendo uma contínua e crescente crise de identidades e de valores.

Considerando os grandes desafios apontados anteriormente, parece utópico conseguir êxito na proposta de educar considerando uma abordagem crítica e reflexiva de uma educação para a cidadania global. No entanto, acredito que o reconhecimento da necessidade de mudança já é um grande passo a ser dado. Formar o aluno para uma consciência global na contemporaneidade é uma tarefa bastante desafiadora para os colégios da Rede Jesuíta de Educação. Desenvolver competências e habilidades que considerem, entre outros aspectos, o posicionamento crítico, o acolhimento a diferentes pontos de vista, o diálogo, o respeito à diversidade, e a experiência de vivências colaborativas e cooperativas exigem dos alunos e dos educadores abertura e disposição para um movimento constante de mudança.

Sabemos de todas as dificuldades encontradas, mas parar no meio do caminho não parece ser uma opção para quem acredita que o mundo ainda possa se tornar um lugar de oportunidades e condições mais equânimes para todos os “cidadãos do mundo”. Optar por caminhos nem sempre trilhados pode ser uma opção.

The Road Not Taken

BY ROBERT FROST

Two roads diverged in a yellow wood,
And sorry I could not travel both
And be one traveler, long I stood
And looked down one as far as I could
To where it bent in the undergrowth;

Then took the other, as just as fair,
And having perhaps the better claim,
Because it was grassy and wanted wear;
Though as for that the passing there
Had worn them really about the same,

And both that morning equally lay
In leaves no step had trodden black.
Oh, I kept the first for another day!
Yet knowing how way leads on to way,
I doubted if I should ever come back.

I shall be telling this with a sigh
Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood, and I—
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANDREOTTI, Vanessa Oliveira de. Soft versus critical global citizenship education. In: McCloskey, S. (Ed.). **Development education in policy and practice**. London: Palgrave Macmillan, 2014. p. 21-31.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- BANKS, James A. Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. **Educational Researcher**, Washington, v. 37, n. 3, p. 129-139, 2008.
- BEUSTER, Ciara. **Educate Magis por Ciara Beuster**. [Entrevista cedida a] Rede Jesuíta de Educação. [S.l.]: Jesuítas Brasil, [201-]. Disponível em: http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/portfolio-items/educate_ciara/. Acesso em: 16 nov. 2020.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BLACKMORE, Chloe. Towards a pedagogical framework for global citizenship education. **International Journal of Development Education and Global Learning**, London, v. 8, n. 1, p. 39-56, 2016.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 nov. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 2/2020**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>. Acesso em: 04 maio 2022.
- BYRAM, Michael. **From foreign language education to education for intercultural citizenship**: essays and reflections. Bristol: Multilingual Matters, 2008.
- COLÉGIO ANCHIETA. **Colégio Anchieta**: 130 anos. Porto Alegre, 2020. Disponível em: http://www.colegioanchieta.g12.br/wp-content/uploads/2020/01/VERSA%CC%83O-SITE_AF_BOLETIM-INFORMATIVO-15x21_2020_DIGITAL.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.
- COLÉGIO ANCHIETA. **Rede Jesuíta de Educação**. Porto Alegre, 2021.

COLÉGIO ANCHIETA. **Boletim informativo 2022**. Porto Alegre, 2022.

COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA. **Rede Jesuíta de Educação**. Salvador, 2020.
Disponível em: <http://www.colegioantoniovieira.com.br/o-vieira/rede-jesuista-de-educacao>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CONFERÊNCIA DE PROVINCIAIS JESUÍTAS DA AMÉRICA LATINA E CARIBE. **A Companhia de Jesus e o direito universal a uma educação de qualidade**. Lima: CEPAL, 2019.

COYLE, D. **Developing CLIL: towards a theory of practice**. Barcelona: APAC, 2005.

COYLE, Do; HOOD, Philip; MARSH, David. **CLIL: content language integrated learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press; 2003.

DAVIES, Ian; EVANS, Mark; RIED, Alan. Globalising citizenship education? A critique of 'global education' and 'citizenship education'. **British Journal of Educational Studies**, London, v. 53, ed. 1, p. 66-89, 2005.

DOWER, Nigel; WILLIAMS, John. **Global citizenship: a critical introduction: a critical introduction**. New York: Routledge, 2002.

DUBET, François. **O tempo das paixões tristes**. São Paulo: Vestígio, 2020.

FRANCO, Francisco Carlos. A coordenação pedagógica e a formação continuada em serviço. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 195-211, jul./dez. 2012.

FRANCO, Maria Amelia do Rosário Santoro. Da pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. In: FRANCO, Maria Amelia do Rosário Santoro; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (Org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos: Leopoldianum, 2016. p. 15-32.

GANDIN, Danilo. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 81-95, jan./jun. 2001.

GANLY, Trish. Taking time to pause: engaging with a gift of reflective practice. **Innovations in Education and Teaching International**, London, v. 55, n. 6, p. 713-723, 2018.

GATTI, Bernardetti. **Grupo focal na pesquisa das ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber, 2005.

GROS, Frédéric. **Desobedecer**. São Paulo: Ubu, 2018.

HARSHMAN, Jason; AUGUSTINE, Tami; MERRYFIELD, Merry (Ed.). **Research in global citizenship education**. Charlotte: Information Age Publishing, 2015.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019.

INTERNATIONAL COMMISSION ON THE APOSTOLATE ON JESUIT EDUCATION. **The characteristics of jesuit education**. Rome: ICAJE, 1986. Disponível em: <https://www.educatemagis.org/documents/the-characteristics-of-jesuit-education-en/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

INTERNATIONAL COMMISSION ON THE APOSTOLATE ON JESUIT EDUCATION. **Ignatian pedagogy: a practical approach**. Rome: ICAJE, 1993. Disponível em: <https://www.educatemagis.org/documents/ignatian-pedagogy-a-practical-approach-en/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

INTERNATIONAL COMMISSION ON THE APOSTOLATE ON JESUIT EDUCATION. **Jesuit schools: a living tradition in the 21st century**. Rome: ICAJE, 2020. Disponível em: <https://www.educatemagis.org/wp-content/uploads/documents/2019/11/Document-Living-Tradition-Lo-Res-200501.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

JESUÍTAS BRASIL. **Institucional**. Brasil: Rede Jesuíta de Educação, 2019. Disponível em: <http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/missao-visao-e-valores/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

KLAUS, Viviane. **Gestão & educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2016.

KLEIN, Luiz Fernando. **Educação jesuíta e pedagogia inaciana**. São Paulo: Loyola, 2015.

LÜCK, Heloísa. **Gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LÜCK, Heloisa. Promoção da gestão escolar participativa. In: LUCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p. 73-98.

MACEDO, Sandra Regina Brito de. Coordenação pedagógica: conceito e histórico. In: FRANCO, Maria Amelia do Rosário Santoro; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (Org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos: Leopoldianum, 2016. p. 33-48.

MEGALE, Antonieta (Org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional vigente**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

MORAIS, Ingrid Agrassar. A construção histórica do conceito de cidadania: o que significa ser cidadão na sociedade contemporânea? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2013. Curitiba. **Anais**. Curitiba: PUCPR; 2013.

PARANÁ, Raul Albuquerque. **Por uma sustentabilidade da abordagem integrada conteúdo lingual (AICL) no Brasil**: entendendo a teoria e avaliando iniciativas. 2019. No prelo.

PASHBY, Karen; ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira. Critical global citizenship in theory and practice: rationales and approaches for an emerging agend. In: HARSHMAN, Jason; AUGUSTINE, Tami; MERRYFIELD, Merry (Ed.). **Research in global citizenship education**. Charlotte: Information Age Publishing, 2015. p. 9-34.

PIMENTA, Selam Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selam Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. **O coordenador pedagógico e a formação de professores**: Intenções, tensões e contradições. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **PEC**: projeto educativo comum. São Paulo: Loyola, 2016.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Educate Magis**. 2020. Disponível em: <https://www.educatemagis.org/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

REIMERS, Fernando M. *et al.* **Empoderar crianças e jovens para a cidadania global**: fundamentos e programa com atividades e referências, da educação infantil ao ensino médio. São Paulo: Moderna, 2017.

RICHARDSON, Robert Jary. **Pesquisa social**: método e técnica. 4. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2017.

SÁ, Cristina Manuela; MESQUITA, Luciana. Abordagem transversal do ensino e aprendizagem da língua materna e promoção de uma educação para a cidadania global. **Revista Cocar**, Belém, ed. esp., n. 8, jan./abr 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3061>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SACCOL, Amarolinda (Org.). **Metodologia de pesquisa em administração**: uma abordagem prática. São Leopoldo: UNISINOS, 2012.

SANTIAGO, Mylene Cristina; ANTUNES, Katiuscia Cristina Vargas; AKKARI, Abdeljalil. Educação para a cidadania global: desafios para a BNCC e formação docente. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. esp., p. 687-699, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/54368>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Línguas adicionais na escola**: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; LANDAU, Julia; PARANÁ, Raul Albuquerque. Innovations and challenges in CLIL implementation in South America. **Theory Into Practice**, Columbus, v. 57, p. 196-203, 2018.

SOSA, Arturo. A educação da Companhia: uma pedagogia ao serviço da formação de um ser humano reconciliado com seus semelhantes, com a criação e com Deus. In: CONFERÊNCIA DE PROVINCIAIS JESUÍTAS DA AMÉRICA LATINA E CARIBE. **A Companhia de Jesus e o direito universal a uma educação de qualidade**. Lima: CEPAL, 2019. p. 41-67.

SOUZA, Renata Condi de. Educação bilíngue no Brasil. In: MEGALE, Antonieta (Org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

THOREAU, Henry David. **On the duty of civil disobedience**. [S.l.]: Createspace Independent Publishing Platform, 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso e planejamento de métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA



COLÉGIO ANCHIETA

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Dário Schneider, Diretor Acadêmico, declaro estar ciente de que Adriane Balzaretto Caldas efetuará pesquisa intitulada “O mundo em nossa sala de aula: o desafio da educação para a cidadania global no contexto das práticas do ensino de /por meio da língua inglesa” no período entre 2019 e 2022, com o objetivo geral de verificar em que medida, no Ensino de Língua Inglesa dos segmentos Fundamental II e Médio do Colégio Anchieta, são adotadas práticas da abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global.

A metodologia prevista consiste na observação das práticas de ensino e de aprendizagem das aulas síncronas gravadas do componente curricular de Língua Inglesa, na análise de indicadores elaborados pela pesquisadora e na aplicação da técnica de grupo focal com um grupo de oito professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio do Centro de Línguas do Colégio Anchieta

A contribuição dos participantes será voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A pesquisadora assegura ainda que será garantido o total sigilo e confidencialidade das informações prestadas.

Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos conforme resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e nenhum procedimento realizado oferece risco à dignidade dos participantes.

Estando esta instituição em condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2021.

Diretor Acadêmico

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa “O mundo em nossa sala de aula: o desafio da educação para a cidadania global no contexto das práticas de ensino de/por meio da língua inglesa”, sob a responsabilidade da pesquisadora Adriane Balzaretto Caldas, mestranda do programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Unisinos, e orientada pelo Prof. Dr. Artur Eugenio Jacobus. Esta pesquisa tem como objetivo geral verificar em que medida, no Ensino de Língua Inglesa dos segmentos Fundamental II e Médio do Colégio Anchieta, são adotadas práticas da abordagem crítica e reflexiva da educação para a cidadania global.

A metodologia prevista consiste na observação das práticas de ensino e de aprendizagem das aulas síncronas gravadas do componente curricular de Língua Inglesa, na análise de indicadores elaborados pela pesquisadora e na aplicação da técnica de grupo focal com o grupo das oito professoras do Ensino Fundamental II e Ensino Médio do Centro de Línguas do Colégio Anchieta.

Não identificamos riscos decorrentes de sua participação na pesquisa, ao integrar o grupo focal e colaborar para a discussão e reflexão do que será abordado no momento da escuta dos professores. Participando desta pesquisa, você estará contribuindo para um constante aprimoramento de nossas práticas pedagógicas.

Depois de concordar, você poderá desistir de participar, retirando seu consentimento a qualquer momento independente do motivo e sem nenhum prejuízo para você. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade como participante será preservada, pois não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os/as envolvidos/as na pesquisa, sendo garantido total sigilo. Para qualquer outra informação ou esclarecimentos, você poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (51) 989322195 ou pelo e-mail adrianebc@colégioandchieta.g12.br.

Sua participação é voluntária e extremamente importante.

Atenciosamente.

Pesquisadora responsável Adriane Balzaretto Caldas