

## A IMPORTÂNCIA DE DESENVOLVER UMA PEDAGOGIA CRÍTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Luciane Nigro CHARLARIELLO  
Faculdades Integradas Renascença (UNIESP)  
lu.nigro@terra.com.br

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo discutir a orientação para a formação de docentes de línguas materna e estrangeira durante a graduação através de uma perspectiva crítico-reflexiva. Considero esta pesquisa inserida na linha de pesquisa de Linguagem e Educação porque esta tem como objetivo investigar questões da e sobre a sala de aula de línguas materna e estrangeira, em uma perspectiva discursiva e sócio-histórico-cultural.

**PALAVRA-CHAVE:** *formação inicial de professores; pedagogia crítica; teoria e prática*

**ABSTRACT:** This article aims to discuss the pre-service education of mother and foreign language teachers from a critical-reflective perspective. I believe it is in line with the Language and Educational research field once it investigates issues related to the language classroom in a discursive way which involves a socio-historical and cultural perspective.

**KEYWORDS:** *language teachers pre-service education; critical pedagogy; theory and practice*

Um dos grandes problemas da educação no Brasil está na formação ineficiente dos professores. Esta frase, geralmente choca qualquer profissional da área da educação, ao mesmo tempo que conduz a outras indagações: O que causou esse tipo de formação? Por que não há mudança na formação dos docentes? Será que essa é a única causa do grande nó da educação? Por que é necessário gastar tanto com cursos de formação continuada? Por que não dar mais atenção aos cursos de formação inicial?

No início do ano de 2006, me vi diante da oportunidade de desempenhar o papel de formadora de professores, pois fui convidada para ministrar aulas de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Inglesa no curso de Letras de uma faculdade particular cujo curso estava sendo reformulado. Diante de tal responsabilidade, comecei a me questionar: O que posso fazer? Como devo conduzir essas aulas? Como posso colaborar para que futuros professores se tornem profissionais eficientes? Como a minha experiência e o meu conhecimento podem ser úteis? Como posso fazer a minha parte para contribuir para o ensino no Brasil?

Então, decidi prepará-los não só teoricamente, mas também, analisando e criticando, inicialmente, as práticas existentes desenvolvidas por outros professores, já que eles próprios ainda não atuavam como tais. Não acredito apenas na teoria ou só na prática. Assim, uma possibilidade seria estudar a teoria, aplicá-la na prática e refletir criticamente sobre essa prática. Para tanto, lemos e discutimos sobre as três principais teorias de ensino-aprendizagem: behaviorismo, construtivismo e a teoria sócio-histórico-cultural. Também, demos destaque aos estudos da reflexão crítica

(SMYTH, 1992)<sup>1</sup>, através de seus quatro passos: descrever, informar, confrontar e reconstruir. E com isso, pudemos proporcionar a criação de um espaço em que os alunos se permitiam construir, desconstruir e reconstruir as suas vivências.

No início do semestre, solicitei um trabalho de conclusão de semestre com algumas orientações. Primeiro, deveriam escolher uma escola focal para gravar uma ou mais aulas das disciplinas estudadas, isto é, língua portuguesa ou inglesa, para serem analisadas criticamente em relação à teoria de ensino-aprendizagem subjacente a elas, ou quanto à relação professor-alunos, ou à relevância do conteúdo, ou ao interesse dos alunos. Enfim, os graduandos poderiam escolher o foco que desejassem analisar. Tendo as leituras sugeridas e as discussões geradas em sala de aula como um apoio para essa análise. Também, deveriam sugerir alguma mudança de ação, quanto ao foco estudado, caso sentissem necessidade. Esse trabalho tinha por objetivo que os alunos relacionassem as teorias que estavam estudando na sala de aula com uma prática, além de manter um primeiro contato com a realidade da educação básica.

Dos doze grupos formados, apenas dois escolheram gravar as aulas em escolas da rede particular de ensino. Os demais assistiram às aulas na rede pública de ensino. Todos relataram a grande dificuldade que tiveram em obter a autorização da direção e dos professores para assistir a uma aula. Tal fato pode demonstrar que os docentes se sentem amedrontados/receosos ou inseguros diante de uma situação como esta. Na verdade, dois grupos tiveram que assistir a uma aula de outra disciplina (Geografia e Ciências), pois não obtiveram o consentimento dos professores da área de línguas.

Após a gravação das aulas, alguns grupos realizaram uma pequena entrevista com os professores focais e descobriram que muitas vezes eles agem de forma intuitiva, já que observaram que parece não haver uma preparação da aula, não seguem um plano de aulas, ou que alguns, simplesmente, perguntam em que página do livro didático pararam na última aula e dão continuidade à matéria, lendo e fazendo os exercícios do livro, sem ao menos explicar o porquê e o para quê estão estudando aquele determinado assunto.

Quando perguntados em qual teoria de ensino-aprendizagem eles acreditavam e baseavam a sua prática, a grande maioria não soube responder. Alguns disseram que eram sócio-construtivistas, mas os alunos constataram, com trechos das aulas gravadas, que as atitudes pareciam behavioristas, isto é, o professor era o único detentor do saber e os alunos apenas copiavam ou respondiam as questões mecanicamente, sem nenhum tipo de reflexão.

Alguns contaram que se baseavam nos PCNs. Porém, mais uma vez percebeu-se que o que se afirmava, não coincidia com o realizado em termos dos objetivos dos PCNs (1996), os quais orientam para se desenvolver a criticidade nos alunos, engajar os participantes da situação de ensino-aprendizagem nos contextos sócio-históricos a fim de se promover uma transformação social. Nessa perspectiva, conhecimento está ligado a poder e igualdade de direitos, pois o conhecimento conduz a questionamentos, a reflexão, a ação embasada por uma teoria. Assim, aquele que detém o conhecimento, consegue refletir e argumentar em prol das suas necessidades, de suas crenças, e de seus direitos. Por que, então, não se consegue oferecer condições aos alunos da educação básica para que possam exercer esse direito de criticidade, de participação na sociedade?

Nesse ponto, voltamos-nos para a discussão da formação profissional do ensino (de línguas) e a importância de pautá-la por uma perspectiva crítico-reflexiva.

Giroux (1997), por exemplo, acredita que para que a pedagogia crítica se torne realizável, é preciso dois elementos: entender as escolas como “esferas públicas democráticas”, ou seja, “considerar as escolas como locais democráticos dedicados a formas de fortalecer o *self* e o social” e entender os professores como “intelectuais transformadores”.

Com uma linguagem política, as escolas são então defendidas como instituições que fornecem as condições ideológicas e materiais necessários para a educação dos cidadãos na dinâmica

<sup>1</sup> Para Smyth (1992) reflexão crítica indica um processo de emancipação, pois o sujeito analisa sua prática através da observação da sua ação, confronta com a teoria e escolhe mudanças que considera necessárias, mudando sua prática, transformando sua ação a partir da sua análise.

da alfabetização crítica e coragem cívica, e estas constituem a base para seu funcionamento como cidadãos ativos em uma sociedade democrática (GIROUX, 1997, p. 28).

A concepção tradicional de educação não oferecia base real para a compreensão das relações entre ideologia, conhecimento e poder. Em outras palavras, nessa abordagem não havia reflexão sobre o desenvolvimento histórico, nem uma análise de como o poder, distribuído em uma sociedade, funciona a favor de interesses de ideologias e formas de conhecimentos específicas de classes e grupos particulares (GIROUX, 1983). A concepção crítica não restringe o conhecimento a si mesmo, isto é, considera que o saber não é ingênuo, não é “dado”, mas expressa e é legitimado por interesses inscritos nas relações sociais mais amplas. Conhecimento se vincula a poder. Nessa perspectiva, o poder é concebido de maneira dialética: com potencialidades negativas e positivas. Desse modo, para a pedagogia crítica as relações sociais na escola e na sociedade em geral não expressam apenas a dominação, mas também a possibilidade de resistência e de ação contra-hegemônica.

Por isso, o papel dos professores como intelectuais públicos e transformadores é fundamental, devendo estar comprometido com: “o ensino como prática emancipadora, criação de escolas como esferas públicas democráticas, restauração de uma comunidade de valores progressistas compartilhados e fomentação de um discurso público comum ligado aos imperativos democráticos de igualdade e justiça social” (GIROUX, 1997). Os professores devem criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem, e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e distribuição do poder. Quanto aos alunos, o principal objetivo da pedagogia crítica, que McLaren (1997) escreve no prefácio do livro “Os professores como Intelectuais”, é autorizar os estudantes para intervirem em sua própria autoformação e transformarem as características opressivas da sociedade, tornando-se, assim, agentes críticos e sociais de mudança.

A pedagogia crítica postula que o conhecimento e a escola não são neutros e que, portanto, os professores não devem ter uma atitude neutra. “A escola é um processo político, não apenas porque contém uma mensagem política ou trata de tópicos políticos de ocasião, mas também porque é produzida e situada em um complexo de relações políticas e sociais das quais não pode ser abstraída” (GIROUX, 1997, p. 88).

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com idéias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos de que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade (FREIRE, 1979, p. 78).<sup>2</sup>

Com efeito, a concepção tradicional da educação vê os professores como técnicos de alto nível, ou melhor, apenas transmissores de conteúdos (os especialistas pensam por eles); executores de planos de ensino, leis e projetos definidos pela burocracia e políticos. Nessa concepção, os problemas de cunho pedagógico-político são reduzidos ao caráter administrativo.

A pedagogia crítica, por sua vez, enfatiza a conexão entre valores e fatos; além disso, concebe a escola como local não apenas voltado à instrução (como era na visão de mundo dos tradicionalistas), mas também, como local de reflexão, problematização, crítica e autocrítica, em outras palavras, local político e cultural (GIROUX, 1997). Na verdade, trata-se de politizar a pedagogia:

Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas (FREIRE, 1997, p. 163).

---

<sup>2</sup> Político, aqui, refere-se à compreensão da escola como um espaço passível de desenvolver uma política cultural. “Político, neste sentido, significa possuir os instrumentos cognitivos e intelectuais que permitam uma participação ativa em tal sociedade”, afirma Giroux (1997, p. 87)

Nesse contexto, os professores desempenham, queiram ou não, um papel pedagógico-político. Não há espaço para a neutralidade: esta se constitui em engano. McLaren (1997), por exemplo, explica que o termo *intelectual transformador* utilizado por Giroux (1997) é importante para descrever aquele que “tenta inserir o ensino e a aprendizagem diretamente na esfera política, argumentando que o ensino representa tanto uma luta pelo significado quanto a luta sobre as relações de poder, alguém capaz de articular as possibilidades emancipatórias e trabalhar no sentido de sua realização” (McLAREN, 1997, p. 264).

Sem dúvida, como já indicado anteriormente, o professor como intelectual transformador deve comprometer-se com o ensino como prática emancipadora; com a criação de escolas como esferas públicas democráticas, com a restauração de uma comunidade de valores progressistas compartilhados; e com a fomentação de um discurso público comum ligado aos imperativos democráticos de igualdade e justiça social. Estes também são princípios encontrados nos PCNs (1996).

A pedagogia crítica é, portanto, uma pedagogia engajada, responsável diante dos dilemas sociais. Ela “examina as escolas nos seus contextos históricos e também como parte do tecido social e político existente que caracteriza a sociedade dominante” (McLAREN, 1997: 191). Por outro lado, incorpora as experiências de vida dos oprimidos, suas histórias e valores. Giroux (1997) argumenta que os professores devem tornar o conhecimento escolar relevante para as vidas de seus estudantes, de forma que os mesmos tenham voz, e este conhecimento também deve ser emancipador para que eles possam intervir na sua autoformação e na formação de seus parceiros. Nessa perspectiva o conhecimento é uma representação particular da cultura dominante, um discurso privilegiado que é construído através de um processo seletivo de ênfases e exclusões (GIROUX, 1997), portanto, cultura está ligada ao poder.

Nessa mesma linha, Rajagopalan (2003) assevera que ao educador crítico cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura e a intocabilidade dos dogmas. Segundo o autor, o educador, também, deve criar um espaço dentro da sala de aula para que seus alunos possam discutir livremente a própria vida fora da sala de aula e procurar relacionar o que se aprende nos livros à realidade que eles vivem no seu dia-a-dia. Do ponto de vista da pedagogia crítica, a linha divisória entre o “dentro” e o “fora” da sala de aula é bastante tênue e precária, pois o que se faz dentro logo repercute fora e vice-versa (RAJAGOPALAN, 2003).

Cabe, também, ao educador crítico maior controle sobre o desenvolvimento de materiais curriculares e como esses poderiam ser ensinados e avaliados, além de como alianças em torno de questões curriculares poderiam ser estabelecidas com membros da comunidade mais ampla (GIROUX, 1997).

Assim, respondo agora à pergunta inicial desta pesquisa: “Como posso fazer a minha parte para contribuir para o ensino no Brasil?”. Acredito que desenvolvendo o senso crítico dos futuros profissionais de educação, estimulando-os a refletir sobre a prática, a gerar novos e próprios materiais curriculares de acordo com a necessidade de cada grupo de alunos e respeitando os conhecimentos prévios dos alunos, estarei contribuindo para uma melhoria no ensino no Brasil.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GIROUX, H. **Pedagogia Radical**. São Paulo: Cortez, 1983.

\_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993/1997.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

SMYTH, J. The teachers Work and the Politics of Reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

---