

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE DA LÍNGUA INGLESA

EDUCATION IN HUMAN RIGHTS IN THE PROFESSIONAL EDUCATION OF THE ENGLISH LANGUAGE

Lívia Zanholo Santos¹

Patrícia Medina²

Resumo: *A pesquisa trata da promoção da Educação em Direitos humanos (EDH), a qual se tornou uma das panaceias no processo de efetivação de tais direitos, pois apesar de formalmente assegurados, suas violações ainda ocorrem diariamente. O estudo enfatiza formas de promover a EDH no ensino profissionalizante da língua inglesa, porquanto muitas pessoas não anglófilas têm procurado essa modalidade educacional para aprender inglês, representando uma porta de acesso importante para a reflexão crítica acerca dos direitos humanos. O artigo é pautado na pesquisa documental e doutrinária, pela abordagem qualitativa. Destarte, para que os estudantes saibam exercer sua cidadania democrática é necessário o aperfeiçoamento da EDH em todas as esferas, inclusive no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.*

Palavras-chave: *Ensino Profissionalizante da Língua Inglesa. Educação em Direitos Humanos. Pedagogia Crítica.*

Abstract: *The research explains the promotion of Education in Human Rights (EHR), which has become one of the panaceas in the process of making those rights effective, because despite being formally guaranteed, their violations still occur daily. Ways to promote HRE in the professional education of the English language were researched, since many non-Anglophile people have sought professional education to learn English, representing an important gateway to the critical reflection of human rights. The article was based on documentary and doctrinal research, using a qualitative approach. Therefore, for students to know how to exercise their democratic citizenship, it is necessary to improve the EDH in all spheres, including the teaching-learning process of the English language.*

Keywords: *Professional Teaching of the English Language. Education in Human Rights. Critical Pedagogy.*

1 Especialista em Educação, Sociedade e Violência (UNITINS) e Bacharel em Direito (UFMS). É professora na Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS) e no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC-TO). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1038744572193912>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0023-9754>. E-mail: livia.zs@unitins.br

2 Doutora em Educação (UFG), Mestre em Educação (PUCRS). Pedagoga (FAPA) e Bacharel em Direito (UFT). É professora da Universidade Federal do Tocantins (UFT) nos cursos de Pedagogia e Mestrado Profissional Interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos (PPGJDH) em convênio com a Escola Superior da Magistratura Tocantinense (ESMAT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2860664409387797>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2110-1989>. E-mail: patriciamedina@uft.edu.br

Introdução

Proteger e promover os direitos humanos e uma cultura de paz é questão que se impõe para a própria manutenção da vida em sociedade. Disso advém a necessidade do aperfeiçoamento da Educação em Direitos Humanos (EDH) em todas as esferas. O foco desta pesquisa é a promoção dos direitos humanos no ensino profissionalizante da língua inglesa. Para tanto, este estudo busca demonstrar a importância do ensino crítico dos direitos humanos aliado ao ensino deste idioma.

A educação crítica em direitos humanos, tendo como alvo os alunos que estão buscando a fluência na língua inglesa, pode amenizar a falta de consciência da população sobre diversas questões relacionadas aos direitos humanos e aos seus meios de proteção, fator importante para o despertar de uma consciência crítica e cidadã. Com efeito, a sociedade necessita não apenas conhecer seus direitos fundamentais, mas também compreender-se enquanto agente ético, político e libertário.

Nesse contexto, este artigo constitui excerto de uma pesquisa em desenvolvimento que visa responder a seguinte pergunta-problema: Como o ensino profissionalizante de língua inglesa pode contribuir para a Educação em Direitos humanos?

O estudo é conduzido pela metodologia qualitativa, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, que analisa a EDH sob o enfoque da abordagem crítica a partir do pensamento de Paulo Freire (1976). Esta investigação também apresenta resultado de um estudo doutrinário e legal sobre a EDH no Brasil e no mundo. Para tanto, são analisados aspectos dos seguintes documentos: o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007) e a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1 (CNE, 2012), a qual apresenta as Diretrizes Nacionais para a EDH. Além deste tema, são também objetos de reflexão deste artigo: métodos de ensino crítico da língua inglesa e Educação em Direitos humanos no ensino profissionalizante.

A partir dessas discussões iniciais, a pesquisa parte da necessidade de encontrar um fundamento teórico-crítico para a Educação em Direitos Humanos no ensino profissionalizante da língua inglesa, buscando novas formas de investigação e de análise para sua compreensão. Assim, o estudo demonstra relevância de pesquisa por ser a educação o alicerce principal para a formação de sujeitos de direitos, capazes de assimilar a importância do respeito e da promoção dos direitos humanos.

O Ensino Crítico da Língua Inglesa

As mudanças sociais têm impactado a maneira como os indivíduos se comunicam e as finalidades dessa comunicação, que, dialeticamente, geram transformações na sociedade. Estudar uma nova língua tornou-se um processo que vai além da mera aprendizagem linguística, perquirindo-se um ensino mais dinâmico, voltado a questões mais amplas, como a formação dos alunos para a cidadania. Nesse contexto, ocorreu uma virada crítica na Linguística Aplicada, como reflexo dos discursos sobre direitos civis e multiculturalismo na América e na Europa, bem como uma liberação do “terceiro mundo” nos anos 60 (IYER et al., 2014).

A Escola de Frankfurt e a teoria crítica neomarxista propiciaram para a linguística uma reflexão sociológica acerca das relações entre língua e poder social, econômico e cultural nas sociedades capitalistas contemporâneas (IYER et al., 2014). Esse movimento influenciou os letramentos críticos e serviu de base para a obra “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire. Referida escola de pensamento filosófico e sociológico buscou elaborar uma nova teoria crítica sobre a sociedade no início do século XX. Assim, os expoentes desse pensamento defendiam uma nova interpretação das ideias marxistas, mais condizentes com a

realidade da época. Os pensadores da primeira geração vivenciaram a ascensão do nazismo na Europa e adotaram os fenômenos da cultura como objeto de estudo para entender o tempo presente nos aspectos da dominação/alienação e emancipação em relação aos mecanismos de controle social (LEITÃO, 2016). A ideia fundamental da escola parte do princípio de uma crítica ao caráter cientificista das ciências humanas que se baseava em dados e pesquisas empíricas e analíticas (funcionalismo) (LEITÃO, 2016).

No seu início, a teoria pautou o desenvolvimento de pesquisas e intervenções teóricas sobre problemas culturais, filosóficos, estéticos, sociais e econômicos gerados pelo capitalismo e influenciou, de alguma forma, o pensamento ocidental dos anos 40 aos anos 70 do século passado.

São características principais da referida escola: a) desprezo pela ação revolucionária física ou material e por uma ação contínua e cultural, devidamente disfarçada de intelectualismo contestatório; b) viés marxista, muito embora fosse uma tentativa de reinterpretação do marxismo (e do mundo pelo marxismo); c) criticismo e forte contestação generalizada da cultura ocidental que cegava as classes e permitia o domínio imperialista; d) desestabilização de valores profundamente arraigados (LEITÃO, 2016).

Eram membros integrantes no momento da fundação da Escola de Frankfurt: Max Horkheimer; Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Friedrich Pollock, Erich Fromm, Otto Kirch-Heimer e Leo Löwenthal. A “segunda geração” de teóricos do Instituto incluía em seus quadros: Jürgen Habermas, Franz Neumann, Oskar Negt, Alfred Schmidt, Albrecht Wellmer, Axel Honneth. As publicações do Instituto deram origem à Teoria Crítica, que atua na contramão da objetividade sistêmica estabelecida pelo positivismo. Aquela busca reativar a essência original da razão, resgatando sua capacidade dialética de redirecionar o processo histórico, por meio de uma relação orgânica e interativa entre sujeito e objeto “O sujeito do conhecimento é um sujeito histórico que se encontra inserido em um processo igualmente histórico que o condiciona e molda” (FREITAG apud LEITÃO, 2016).

Marx Horkheimer e Theodor Adorno desenvolveram o conceito de indústria cultural, que compreende a cultura atual como mercadoria. Para eles, a cultura tornou-se um produto seriado e padronizado por meio de uma racionalidade técnica advinda da racionalidade da dominação. Os produtos culturais são construídos para impedir a atividade mental do espectador e incentivar a sua alienação e o consumo desenfreado de bens (LEITÃO, 2016). Na indústria cultural, o lucro orienta a produção cultural, e o espaço da criação individual do artista é eliminado em virtude da lógica e da produção coletiva para o consumo (LEITÃO, 2016).

No início da década de 70, Jürgen Habermas assume a liderança da Escola (LEITÃO, 2016). Habermas baseou os seus estudos na origem da razão, além de desenvolver a teoria da ação comunicativa. Para ele, a razão não é monológica, mas dialógica, pois esta é resultado de um diálogo, em que dois indivíduos, por meio do argumento, chegam a um consenso. A ação comunicativa ocorre:

[...] sempre que as ações dos agentes envolvidos são coordenadas, não através de cálculos egocêntricos de sucesso, mas através de atos de alcançar o entendimento. Na ação comunicativa, os participantes não estão orientados primeiramente para o seu próprio sucesso individual, eles buscam seus objetivos individuais respeitando a condição de que podem harmonizar seus planos de ação sobre as bases de uma definição comum de situação. Assim, a negociação da definição de situação é um elemento essencial do complemento interpretativo requerido pela ação comunicativa (HABERMAS, 1987, p. 285-286).

A Escola de Frankfurt ficou conhecida por desenvolver uma “teoria crítica da sociedade”, que é um modo de fazer filosofia integrando os aspectos normativos da reflexão filosófica e as questões sociais, já que o objetivo é promover críticas que permitam a transformação da sociedade.

A teoria crítica possui um campo de atuação amplo e refere-se a todas as teorias pautadas na negação da ordem estabelecida, no antipositivismo e na busca por uma sociedade mais humana e justa. É, portanto, uma crítica à sociedade capitalista composta por classes dominantes que tentam anular a capacidade das pessoas de serem pensantes e terem consciência de classe.

O inglês é a língua mais falada do mundo, com 1 bilhão e 268 milhões de falantes (EBERHARD *et al.*, 2020). De língua de países dominantes, conquistadores e altamente bélicos no passado, o inglês foi aos poucos sendo “conquistado” pelo mundo não nativamente anglófilo; hoje tem mais de 898 milhões de falantes não nativos, um número quase três vezes maior do que o de nativos. Se antes existia uma pressão hegemônica norte-americana para que o mundo soubesse inglês, atualmente a pressão é dos pares: as sociedades não anglófilas, principalmente nas zonas urbanas, reconhecem a língua inglesa como a língua franca do mundo contemporâneo, a porta que, se aberta, permite que indivíduos e organizações participem mais ativamente da “aldeia global” (MCLUHAN, 1962).

A língua inglesa é o idioma principal das relações políticas internacionais e do comércio internacional. É, também, a mais usada na internet, em 58,5% dos websites (PIMIENIA *et al.*, 2009). O idioma é, ainda, o mais utilizado na divulgação científica. Na plataforma Scopus – maior base de dados de periódicos científicos do mundo – em 2004, 80% das mais de 36 mil revistas eram publicadas em inglês (TARDY, 2004).

Logo, devido à globalização, a demanda pela aprendizagem da língua inglesa no mercado de trabalho também é grande, e 91% dos executivos brasileiros afirmam que o inglês é o principal idioma dos negócios (BRITISH COUNCIL, 2014). Por conseguinte, a aprendizagem da língua inglesa é uma necessidade para muitos brasileiros, em especial para aqueles presentes no mercado de trabalho.

A busca por uma escola de idiomas, isto é, pelo ensino profissionalizante livre³, é a principal forma de suprir a necessidade do inglês fora da formação básica. Escolas de idiomas são apontadas como a solução mais buscada para 87% das pessoas interessadas em aprender a língua inglesa. As demais pessoas se dividem entre a procura por professores particulares (6%), cursos na empresa (3%) ou na escola (Centro de Estudo de Línguas) (2%), cursos online (1%) ou por meio de fascículos e apostilas (1%) (BRITISH COUNCIL, 2014). Assim, instruir os profissionais presentes nesta modalidade de ensino para a educação crítica dos direitos humanos, pode apresentar um potencial ainda inexplorado em nosso país.

Este artigo está majoritariamente ancorado na Pedagogia Emancipatória de Paulo Freire. Dentre as suas obras, é possível destacar “Educação como prática da Liberdade” (1967) e “Pedagogia do Oprimido” (1974). Freire criticava o modelo de educação vigente, o qual denominava de “educação bancária”, no qual os alunos eram vistos como objetos vazios a serem preenchidos pelo conhecimento transmitido pelo docente. Nessa abordagem, a problematização e o diálogo não são estimulados, mas reprimidos em prol da produtividade e disciplina, o que, infelizmente, ainda se reflete em muitas instituições de ensino até os dias atuais.

Para Freire, ler e escrever significavam não apenas codificar e decodificar palavras e frases, mas, sobretudo, profundos processos de leitura do mundo, da vida, da sociedade, todos passíveis de serem superados, recriados, transformados e criticados (CORREIA; BOMFIM, 2008). Esse processo pedagógico dialógico de Freire exige a habilidade da crítica, visto que esta é uma ruptura, uma fuga do lugar comum, base fundamental também do pensamento democrático e emancipador.

A trajetória histórica do ensino crítico da língua inglesa permite a constatação de diversos métodos, os quais se diferenciam na forma de abordagem dos aspectos estruturais da língua e no(s) tipo(s) de consciência que o ensino busca despertar. Em um resumo panorama histórico dos movimentos educacionais críticos, Leite, Oliveira e Souza (2021) reportam o que segue nos parágrafos seguintes.

Fundamentados na Pedagogia Crítica (FREIRE, 1974), alguns dos movimentos que abordam criticamente o ensino de línguas estrangeiras são: Letramentos Críticos, Novos Letramentos e Multiletramentos. Tais teorias, embora baseadas nas ideias de Freire, lapidam-nas, pautando-se no contexto atual – características das teorias críticas, em geral. Conforme essas teorias recentes, os letramentos constituem-se em práticas sociais e ideológicas, a partir das quais o sujeito constrói sentido – diferentemente de como é contextualizado pelas práticas tradicionais (um conjunto estático de habilidades e competências impostas de forma homogênea), conforme Mattos (2014). Neste trabalho, abordamos os Letramentos Críticos como base para um ensino crítico de línguas estrangeiras, de maneira especial, da língua inglesa.

3 O curso profissionalizante livre é uma modalidade de educação não-formal de duração variável, destinada a proporcionar ao trabalhador conhecimentos que lhe permitam profissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o trabalho (BRASIL, 1996).

Magendzo (2003) afirma que a relação entre a Educação em Direitos Humanos e a Pedagogia Crítica é muito forte, sendo possível afirmar que a EDH é uma das expressões mais concretas e tangíveis da pedagogia crítica. Além disso, para cumprir seu objetivo principal, isto é, empoderar as pessoas para serem sujeitos de direitos, exige um ambiente educacional adequado. Um sistema de educação baseado nos princípios da pedagogia crítica tem o potencial para criar tal ambiente.

O Ensino Profissionalizante da Língua Inglesa no contexto brasileiro

A Educação Profissional surgiu a partir da Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra, em meados do final do século XVIII e início do século XX, época em que, conforme a Enciclopédia de Diderot e D'Alembert (apud WITTACZIK, 2008), pela primeira vez, foi descrito o quadro de ocupações da época, bem como o que deveria ser estudado para o exercício destas (WITTACZIK, 2008).

Inicialmente, o ensino profissionalizante buscava apenas preparar o indivíduo para o exercício profissional, já que o capitalismo determinava as regras sobre valores, ideias, teorias, símbolos e instituições, entre as quais se destaca a escola como espaço de produção e reprodução de conhecimentos, atitudes, ideologias e teorias que justificam o novo modo de produção (FRIGOTTO apud WITTACZIK, 2008).

Com o advento de novas tecnologias, o setor produtivo passou por modificações que resultaram em consequências também na seara educacional, pois esta precisava estar em sintonia com as transformações sociais, culturais e econômicas. Ademais, o ensino voltado apenas para habilidades técnicas foi perdendo força com a necessidade de novos perfis profissionais, com mais especialização e autonomia.

O artigo 39, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), antes de sua alteração, em 2008, prescrevia: “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996). Sua parte final foi retirada, e o artigo atualmente estabelece que “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”.

A alteração legislativa deve-se à nova visão de que a educação profissional vai além do desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, pois a formação profissional abrange todos os processos educativos que proporcionem aos alunos a possibilidade de desenvolver conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços.

De acordo com o artigo 39, parágrafo segundo, da LDB, a educação profissional e tecnológica abrange os seguintes cursos: a) formação inicial e continuada ou qualificação profissional; b) educação profissional técnica de nível médio; c) educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996).

Entretanto, os cursos de idiomas encaixam-se na categoria de cursos livres, nos moldes do artigo 42, da referida lei: “As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.”

Os cursos livres, também chamados de cursos profissionalizantes, não exigem escolaridade mínima, são abertos à comunidade e somente condicionados à matrícula e ao aproveitamento do aluno. Tais cursos não são regulamentados pelo MEC, e sua carga horária e estrutura curricular não são padronizadas. Por serem abertos a todos os públicos, os cursos livres podem ser feitos por qualquer pessoa, com qualquer nível de escolaridade, e com sua estrutura curricular estabelecida livremente pelas instituições de ensino (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a LDB define os parâmetros para a Educação Profissional, tendo como objetivo “desenvolver as aptidões do educando para a vida produtiva” (WITTACZIK, 2008). No que diz respeito à estruturação curricular, além de flexível, é marcada pela prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada,

pautando-se pelos perfis profissionais (SENAC, 2007).

A partir dessa breve retrospectiva histórica, é possível perceber que a Educação (de forma geral) e a Educação Profissional (em particular) foram inúmeras vezes utilizadas pelas classes dominantes para sustentar práticas compensatórias destinadas a manter um *status quo* de submissão da população brasileira dominada. Desse modo, teorias para o enfrentamento dessa construção histórica foram gradualmente desenvolvidas. Dentre elas, a Educação em Direitos Humanos.

Educação em Direitos Humanos

Habermas (apud CUNHA, 2005), ao propor a “equiprimordialidade”, isto é, o nexos interno entre direitos humanos e democracia (soberania popular), afirma que não se pode pensar um Estado verdadeiramente democrático sem uma efetiva implementação dos direitos humanos. Isso significa que os cidadãos só poderão exercer plenamente sua autonomia pública se forem suficientemente independentes, em razão dos direitos humanos uniformemente assegurados.

Nesse contexto, é importante ressaltarmos alguns aspectos da Educação em Direitos Humanos no contexto educacional brasileiro.

A EDH tem ocupado papel de destaque na esfera nacional e internacional, devido às discussões acerca dos direitos humanos e da necessidade de torná-los aplicáveis em todo o planeta, fator essencial para a convivência harmônica entre os povos.

Com aplicabilidade em nosso país, destacam-se os seguintes documentos: Programas Nacionais de Direitos Humanos I, II, III (1996, 2002, 2010, respectivamente); Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2006); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007); e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução nº 1, CNE/MEC, 2013).

De acordo com o artigo 3º, da Resolução nº 1 (CNE, 2012), a EDH fundamenta-se nos seguintes princípios: dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade, além de sustentabilidade socioambiental.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH - 2007), o qual objetiva efetivar a EDH como política pública, evidencia a necessidade de formação educacional direcionada à cidadania, capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político:

A educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino-aprendizagem (Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH/2005). A educação, nesse entendimento, deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local. Assim, a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (BRASIL, 2007, p. 29).

O PNEDH (BRASIL, 2007) estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, e contempla cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública; e Educação e Mídia.

Os cursos profissionalizantes de idiomas pertencem ao eixo da Educação Não-Formal, e o PNEDH assinala um conjunto de princípios que devem orientar as linhas de ação deste âmbito. Assim, a Educação Não-Formal deve ser vista como instrumento de leitura crítica da realidade local e contextual, da vivência pessoal e social, identificando e analisando aspectos e modos de ação para a transformação da sociedade (BRASIL, 2007).

As ações programáticas da Educação Não-Formal em Direitos Humanos também são relevantes para esta análise. Dentre elas, destaca-se a de identificar e avaliar as iniciativas de educação não-formal em direitos humanos, de forma a promover sua divulgação e socialização.

A cidadania é entendida como um processo social e, como tal, não se amolda a modelos restritos. É importante compreender que a cidadania possui como elementos essenciais a noção de garantia de direitos e de participação democrática. Dessa forma, não existe apenas um caminho ideal para se atingir a cidadania plena, há ideias e propostas. A educação em direitos humanos visa proporcionar ao educando a construção de novas ideias a partir de um olhar crítico acerca dos temas que serão discutidos.

Para Freire (1967), há dois tipos de indivíduos: um que é sujeito e outro que é objeto do mundo. Aquele busca estar no mundo e construir a sua realidade social de forma conjunta, o que evidencia a sua integração. Este observa o que acontece à sua volta, inconsciente da realidade histórica. Freire completa, afirmando que aquele que integra e participa contribui para a consolidação da cidadania.

Portanto, a concepção de cidadania foi construída historicamente. É conectada à ideia de pertencimento e participação em direitos e deveres políticos, civis e sociais. Destaca-se, por conseguinte, o papel da Educação em Direitos Humanos na formação de cidadãos.

A Educação em Direitos Humanos por meio do ensino crítico da língua inglesa

Educar em Direitos Humanos sob uma perspectiva crítica nas instituições de ensino é um desafio, em especial, no âmbito do ensino profissionalizante. São fragilidades teóricas e estruturais. As primeiras originam-se do desconhecimento, por parte dos atores sociais do ensino profissionalizante, das teorias pedagógicas que proporcionam sustentação às ações educativas relacionadas aos direitos humanos, em especial, em sua abordagem crítica.

Algumas fragilidades práticas decorrem de desconhecimento ou rejeição de professores(as), alunos e alunas às temáticas relacionadas aos direitos humanos, seja pelo entendimento equivocado sobre tais direitos, seja porque os visualizam como “algo que não serve para nada”, ou porque educadores(as) não acreditam que uma pedagogia crítica pode promover grandes mudanças.

Já as fragilidades estruturais decorrem também da necessidade de otimizar o tempo para atender às demandas do mercado de trabalho, característica ainda presente no ensino profissionalizante.

É importante ressaltar que essa percepção de ausência teórica para alicerçar a prática educativa em Direitos Humanos é constatada por diversos autores, por exemplo, Magendzo (1999), que na introdução de seu livro “*La educación en Derechos Humanos en America Latina: Una mirada de fin de siglo*”, resalta muitas carências na pedagogia que deveria orientar a tarefa educativa em Direitos Humanos. Isso ocorre tanto no que se refere aos materiais educativos quanto à formação dos docentes. Afinal, apesar de um importante avanço em termos de quantidade e qualidade dos materiais educativos produzidos, estes são considerados insuficientes, pois não alcançam o vazio metodológico sobre o assunto. O autor afirma também que, embora muitos países apresentem ações pontuais de capacitação de educadores, há a ausência de uma política mais sistemática.

Em uma das concepções de Freire (1967) sobre cidadania, destaca-se a conscientização. Freire entende que, por meio da conscientização, o sujeito é capaz de exercer a sua cidadania de forma plena. Para ele, o tipo de consciência que o indivíduo assume refletirá no tipo de cidadania que ele exercerá. Por consequência, o empoderamento dos cidadãos permite que problemas individuais e comunitários sejam resolvidos em maior conformidade com as necessidades dos sujeitos envolvidos. Quando o cidadão compreende o funcionamento das instituições democráticas, ele busca utilizá-las de forma adequada, confia no sistema democrático e sugere formas de aprimorar sua participação e a de seus pares.

A intensificação do diálogo e da comunicação é o que torna mais proveitoso o processo contínuo

de aprendizagem e, por meio da abordagem apropriada, pode permitir que novas inquietações surjam. Assim, a população somente compreenderá o seu papel na minimização dos problemas sociais quando suas mentes não forem mais pautadas na conformidade, mas na busca pela transformação. Para tanto, faz-se necessário um ensino que proporcione uma verdadeira experiência dialógica e crítica, na qual o aluno possa verbalizar seus pensamentos e reconhecer a si próprio como sujeito de direitos e agente transformador.

Apple (2011, p. 9) afirma que uma língua pode ser usada para vários fins: “descrever, iluminar, controlar, legitimar, mobilizar e muitas outras coisas”. No mesmo sentido, Pennycook (1994) defende que, enquanto o ensino de uma língua estrangeira (LE) “continua a trivializar-se, recusando-se a explorar aspectos políticos e culturais da aprendizagem de língua, ele estará mais vinculado à acomodação do que a qualquer noção de acesso ao poder” (PENNYCOOK, 1998, p. 27).

Nesse contexto, não basta ensinar uma língua para fins comunicativos: é preciso considerar os efeitos ou valores que essa língua produz na sociedade, refletindo sobre como os discursos dos professores podem colaborar com a perpetuação do preconceito e da discriminação contra as pessoas pobres, as pessoas negras, os(as) homossexuais, as mulheres, os povos indígenas etc. Ao fazê-lo, estaremos não somente atravessando as fronteiras de um território proibido, mas também buscando novas formas de pensar a educação e o próprio ensino da língua inglesa, que muitas vezes se resume no exercício de atividades lúdicas e na transmissão de mensagens/informações triviais do(a) aluno(a) A para o(a) aluno(a) B (PENNYCOOK apud URZÊDA-FREITAS, 1998).

Na pesquisa intitulada “Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil”, elaborada pelo Instituto de Pesquisa Data Popular para o British Council, foi constatado que 78% da população pesquisada enxerga que a função da faculdade é melhorar o currículo. Tal percepção é reflexo do fenômeno denominado por Freire de “educação bancária” (FREIRE, 1967). Ainda de acordo com a pesquisa supracitada, a maior motivação para a demanda por cursos de inglês pela nova e crescente classe média é de caráter prático: busca-se garantir a própria empregabilidade e propiciar a continuidade do crescimento social obtido (BRITISH COUNCIL, 2013).

Este estudo para o British Council traz indícios de que muitos brasileiros ainda enxergam o ensino como uma forma de ascender profissionalmente, não como meio para desenvolver o seu pensamento crítico e autonomia. Tal pensamento não é consequência apenas da conduta dos alunos, já que, por muito tempo, as instituições de ensino tratavam, e algumas ainda tratam, seus alunos como meros depositadores(as) passivos(as) de informações, o que tem dificultado o seu empoderamento e a construção de sua autonomia. Essas ideias nos fazem buscar abordagens mais holísticas e politizadas para o ensino profissionalizante da língua inglesa. Uma perspectiva que nos possibilite ensinar nossos(as) alunos(as) a transgredir as fronteiras da dominação por meio da língua-alvo (MOITA LOPES, 2003).

Tanto a pedagogia crítica como a EDH buscam empoderar os educandos para que estes tornem-se sujeitos de direitos: pessoas que conhecem os seus direitos fundamentais e os dos demais membros da sociedade, os promovem, os defendem e lutam por eles.

A pedagogia crítica e a EDH envolvem ações pedagógicas estratégicas para emancipar os sujeitos de todas as formas de dominação, sejam elas abertas ou não. Não se trata de apenas questionar as práticas existentes do sistema, mas também de buscar compreender por que o sistema funciona de determinada forma e questioná-lo, ao tempo em que o sujeito se torna consciente de que os próprios sentidos de justiça e igualdade estão também sujeitos a questionamentos. Logo, a problematização da consciência e dos valores nela afirmados é, portanto, a característica chave da Pedagogia Crítica e da Educação em Direitos Humanos (MAGENDZO, 2003).

Urzêda-Freitas (2012) realizou interessante pesquisa que buscou analisar as características e consequências do ensino crítico de língua inglesa no Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás (UFG). Este estudo caracterizou-se como qualitativo e de intervenção. Participaram dessa pesquisa os(as) alunos(as) de duas turmas, uma de Inglês 5, composta por 25 alunos(as), e uma turma de Inglês 8, composta por 18 alunos(as); o professor-pesquisador, que ministrou aulas críticas, nas duas turmas, durante

o segundo semestre letivo de 2008; e uma professora-observadora, que acompanhou as intervenções do professor-pesquisador ao longo do referido semestre. Este estudo não buscou comprovar hipóteses ou validar dados quantitativos, mas desenvolver alternativas para o ensino crítico da língua inglesa (URZÊDA-FREITAS, 2012, p. 86).

Dentre as principais reflexões advindas dessa experiência, aquele elenca que o ensino crítico da língua inglesa deverá: ser uma abordagem mais próxima da realidade dos(as) alunos(as); desencadear discussões socialmente relevantes, colaborando com a ressignificação de discursos e práticas hegemônicas vigentes; permitir que os(as) alunos(as) se desenvolvam melhor linguisticamente e comunicativamente.

Urzêda-Freitas (2012) percebeu que, após um primeiro momento de estranheza, os(as) alunos(as) começaram a perceber que sempre tiveram vontade de pensar e discutir os temas supracitados: “É como se apenas agora eles(as) tivessem a chance de expressar as suas ideias e por meio delas participar da vida social” (URZÊDA-FREITAS, 2012, p. 87). O referido pesquisador (2012) percebeu também, que, no decorrer do semestre, alguns(algumas) alunos(as) começaram a levar os temas discutidos para os seus respectivos contextos, ultrapassando os limites do material didático e da própria sala de aula.

Urzêda-Freitas (2012), durante a sua pesquisa, percebeu que alguns(algumas) colegas de trabalho questionaram a relevância da abordagem crítica para o desenvolvimento linguístico e comunicativo dos(as) aprendizes. Para ele, a maioria dos(as) professores(as) entende como relevante apenas o ensino que se baseia no resultado meramente linguístico e comunicativo. Logo, uma educação em direitos humanos crítica precisa ser promovida junto a alunos e professores.

Conforme aponta Ferreira (apud URZÊDA-FREITAS, 2012, p. 89), a problematização de temas críticos em aulas de línguas implica o desvelamento de práticas opressivas. Por conseguinte, todas as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem passam a transcender os campos disciplinares de uma tradição que insiste em conceber o ensino de LE/inglês como um trabalho técnico, apolítico e distante dos conflitos sociais (PENNYCOOK, 1998). Em outros termos, aquelas migram de uma educação bancária para uma educação problematizadora nos moldes defendidos por Freire (1976), e sua libertação pode até mesmo ultrapassar o ambiente formal de ensino, com diferentes oportunidades de reflexão e diálogo.

Considerações Finais

É indiscutível a grande contribuição que o ensino profissionalizante da língua inglesa tem proporcionado à globalização e à integração de muitas pessoas à aldeia global. O advento de cursos online também permitiu grandes avanços na aprendizagem de línguas estrangeiras, visto que, na palma da mão, em todos os lugares, é possível estudar um novo idioma e ser contemplado(a) com inúmeras oportunidades pessoais e profissionais.

Entretanto, o processo de aprendizagem de uma nova língua, também precisa proporcionar um despertar da consciência crítica para os direitos humanos. Fato é que contestar, criticar e opinar, no mundo globalizado, sobre qualquer notícia ou fato não é uma tarefa árdua, todavia, o diálogo e a problematização de temas relacionados aos direitos humanos podem sensibilizar a população a respeito de assuntos que impactam a sua realidade social, as instituições democráticas, as relações sociais e as estruturas de poder.

Essa dinâmica entre ensinar e aprender, tão defendida por Paulo Freire e outros, parece-nos ser uma condição básica a ser assumida por cursos de ensino profissionalizante da língua inglesa mantidos tanto pelo poder público quanto pela sociedade civil. Apenas essa compreensão dialética pode permitir que a educação bancária abra espaço para uma educação libertadora e crítica. Afinal, o saber técnico, qual seja a aprendizagem de uma língua estrangeira, pode ser um grande aliado na promoção de uma educação crítica dos direitos humanos.

Para tanto, é necessário entender que uma educação crítica da língua inglesa demanda uma postura investigativa dos(as) professores(as), que precisam entender os direitos humanos e todos os seus des-

dobramentos e fundamentos, pois ensinar criticamente significa lançar-se em um terreno de incertezas, já que, a partir do momento em que a problematização de temas críticos relacionados aos direitos humanos são abordados em sala de aula, os quais não estão diretamente ligados ao processo de aprendizagem de LE/inglês, diferentes tipos de eventos críticos podem ocorrer. Por isso a necessidade de instruir todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa: professores, instrutores, coordenadores e alunos.

Por tal motivo, antes de iniciar um processo de aprendizagem crítica, os(as) professores(as) precisam se preparar teoricamente, tanto no que se refere aos pressupostos da Pedagogia Crítica e da Linguística Aplicada Crítica quanto aos temas que pretendem trabalhar em suas aulas. Para que os alunos pensem criticamente os direitos humanos, por meio da aprendizagem da língua-alvo, técnicas adequadas precisam ser corretamente ministradas. Uma vez que apenas ouvir um(a) aluno(a) expressar a sua opinião não é suficiente, é preciso instigá-lo a repensar os seus valores, as suas práticas e as suas crenças de forma crítica.

Nesse contexto, pode-se inferir que, para a consolidação de uma sociedade mais livre, justa e solidária, que promove a dignidade da pessoa humana e a igualdade como princípios fundamentais, são importantes diferentes formas de abordagem crítica dos direitos humanos, nos diversos campos de aprendizagem, inclusive no ensino de línguas estrangeiras. Atualmente, o desafio que se apresenta é buscar como essa abordagem pode ser implementada no ensino profissionalizante de línguas estrangeiras, em que milhares de alunos(as) buscam qualificação não somente para o mercado de trabalho, mas para a vida em sociedade. Quem sabe este seja um dos maiores desafios da Educação em Direitos Humanos crítica atualmente: (re)descobrir novos lugares, formas e metodologias para promover os direitos humanos nas instituições democráticas.

Referências

APPLE, M. W. Paulo Freire, Critical Pedagogy and the tasks of the Critical Scholar / activist. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, p.1-21, dez. 2011.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 2. ed. São Paulo: LTC, 2004.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17810&Itemid=866. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 5 dez. 2021.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil**. 2013. Disponível em: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf. Acesso em:

15 nov. 2021.

CORREIA, W.; BONFIM, C. Práxis pedagógica na filosofia de Paulo Freire: um estudo dos estádios da consciência. **Trilhas Filosóficas**. Seridó: UERN, 1, n. 1, jan.-jun., p. 55-66, 2008.

CUNHA, José Ricardo. Direitos humanos e justiciabilidade: pesquisa no tribunal de justiça do Rio de Janeiro. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, 2005, v. 2, n. 3, p. 138-172, 2005.

EBERHARD, D.; SIMONS, G.; FENNIG, C. (eds.). **Ethnologue: Languages of the World**. 23. ed. Dallas: SIL International, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra LTDA, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra LTDA, 1974.

IYER, Radha *et al.* Critical applied linguistics as a social field. In: LEUNG, C.; STREET, B. (eds.). **The Routledge Handbook of English Language Studies**. London: Routledge, 2014. p. 317-332.

LEITÃO, Christiane do Vale. Uma visão histórica da Escola de Frankfurt e de sua teoria crítica. **Revista Dissertar**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 99-104, 2016.

LEITE, P. M. de C. C.; OLIVEIRA, A. C. T. de; SOUZA, A. S. S. e. As contribuições de Paulo Freire para o entrelaçamento de vozes no ensino crítico de língua inglesa. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 13, n. 2, p. 2270-2295, 2021.

MAGENDZO, Abraham. **Introducción. La educación en derechos humanos en America Latina: Una mirada de fin de siglo**. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1999. Disponível em: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-educacion-en-derechos-humanos-en-america-latina-una-mirada-de-fin-de-siglo-abraham-magendzo.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

MAGENDZO, Abraham. Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. **Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica**, v. 2, n. 2, p. 19-27, 2003.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 17, n. 1, p. 102-129, 2014.

MCLUHAN, M. **The Gutenberg Galaxy "When Change Becomes the Fate of Man"**. Toronto: University of Toronto Press, 1962.

MOITA LOPES, L. P. da. Socioconstrucionismo: discurso e entidades sociais. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Discursos de Identidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

PENNYCOOK, Alastair. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PENNYCOOK, Alastair. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London: Longman, 1994.

PIMIENTA, D.; PRADO, D.; BLANCO, A. **Twelve years of measuring linguistic diversity in the Internet: balance and perspectives**. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2009.

SENAC. **A educação profissional no contexto da educação**. Disponível em: www.senac.br/conheca/referenciais/ref2.htm. Acesso em: 5 dez. 2021.

TARDY, C. The role of English in scientific communication: lingua franca or Tyrannosaurus rex? **Journal of English for Academic Purposes**, v. 3, n. 3, p. 247-269, 2004.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 51, n. 1, p. 77-98, 2016.

WITTACZIK, Lidiane Soares. Educação profissional no Brasil: histórico. **Revista E-Tech: Tecnologias Para Competitividade Industrial**, v. 1, n. 1, p. 77-86, 2008.

Recebido em 16 de outubro de 2022

Aceito em 21 de abril de 2023