

A PEDAGOGIA CRÍTICA NOS TRABALHOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger, – ULS IDIOMAS/ PAC- hohlen@terra.com.br

HAWI, Mona Mohamad – USP- mmhawi@uol.com.br

Resumo

O movimento da pedagogia crítica tornou-se reconhecido pelo público na década de 60, oferecendo novos referenciais aos cidadãos para analisar seus papéis nas relações estabelecidas com o mundo objetivo. Nas décadas de 70 e 80, esse movimento foi adaptado ao mundo industrializado como forma de lidar com os desequilíbrios do poder. A pedagogia crítica surgiu de uma necessidade de nomear a contradição entre o dizer da escola e o seu fazer, para que escolas e professores obtivessem uma visão do porquê e o que fazem em suas práticas educacionais. Partindo desse pressuposto, portanto, este artigo tem como objetivo apresentar uma discussão do pensamento crítico reflexivo e como a formação de professores se coloca diante dessa discussão principalmente no que tange ao papel do professor como sujeito mediador no processo interativo de ensino – aprendizagem, considerando que a formação do profissional docente vai além do ato de treinar, pois pressupõe uma criticidade na prática de formação. Recorremos a Freire (1996), ao enfatizar sobre a responsabilidade ética no exercício da tarefa do professor. Igualmente, centramo-nos em alguns aspectos fundamentais da pedagogia crítica que embasam o trabalho de formação de professores Freire (1970, 1996), Giroux (1997, 1999), Mc Laren (1898,2000), Perez Gómez (1998).

Palavras-chave: Formação crítica de professores, colaboração e criticidade, consciência, mediação, reflexão crítica

Abstract

The movement of critical pedagogy has become recognized by the public in the decade of 60, providing new benchmarks for citizens to review their roles in relations established with the objective world. In the decades of 70 and 80, this movement has been adapted to the industrialized world as a way to deal with the imbalances of power. The critical pedagogy came from a need to appoint the contradiction between the school and its practices, so that schools and teachers got a vision of why and what they do in their educational practices. This article aims to provide a discussion of critical thinking and reflective as the training of teachers in front of that discussion arises mainly with regard to the role of the teacher as mediator in the interactive process, that requires criticality training. Freire (1996) helps to stress on ethical responsibility in exercising the task of the teacher. Also, focus us on some fundamental aspects of critical pedagogy that the suport the work of training teachers Freire (1970, 1996), Giroux (1997, 1999), Mc Laren (1898.2000), Perez Gomez (1998).

Keywords: The critical training for teachers, collaboration and criticality, conscience, mediation, critical thinking

0 – INTRODUÇÃO

“Em História se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer. E uma das grandes tarefas políticas a ser cumprida se acha na perseguição constante de tornar possível amanhã o impossível de hoje somente quando, às vezes, se faz possível viabilizar alguns impossíveis agora.”

Paulo Freire

O presente artigo objetiva trazer uma discussão sobre a gênese do pensamento crítico reflexivo e como a formação de professores se coloca diante desse pensamento. Para tanto, trazemos as colocações de alguns teóricos como Kemmis (1987), Schön (1992), Smyth (1989, 1992), Brookfield (1990,2005), Liberali (1994, 1998, 2006), Magalhães (1994, 1998, 2004), para depois centrar em alguns aspectos fundamentais da pedagogia crítica que embasam o trabalho de formação de professores a partir de alguns teóricos, a saber: Freire (1970, 1996), Giroux (1997, 1999), Mc Laren (1898,2000), Perez Gómez (1998).

1. A Gênese do Pensamento Crítico – Reflexivo.

Dewey (1959) foi o primeiro teórico que trouxe a discussão dos conceitos de ação rotineira e ação reflexiva. Ser reflexivo, para o autor, seria uma forma especializada de pensar que implica a investigação voluntária ativa, persistente e rigorosa da prática, dos motivos das ações, conferindo sentidos à mesma.

Essa forma de pensamento diferencia-se dos atos rotineiros, já que esses são guiados por impulso, hábito, tradição e submissão à autoridade. A reflexão seria um processo produzido em ordem consecutiva, em que cada idéia produz uma próxima e que, ao mesmo tempo, apóia-se na anterior ou se refere a ela. O processo reflexivo, dessa forma, aparece pela interação entre os fatos e suas idéias, organizando-se por uma série de idéias ligadas em cadeia, de forma que resultam em um movimento para um determinado fim. As idéias surgem uma das outras, encadeadas e objetivas.

Para o autor, três atitudes favorecem o aperfeiçoamento do processo reflexivo, são elas: abertura de espírito, responsabilidade e empenho. Ter o **espírito aberto**, segundo esse teórico, significa lançar mão das resistências e estar disposto para ouvir os outros, tentando

compreender suas posições, não de maneira avaliativa, mas de forma colaborativa. A **atitude** refere-se à responsabilidade, ou seja, quando o indivíduo é capaz de avaliar as ações, demonstrando uma preocupação em relação às conseqüências pessoais, sociais, políticas e éticas e, por fim, o **empenho** é a terceira atitude pessoal para o desenvolvimento do processo reflexivo. Nesse aspecto, existe a tendência para rejeitar as situações rotineiras, enfrentando novas situações de desafio e conflito da prática (Dewey, 1933/1959).

Ao pressupor que o potencial do processo reflexivo se dirige à consciência e realizações dos ideais de emancipação, igualdade e justiça (Fuga, 2003:43), torna-se relevante destacar as contribuições teóricas de alguns autores nessa temática. Kemmis, (1987), por exemplo, afirma que o refletir crítico estaria ligado à auto-avaliação no contexto de uma ação, na história da situação na busca de soluções para os problemas advindos da situação em foco. O autor coloca, ainda, que não é o pensamento puro de forma individualista e independente de valores e passivo perante a ordem social, e nem simplesmente é um exercício criativo de construção de novas idéias que caracteriza a reflexão crítica.

Ao refletir de forma crítica, o sujeito expressa e relaciona o pensar e o agir de acordo com as situações históricas, ou seja, não são neutros, expressam interesses humanos, políticos, sociais e culturais. Refletir, pois, sobre a ação, significa pensar sobre o objeto que se quer compreender. É necessário, para tal, analisá-lo através de conhecimentos, experiências e informação para atribuir-lhe sentido e compreensão da situação, produzindo uma reorganização e um aprofundamento do conhecimento da ação. Esse processo é a essência da relação teoria-prática, em que não se pode conhecer sem agir e nem agir sem conhecer. Nesse sentido, Smyth (1989) alega que o professor precisa refletir sobre suas experiências profissionais, seus mecanismos de ação e sobre os fundamentos que o levaram a agir, ou seja, refletir sobre conteúdos, contextos, métodos, finalidades do ensino, sobre o envolvimento no processo sobre as razões de ser professor, sobre as posições assumidas.

Com base nas discussões freireanas, Smyth (1989) aprofunda a discussão sobre esse processo reflexivo. Para esse autor, é no processo de formação que os sujeitos questionam a experiência de uma atitude, compreendem a si mesmos como sujeitos da realidade em que vivem. Questionamento, investigação para descobertas e envolvimento pessoal são as bases para o conceito do profissional reflexivo, que observa suas aulas,

questionando-as em atitude permanente, que passam do nível descritivo, para o nível de interpretação, transformando os confrontos em domínios de reconstrução, dando sentido, assim, às observações e criando novos objetivos para prosseguir.

Smyth (1989) propõe então um processo em que o professor repense sua ação significando transformação ou manutenção da realidade, através de quatro movimentos classificados como: descrição, interpretação, confronto e reconstrução. Após a descrição das ações e pensamentos, torna-se possível encontrar as razões para os conceitos e ações, interpretando-as e abrindo-se para outras experiências, para que no confronto com o outro e com o a realidade sócio-histórica, crie possibilidades de alteração da prática e reconstrução de uma nova ação. Essas ações do processo reflexivo não são separadas uma das outras e nem ocorrem necessariamente nessa ordem.

Smyth e McLaren (1989) também se inspiraram em Dewey (1933/1959), quando enfatizaram os fatores sociais do processo reflexivo, caracterizando-os como um processo em que se integram atitudes e capacidades nas maneiras de investigação, de forma que o conhecimento da realidade apareça da experiência.

Perez Gómez (1998) identifica quatro perspectivas ideológicas dominantes no discurso teórico e no desenvolvimento prático da função e da formação docente, a saber: a perspectiva acadêmica, a perspectiva técnica, a perspectiva prática e a perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social.

A perspectiva acadêmica ressalta o fato de que ensinar é antes de tudo um processo de transmissão de conhecimento e de aquisição da cultura pública, através do enfoque enciclopédico e do enfoque compreensivo. O primeiro propõe a formação do professor como a de um especialista em um ou vários ramos do conhecimento acadêmico, ou seja, quanto mais conhecimento, melhor sua função de transmissão. O enfoque compreensivo prioriza o conhecimento das disciplinas como objeto na formação docente, colocando o aluno em contato com as aquisições científicas e culturais da humanidade.

Já a perspectiva técnica confere ao ensino o *status* de ciência aplicada. O professor é um técnico que domina o conhecimento científico, devendo preparar-se para aplicá-lo. Desse modo, a sua formação não exige um currículo mais dilatado e nem um nível superior de preparação. Nessa perspectiva, existem dois modelos diferentes de formação de professor: modelo de treinamento e modelo de doação de decisões. O primeiro

confere ao programa de formação a finalidade de treinar o docente nas técnicas, nos procedimentos e nas habilidades. O segundo modelo, por sua vez, supõe uma forma de transferência do conhecimento científico, não de forma mecânica, mas transformadora em princípios e procedimentos que os professores podem utilizar para decidir e resolver os problemas da vida cotidiana na aula.

No que concerne à perspectiva prática, o ensino é uma atividade complexa, desenvolvido em cenários singulares e determinado por um contexto carregado de conflitos. O professor é visto como artesão, artista que desenvolve a criatividade para enfrentar situações conflitantes em sala de aula. A formação desse profissional está baseada na aprendizagem da prática para prática e a partir da prática. Essa perspectiva diferencia-se em duas correntes: o enfoque tradicional, que se apóia na experiência prática e o enfoque que enfatiza a prática reflexiva, em que o professor é o investigador da aula.

Por último, na perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social, o professor é considerado um profissional autônomo que reflete de forma crítica sobre a prática do dia a dia, compreendendo o processo ensino-aprendizagem em relação ao contexto, onde o ensino ocorre. Dessa forma, sua ação reflexiva facilita o desenvolvimento autônomo e emancipador dos participantes do processo ou por meio de uma ênfase crítica e de reconstrução social, que considera no ensino e na formação de professor, valores que desenvolvem a consciência social para construção de uma sociedade mais justa e igualitária, através do enfoque de investigação-ação, que adota uma perspectiva de reflexão sobre a prática, em que as idéias são experimentadas de maneira reflexiva e criativa.

Ao invés de conceber o ensino focado nos objetivos, essa perspectiva propõe um modelo de desenvolvimento do currículo que respeite o caráter investigador da atividade de ensino que, ao ser democrático, cria um clima participativo na sala de aula. Nesse modelo, o currículo é construído pelo professor, que não é um técnico aplicador de estratégias rotineiras, mas aquele que adota uma atividade mais intelectual. Os participantes desenvolvem sua capacidade de diferenciar e julgar situações, transformando-se através do processo criativo e da compreensão da prática, dando significados aos acontecimentos.

Nessa perspectiva, reflexão crítica é um repensar através de uma análise e interpretação das ações, que só é possível através da existência de um pensamento crítico.

Segundo Brookfield (1990,2005), pensar criticamente é uma função intelectual que apresenta uma necessidade política e de sobrevivência pessoal. É um processo de envolvimento em todas as atividades educacionais, com metas para alcançar a solução dos problemas, por meio de alternativas abertas e contextualizadas, tendo claras as diferenças sobre o porquê se ensina, o que se ensina e, ao mesmo tempo, comunicando aos alunos o propósito e o valor do ensino.

O professor, para instigar esse pensamento crítico nos alunos, adota pelo contexto, da cultura e de seus próprios conhecimentos, maneiras de comunicar a importância de pensar criticamente. Assim, desenvolvem o senso crítico favorecendo a compreensão, pelos alunos, dos valores dominantes e do senso comum, por meio de abordagens colaborativas para que possam evidenciar sobre e como os alunos compreendem e respondem as ações dos professores (Brookfield, 1990). Esse teórico afirma que o pensamento crítico não é uma atividade mecânica, mas envolve alternativas para modos de pensar e viver através da criatividade.

Tentar forçar as pessoas a analisarem criticamente sobre o que se pensa serve para intimidá-las e construir resistências ao pensamento crítico. Então, o pensamento crítico envolve uma dimensão reflexiva que explora o resultado de uma preocupação através de uma experiência, que cria e clarifica o significado, resultando na troca de perspectivas conceituais. O indivíduo se engaja para explorar experiências com o intuito de chegar a um novo entendimento da situação (Brookfield, 1990, 2005).

As regras e modelos de pensamento crítico são variados de acordo com o contexto. Professores críticos teriam a oportunidade de combinar tais características e de forma autoconfiante, responder a críticas e desagrados, bem como estar abertos às mudanças. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que haja um repertório pedagógico, modelos e habilidades interpessoais, pois ensinar criticamente não é somente uma questão de como se ensina, mas o que e o porquê ensinamos, a partir de um ensinamento dialógico, colaborativo e de construção coletiva do conhecimento.

A teoria só é considerada bem sucedida, se produz uma troca revolucionária, novas formas sociais, novas condições de trabalho, permitindo a expressão da criatividade, ou seja, pensamento crítico envolve mais que aspectos cognitivos; envolve o reconhecimento e julgamentos das idéias levando a comportamentos, que justificam as

idéias e ações (Brookfield, 2005). A habilidade de pensar criticamente é crucial para o entendimento dos relacionamentos pessoais, usando alternativas e formas mais produtivas de organização e, bem por isso, a seção seguinte pretende trazer a tona a discussão sobre a maneira que o educador pode se orientar e rever sua prática, considerando a reflexão crítica e o papel da colaboração

2. Pedagogia Crítica nos trabalhos de formação de professores

O movimento da pedagogia crítica tornou-se reconhecido pelo público na década de 60, oferecendo novos referenciais aos cidadãos para analisar seus papéis nas relações estabelecidas com o mundo objetivo. Nas décadas de 70 e 80, esse movimento foi adaptado ao mundo industrializado como forma de lidar com os desequilíbrios do poder. A pedagogia crítica surgiu de uma necessidade de nomear a contradição entre o dizer da escola e o seu fazer, para que escolas e professores obtivessem uma visão do porquê e o que fazem em suas práticas educacionais.

Hoje, os princípios da pedagogia crítica sofreram modificações em função das necessidades das sociedades tecnológicas contemporânea. Os paradigmas educacionais começaram a desenvolver uma nova linguagem, levantando novas questões em relação ao modo de como as pessoas vêem a realidade na qual estão inseridas.

No campo educacional observa-se um crescente reconhecimento, por parte dos educadores, da existência e da importância das diferenças culturais e contextuais no processo de ensino-aprendizagem. Inicia-se um novo pensar sobre o contexto educacional através de uma pedagogia crítica que objetiva um questionamento sobre os interesses existentes por trás da ideologia da classe dominante.

Essa nova forma de pensar gera resultados em uma maior ligação entre a prática educacional e a teoria que a embasa, levando diferentes formas de investigação na área da educação de acordo com as necessidades de cada contexto. No Brasil, por exemplo, muitos são os problemas relacionados à prática. Entre eles está a falta de confiança no profissional de educação em saber lidar com questões novas que fogem ao padrão, utilizando-se muitas vezes de técnicas rigorosas para soluções dos problemas. Os aspectos da prática educacional são apresentados de forma caótica e vinculados a conflitos de valores, choques

culturais, fazendo com que a aplicação das técnicas e teorias, vindas da formação profissional, tornam-se incertas e inócuas. Sendo assim, uma saída para tal dilema seria formar profissionais críticos e reflexivos que consigam ver na sua prática os problemas e se orientarem através de uma abordagem também crítica e reflexiva, a fim de solucionarem os conflitos que surgem no processo de ensino-aprendizagem.

A questão da formação do profissional docente vai além do ato de treinar, pois pressupõe uma criticidade exigida na prática de formação de educadores. Recorro a Freire (1996), ao enfatizar sobre a responsabilidade ética no exercício da tarefa do professor, que não pode ser distanciada da sua prática.

Ao procurar, romper com aplicação de técnicas mecânicas e optar por transformações da prática educacional, o professor manifesta-se como sujeito histórico e transformador, que não nega os condicionamentos genéticos, culturais, sociais, submetidos aos homens, mas nega o determinismo imobilizante, quando tenta convencer que não é possível transformar a realidade social, como se a história e a cultura fossem um dado natural e determinado.

Esse discurso está presente na ideologia fatalista, que em lugar de transformar a situação, adota uma posição de aceitação da realidade, estabelecendo como única saída para a prática educativa, a adaptação do educando a realidade sem possibilidades de mudança.

Iniciar uma reflexão sobre a formação dos professores e sua prática, significa desenvolver uma reflexão crítica sobre a didática docente, ou seja, ter uma reflexão baseada na relação teórico-prática, para não correr o risco da teoria ficar desvinculada da prática e essa, ao ser afastada de reflexão teórica, cair em um ativismo puro, no qual o ensinar torna-se uma transmissão de conhecimento e não a criação de possibilidades para produção e construção do saber, onde *“quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”* (Freire, 1996: 26).

Nessa forma de aprender (Freire 1996), os educandos são, igualmente, sujeitos da construção do conhecimento e os educadores sujeitos desse processo que, ao adotar a tarefa de relacionar o saber curricular com a experiência social, encara os educandos como indivíduos. Essa prática docente é uma forma de relacionar o dizer e o fazer, entre o discurso e a prática, respeita as diferenças necessárias à prática educativa, exige uma reflexão crítica sobre a prática com os alunos e não do professor consigo mesmo.

O autoritarismo pedagógico nega o diálogo entre os sujeitos e distancia as possibilidades de uma aprendizagem mais democrática. Dessa maneira, o educando vai conhecendo o conteúdo da aula e descobrindo que é capaz de conhecer e entender os significados do conteúdo. Ao educador cabe a tarefa de se comprometer a deixar de lado a ideologia dominante, que insiste em classificar os educandos como únicos responsáveis pelos seus fracassos (Freire, 1996).

Torna-se extremamente importante lembrar que ensinar não significa pura transmissão mecânica dos conteúdos e, tampouco, o centrar-se no saber do educando, do educador, do conteúdo ou, ainda, da prática educativa. Ensinar significa, pois, movimentar-se de um ponto para o outro, não centrando a prática educativa no educando, no educador e nem nos conteúdos científicos ou cotidianos.

A partir dessas idéias e acreditando que mudar é possível, Freire (1996) defende uma mudança na ação político-pedagógica, com o objetivo de propor uma ação dialógica, que crie uma ponte entre o saber do educando e do educador. Assim, muda a sua postura que em lugar de ser monológica, o educador proporcione situações de diálogo, possibilitando a criação de espaços para intervenções do locutor, indo além do empírico. Os sujeitos dialógicos conservam sua identidade e a defendem, crescendo um com o outro e, através dessa nova postura, a relação entre eles será mais respeitosa.

Freire (1970) entende que o professor, intelectual e transformador, cria condições para uma prática libertadora criadora de zonas de troca de consciência, na qual aprendizes são capazes de quebrar a habitual forma de pensamento e construir uma visão de mundo de outra forma.

Giroux (1999), por exemplo, descreve que atividades de educadores críticos não se baseiam em questões, crenças e trabalhos de comportamento individuais e nem em normas sociais, que são retratadas por currículos, textos e técnicas reprodutoras de valores culturais, e silenciadoras das vozes dos educandos.

Estes teóricos (Freire, 1970, Giroux, 1999) afirmam que a tarefa da educação é proporcionar aos alunos oportunidades de assumirem suas vozes com o objetivo de permitir-lhes uma inserção na sociedade, de forma que possam atuar na sua própria formação, com coragem para suportar a resistência das idéias desafiadoras, dispostos a experimentar o risco como um aspecto importante na promoção de abertura crítica dos

educandos. Ter clareza política significa possuir habilidades de quebrar as imposições de grupos opressivos e ver os relacionamentos hierárquicos e injustos na sociedade.

Ao mesmo tempo, os educadores, dentro dessa perspectiva de pedagogia crítica, poderiam, também, atentar ao exercício de sua função, para que não transformassem sua prática em uma relação estabelecida entre poder e conhecimento, instigando o educando para longe da visão crítica das formas de olhar o mundo. Além disso, humildade é essencial aos professores para que não se escoreguem no sedutor e arrogante papel de guru do pensamento crítico.

Freire (1970) e Giroux (1999) criticam a forma de controle que perpetua as desigualdades, fragmentando as relações sociais. Os autores apontam para uma saída através de uma visão crítica do processo ensino-aprendizagem, como sendo uma forma de desenvolver a capacidade do indivíduo em questionar e transformar as relações existentes, por meio de ações que objetivem a transformação social, questionando as ideologias reforçadoras de desigualdades e injustiça.

Freire (1970) assevera que ter capacidade de comunicar-se claramente e gerenciar atividades de maneiras democráticas é condição necessária para assegurar o entendimento. Afirma, ainda, que interpretações alternativas do mundo são possíveis e que todos têm a oportunidade de explorá-las. É na concepção bancária de educação (Freire, 1970), que a relação entre educador-educando apresenta características narradoras e dissertadoras, implicando, de um lado, ouvintes passivos dessa narração e, do outro, um sujeito narrador que ao depositar conteúdos desconectados com a realidade e totalidade da aula, tornam os educandos objetos da mesma.

Como quer Freire (1970: 57), *“uma característica desta educação dissertadora é a ‘sonoridade’ da palavra e na sua força transformadora”*, pois ao memorizar mecanicamente, perde-se a percepção do significado do conteúdo narrado, não havendo nela criatividade, transformação e saber. O conteúdo depositado na cabeça dos educandos não desenvolve a consciência crítica. Sabe-se que é essa criticidade que leva a inserção no mundo, criando possibilidades de transformá-lo. Na concepção bancária de educação, em lugar de transformar, os educandos se adaptam a realidade dos conteúdos recebidos, não adquirindo um pensar mais autêntico.

A educação problematizadora (Freire, 1970) rompe com essa forma verticalizada da educação bancária e supera através do diálogo a contradição educador-educando. O educador, nessa perspectiva, encontra-se dialogicamente com os educandos, que ao invés de serem recipientes dos conteúdos da aula, investigam criticamente pelo diálogo estabelecido com o educador que, por sua vez, possui, também, um papel de investigador crítico. Se por um lado a educação bancária nega o diálogo, a problematizadora descobre através do diálogo a realidade que fundada na criatividade, estimula a reflexão em busca da transformação.

“Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo” (Freire, 1970: 75).

É sobre a dialogicidade da educação que Freire analisa o propósito da educação problematizadora. Pelo diálogo, os homens se encontram e criam caminhos para ganhar significado enquanto homens. É, nesse encontro, que os homens se tornam solidários no refletir e no agir dos sujeitos e no mundo a ser transformado.

Assim sendo, uma educação baseada no ato de depositar conteúdos e idéias está longe de ser uma educação dialógica e crítica com poder de criação e transformação da realidade; pelo contrário, esse tipo de educação reduz a experiência do educando ao desempenho imediato, não levando em consideração as particularidades e diferenças. Se por um lado não existe nenhuma relação com as experiências cotidianas dos mesmos, por outro, os docentes trazem experiências desvinculadas da realidade dos educandos, já que os professores também não se encontram coletivamente envolvidos na prova de materiais curriculares adequados aos contextos sociais e culturais no qual ensinam (Giroux, 1997).

Para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica, tanto alunos quanto professores devem ser vistos como intelectuais transformadores. Os educadores críticos precisam compreender as histórias, experiências e linguagem de grupos culturais diferentes como formas particulares, facilitando assim a compreensão das leituras e comportamento que os educandos apresentam para a análise do conteúdo da aula. A seção seguinte discute a importância do educador

No plano educacional, o educador, ao refletir criticamente sobre esses discursos, assume uma posição que favorece o desenvolvimento de si mesmo, do outro e da sociedade (Mc Laren, 2000, Giroux, 2000). Nas construções de práticas transformadoras, o educador reflete com o objetivo de uma maior compreensão das ações e relações existentes na sala de aula. Esse posicionamento o distancia das ações rotineiras. A linguagem é um fator essencial para construção de professores críticos reflexivos, já que é através dela que se descrevem, analisam e interpretam a prática. A linguagem funciona de forma mediadora e crítica, não se propondo a descrever o mundo de forma objetiva, mas, sim, a criá-lo de forma que tenha maior consciência mobilizadora pelas causas da libertação humana (Mc Laren, 2000).

É por meio da linguagem que se age e que nomeia a experiência. Por consequência dessa interpretação, a transformação da experiência é um ponto importante na pedagogia crítica, pois se tenta oferecer meios críticos de negociação e tradução das experiências, que longe de exaltar a presença do educando, serve para questioná-lo em relação a suas práticas sociais, dando-lhe, assim, oportunidade de compreensão crítica sobre quem é dentro de um grupo social maior e, também, para que ele se aproprie de forma mais crítica dos conhecimentos informados.

Isso é feito não somente com o intuito de produzir conhecimentos para debates, mas para ser autor crítico e aprender com as formas de conhecimento dos alunos, da comunidade, proporcionando condições pedagógicas que façam com que os educandos desenvolvam habilidades críticas para transformarem a realidade que os oprimem (Giroux, 1999). Portanto, a formação de profissionais críticos faz-se por um processo colaborativo (Magalhães, 1994, Liberali, 1998) de discussões sobre questões referidas ao contexto escolar e de ensino-aprendizagem.

Nesses contextos, a linguagem relaciona-se a essa problemática, pois é nela e através dela que surgem as escolhas feitas e suas possíveis interpretações em relação à realidade. É concebida como uma prática discursiva constituída na prática sócio- histórico-cultural, pelas interações sociais e pelos discursos dos outros, de forma que o homem vá se constituindo e construindo sua subjetividade.

Para Magalhães (2004), por sua vez, reitera, que as atividades desenvolvidas nos cursos de formação devem servir ao propósito de que formadores devem ter como objetivo

a construção de uma ferramenta para que avaliem de forma crítica as suas ações, para com isso se constituírem como agentes críticos de tomada de decisões, o que leva, conseqüentemente, à formação de alunos também reflexivos e críticos. Para tal, o contexto de formação deve favorecer espaços para uma relação dialógica que organize essas ações de linguagem (Magalhães, 2004).

PALAVRAS FINAIS

Procuramos mostrar, por meio deste artigo, que a necessidade de olhar a prática pedagógica se faz necessária, considerando o momento sócio histórico cultural pelo qual passamos, atualmente. Ao professor cabe a tarefa de transformar as aulas descontextualizadas da realidade presente, pois o aluno que está diante dele tem suas necessidades ligadas ao meio em que vive à sua realidade. A nós professores cabe também outra tarefa, a de sermos críticos ao desempenhar o papel de ensinar, lembrando sempre que a criticidade não se realiza pelas marcas nas falas e pensamentos de mudança, mas, sim, em ações que levem à possibilidade de transformação do olhar e das ações do dia a dia por meio de questionamentos presentes durante a prática educativa. Acreditamos que por meio dos princípios elencados neste artigo, damos continuidade a um processo de reflexões sobre representações do que seja provocar mudanças, nas práticas em contexto escolar, de entendimento dessa realidade, de questionamentos na teoria e na prática e claro de reflexão crítica sobre os problemas e as possíveis soluções na tarefa de ensinar e aprender.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Lilia Santos. A construção da subjetividade no diálogo entre professor e coordenador. Mestrado 1998.

ALARCÃO I. (org) (1996) Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão. Porto, Portugal: Editora Porto.

DEWEY, J. (1933/1959) Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo – uma reexposição. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

FREIRE, P. (1970/1987) Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra

_____ (1992) *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Ed. Paz e Terra.

_____ (1996) *Letter to Cristina. Reflections on my life and work*. Routledge.

_____ (1996) *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Ed. Paz e Terra.

GIROUX, H. A. (1997) *Os professores como Intelectuais*. Porto Alegre: Artmed. Tradução: Daniel Bueno.

_____. (1999) *Cruzando as Fronteiras do discurso Educacional*. Porto Alegre: Artmed. Tradução : Magda França Lopes.

_____. (2003) *Atos impuros. A prática política dos estudos culturais*. ARTMED editora.

PÉREZ GOMEZ, A (2001). *O Pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, A. (org). *Os professores e sua formação*. Portugal: Dom Quixote, pp. 93-114.

_____ e Sacristán, G.J. (1996) *Compreender e transformar o ensino*. São Paulo. Artmed. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa.

KEMMIS, S. (1987). *Critical reflection*. In: MF WIDDEN, & I. ANDREWS.(eds). *Staff development for school improvement*. Philadelphia: The Falmer Press.

KINCHELOE, J.L. (1997) *A formação do professor como compromisso político*. Trad. Nilze Maria campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas,

KOZULIN, Alex et al.(1998) *Psychological Tools. A Sociocultural approach to education*. Harvard University Press

KOZULIN, Alex et al. (2003) *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge University Press.

LIBÂNEO, J.C. (1998/2000). *Adeus professor, adeus professora?novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez.

LIBERALI, F.C. (1996). *O desenvolvimento Reflexivo do Professor*. *The Specialist*. V.17, nº 1, p.19-37. São Paulo, SP.

_____ (1998). *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. trabalho de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____ (2000a). Argumentative Processes in Critical Reflection. The Specialist. V. 21, nº 1, p.69-85. São Paulo, SP.

_____ (2000b). Developing Argumentative Processes for Critical Reflection. Research Sig and teacher development . SIG Special Joint Issue, Leuven, v. jun/00, p.62-66.

_____ (2003). A Argumentação na formação do professor. Texto não publicado (mimeo).

_____ (2004). As linguagens da reflexão. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.) A formação do professor como um profissional reflexivo: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado das Letras.

_____.2005. Argumentation: tool and object in teacher. Trabalho apresentado na First ISCAR Conference. 20th. 24 de Setembro Sevilla.

_____. (no prelo - 2006) A formação crítica do educador na perspectiva da Lingüística Aplicada. In: Lucia ROTTAVA (org.) Ensino/aprendizagem de Línguas: língua estrangeira. Editora da UNIJUI.

MAGALHÃES, M. C. C. (1994). Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor. Trabalhos em Lingüística Aplicada, vol.23, Campinas: Unicamp, pp. 66-73.

_____. 1994 (b). Teoria crítica e desenvolvimento de professor. XLI Seminários do Grupo de Estudos Lingüísticos do estado de São Paulo. Anais..., vol. 1, p. 66-73.

_____. (1998) Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. The Specialist v19.2, pp.169-184.

_____. (2004). A formação do professor como um profissional crítico. Linguagem e Reflexão. (org) Campinas: Mercado das letras.

_____. (2004). A linguagem na formação de professores como profissionais. (org) Campinas: Mercado das letras.

_____. (2005). Negotiation in Teacher Education Program. Trabalho apresentado na First ISCAR Conference. 20th. 24 de Setembro Sevilla.

_____. (2006) Intervention research in school context to teacher continuing education: critical research of collaboration. No prelo.

_____.(2006) Negotiation in Teacher Education Program: a strategy for collaborative understanding of the learning-meaning construction processes. No prelo.

MCLAREN, P. e Giroux, H. (2000) Escrevendo das margens: geografias de identidade pedagógica e poder. In Mc Laren, P. (2000). Multiculturalismo Revolucionario. Pedagogia

do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, pp 25-49. Tradução: Márcia Moraes e Roberto Ctaldo Costa.

SMYTH, J. (1992). Teachers work and the politics of reflection. In: América educational Research journal. V. 29, n°2, p.267-300