

## **O PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E SUA BUSCA POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA E REFLEXIVA**

Alcinéia EMMERICK DE ALMEIDA

Doutoranda FFLCH – USP

Refletir sobre a teoria e a prática do ensino de uma língua estrangeira não é nem um pouco estático - gera movimento que pode gerar mudanças. Essas mudanças nem sempre vêm fácil, podem levar algum tempo e nem sempre acontecem de uma vez. Elas também não se restringem somente à sala de aula, pois as conseqüências de um ensino reflexivo podem extrapolar esse espaço, repercutindo nas relações sociais extraclasse de um aluno ou na sua auto-imagem, por exemplo. Como professores estamos sempre tomando decisões (mesmo que muitas já cheguem prontas). Nem sempre vão ser as mais acertadas mas devem sempre ser transparentes em relação aos interesses aos quais elas servem. Giroux (1991, *apud* Pennycook, 1994:299) entende que essa transparência deve acompanhar toda a prática social, política e cultural do professor e é contundente quando diz que os professores precisam se ver como “intelectuais transformadores”, trabalhar em direção a uma transformação social, “em oposição à posição que ocupam hoje nas salas de aula como técnicos contratados para transmitir um corpo de conhecimento”. Assim prossegue no seu questionamento:

Como professores, precisamos nos perguntar que tipo de visão de sociedade nós só tentando preencher objetivos curriculares pré-definidos ou temos um entendimento ético de como a educação está relacionada com questões sociais e culturais mais amplas e que, portanto, existe a necessidade de se ensinar uma versão diferente do currículo e uma visão diferente de sociedade? (Giroux, 1991 *apud* Pennycook, 1994:299).[tradução livre].

Tenho sido confrontada com a posição de ‘intelectual transformador’ - desenvolver uma postura crítica e reflexiva em relação às minhas práticas pedagógicas, às metodologias que as sustentam, seu campo de conflito e contexto de atuação. Este trabalho associa a importância de uma formação crítica e reflexiva para o professor ao processo de desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e reflexiva que se constrói, desconstrói e reconstrói numa dinâmica de constantes mudanças e transformações. Seu enfoque maior recai sobre minha observação e experiência em relação à presença onipresente (e quase

onipotente) do método num curso de ensino de língua estrangeira e da minha reflexão sobre como uma formação crítica do professor pode fundamentar e fomentar práticas pedagógicas críticas e reflexivas e maior conscientização do seu papel social, político e cultural como ‘intelectual transformador’.

### **Contexto onde se desenvolve a prática pedagógica**

A “teoria do capital humano” (Bianchetti, 2001:93-94) que sustenta a filosofia neoliberal<sup>1</sup> vigente nos nossos dias, presente inclusive no ensino de Língua Estrangeira (doravante LE), incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado: o sistema educativo deve responder de maneira direta à demanda do sistema produtivo. Daí o Neoliberalismo deixar livre às leis de oferta e da demanda as características e orientação do sistema educativo. Praticamente toda e qualquer oferta de cursos de idiomas – e o mercado do ensino de Francês inclusive - corresponde exatamente ao que é sustentado pela “teoria do capital humano”.

É nesse ponto que se insere minha atual experiência de ensino de Francês. Dou aulas no Curso de Francês para Iniciantes da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, curso este que faz parte de um projeto criado em 2002, implantado com 300 (trezentos) alunos de graduação, indo para 400 (quatrocentos) em 2005. Esse curso foi criado com o objetivo de preparar alunos brasileiros para programas de intercâmbio, através de um convênio firmado entre essa faculdade de engenharia – EPUSP - e algumas “Grandes Écoles” de engenharia francesas, subvencionado pelo governo francês até 2004. O curso foi aberto para 1º e 2º anistas que vislumbrem uma oportunidade de estudo na França com direito ao duplo diploma (a seleção se dá no terceiro ano para que o quarto ano seja cursado na França), embora muitos comecem o curso sem saber muito bem o que querem e o fazem para simplesmente aproveitarem a oferta de um curso praticamente gratuito e poderem assim aprender uma outra língua estrangeira além do Inglês, já que a demanda do mercado tem sido de profissionais com conhecimento de mais de uma LE.

O curso é dividido em 4 módulos com a duração de um semestre cada, perfazendo dois anos de estudo e dando conta do Livro 1 do método REFLETS (Capelle, G., Gidon, N., Paris, Hachette, 1999), com o total de 26 episódios e uma média de 6 – 7 episódios por

semestre. Pelo fato do curso ter sido formatado tendo o método como sua mola mestra e referência central do professor, faço algumas considerações sobretudo sobre a imposição da escolha desse recurso didático-pedagógico ao professor.

### **Método como referência central dessa prática: tempo de desconforto e embrião para questionamentos e mudanças**

Sabe-se que os métodos de ensino de LE são elaborados visando atender os públicos infantil, adolescente e (jovem) adulto de qualquer parte do mundo. Justamente por ser concebido para um mundo globalizado ele é homogeneizado, não individualiza nem particulariza nenhum contexto onde será aplicado; o conhecimento de uma língua, ao invés de ser construído, chega pronto para ser transmitido – foi produzido em algum outro lugar, por outras pessoas, cabendo ao professor (e ao aluno) reproduzi-lo. Tal prática ainda é guiada por um conceito positivista de ensino, onde os papéis sociais dos professores e alunos são de transmissores e receptores. O professor transmite os conteúdos fundamentais do programa, da proposta da matéria, da forma como lhe chega às mãos – um ‘pacote pedagógico’ (método, guia pedagógico, fitas cassete, fitas de vídeo entre outros) pronto para ser consumido. Essa orientação de cima para baixo, que determina um papel restritivo e passivo ao professor, como um técnico que implementa uma ‘receita’ é criticada por J. Samoff, quando descreve a situação de muitos professores hoje em dia:

A combinação de manuais pedagógicos e guias do professor restritivos, a falta de materiais com instrução, e as conseqüências de exames nacionais legam aos professores um papel muito pequeno em determinar o que deve ser ensinado ou como. Com raríssimas exceções, não se espera que eles sejam criadores, ou autores, ou inventores, ou mesmo aprendizes. (Samoff, 1998:20 *apud* Zeichner, 2001:3) [tradução livre]

Zeichner (2001:7) também é contundente ao dizer que “nega-se ao professor a oportunidade de fazer qualquer coisa que não esteja em sintonia fina e ajustada aos dispositivos que levam à realização dos objetivos determinados por outros. Ensinar torna-se uma atividade meramente técnica.”

---

<sup>1</sup> As idéias desenvolvidas pelo Neoliberalismo – individualismo; ‘direito’ à liberdade, igualdade, propriedade, democracia; mercado centralizador; Estado regulador e mediatizador da oferta – sustentam até hoje um modelo hegemônico de sociedade.

Um outro problema em se ter o método como referência central é que, com suas estruturas rígidas, fixas, não concebe problemas ou dúvidas em relação ao seu conteúdo. É limitado, na medida em que não prevê respostas alternativas pertinentes a propostas de exercícios dados. Muitas vezes o professor, atrelado à confiabilidade e às certezas do método, não prevê dúvidas nem questiona determinados pontos para os alunos pensarem um pouco e é o aluno quem vai suscitar os desvios, as outras construções possíveis que passaram despercebidas pelo professor. Quando o professor estabelece uma relação ‘positivista’ com o método como fonte das verdades de uma língua e de uma cultura, ele vai repassar essa visão para o aluno, não aceitando contestações e não sabendo lidar com elas. Quando porém se abre e se permite passar por uma desnaturalização da sua prática, o caminho está aberto para um exame crítico daquilo que faz e diz; aprende a construir, produzir e a refazer de acordo com o contexto, onde há sempre mudanças. Nesse processo dialético, “a consciência crítica da situação, embora não suficiente, é uma condição prévia, necessária e indispensável” (Saviani, 1999:183).

Se o professor, por exemplo, não pode mudar o método, pode transgredi-lo, subvertendo a ordem de certos pontos ou assuntos, intervindo nos exemplos, nas situações sugeridas, criando seus próprios exercícios ou modificando-os conforme as características de seus alunos (sua identidade), coisa que o manual não conhece e raramente sugere.

No contexto onde atuo, os professores começaram a se ressentir com a aplicação tão centralizada do método e ao tentarem sair do mesmo, alguns acabaram repetindo o mesmo equívoco encontrado em boa parte do método, ou seja, propostas de exercícios muito estruturais (sem vínculo com a realidade ou contexto), a necessidade de deixar tudo muito claro, aprendido e reforçado para os alunos, não dando muita brecha para o surgimento de dúvidas e questionamentos. Não só o aluno desse curso mas os alunos de um modo geral, também acabam reforçando esse comportamento pois não querem basear sua aprendizagem na dúvida ou no conflito.

Todos (professores e alunos), acabam achando mais cômodo se guiar por ‘receitas’ – “Como preparar uma boa aula?” ou “Como aprender o uso das preposições de lugar em francês?” – como se as coisas sempre viessem prontas. Ao atuar dentro de uma perspectiva reprodutivista, “é impossível que o professor desenvolva uma prática de caráter crítico”,

afirma Saviani (1991:72). O professor acaba por reproduzir as relações de produção e a reflexão que ele poderia desenvolver sobre seu papel, seu agir (com o meio e com o outro) e as transformações que daí poderiam surgir não ocorrem. Desta forma, este mesmo autor questiona os limites da teoria crítico-reprodutivista e busca saídas teóricas para as questões educacionais: **“como atuar de modo crítico no campo pedagógico, como ser um professor que, ao agir, desenvolve uma prática de caráter crítico?”**

A partir do meu desconforto em relação à condução das minhas práticas ao longo do curso surgiram muitos questionamentos nas leituras, conversas com outros professores, gerando um processo de mudanças de postura em relação ao meu papel, à minha prática e um grande número de reflexões (que não se esgotam!), sendo este trabalho resultante deste conjunto. Desse ponto em diante, mantenho sempre em foco a pergunta acima nas situações de ensino que me cercam. Como o modelo de transmissão ainda domina as práticas pedagógicas na maioria das escolas, o professor vai precisar experimentar uma reorientação fundamental dos seus conceitos sobre seu papel e sobre a natureza do que é ensino e aprendizagem (Zeichner, 2001:3).

### **Busca por uma prática pedagógica crítica e reflexiva**

O professor que desenvolve uma prática crítica e reflexiva, sem querer passar ‘receitas’ - pois só o professor para conhecer melhor o seu contexto, seus alunos, seus coordenadores, suas ferramentas de trabalho - busca se formar, se informar, se equipar, tanto com questões teóricas sobre educação, pedagogia, ensino, quanto com conhecimento da e sobre a língua e a cultura que ensina.

Através dos questionamentos sobre suas práticas pedagógicas no seu contexto de atuação, o professor não concebe mais aplicar modelos monolíticos, universalizantes e unívocos, rigorosamente fundamentados em análises científicas mas adquire uma visão mais pluralista da sua prática e das suas atribuições. Por estar sempre em busca de desafios na sua (auto)formação profissional e intelectual, o professor descobre que não precisa temer os conflitos e as transformações advindos de uma postura dialética no exercício do seu ofício pois, assim como é na vida real das pessoas, não há receita de sucesso sempre, não há imunidade contra lutas e conflitos; é experimentando e passando por tantos que ele constrói, desconstrói, reconstrói, não apenas uma vez, mas quantas vezes for necessário, o

conhecimento e o amadurecimento do seu papel como mediador, formador de uma práxis social mais justa e mais solidária com seus alunos, colegas e quem mais estiver ao seu redor. Em relação a esse tipo de desenvolvimento reflexivo genuíno no professor, Zeichner afirma que:

Associar a reflexão do professor à luta por justiça social significa que, além de nos certificarmos de que os professores têm o conteúdo e o respaldo pedagógico necessários para ensinar de forma consistente com o que agora sabemos sobre como os alunos aprendem (rejeitando assim o modelo de ensino de transmissão), precisamos ter certeza de que os professores são capazes de tomar decisões rotineiras que não limitam desnecessariamente as oportunidades de seus alunos, que tomem decisões no seu trabalho muito mais conscientes das conseqüências potenciais das diferentes escolhas que fazem. (Zeichner, 2001:9) [tradução livre]

O professor certamente cresce com suas dúvidas, incertezas e eternas reflexões sobre si mesmo e sobre sua prática pedagógica. Só vai aprender a criar critérios pertinentes para uma avaliação escrita e/ou oral, só vai ser claro nas instruções e atividades que propõe aos alunos, só vai avaliar melhor o aprendizado dos alunos, quando suas certezas caem por terra já na sua primeira aplicação (julgamento de uma ‘boa’ aula, de um ‘bom’ exercício, de uma avaliação ‘excelente’). Humildemente, “recolhe os cacos”, diz para si mesmo que ‘tal’ jeito não deu certo, não funcionou. Faz tudo novamente, suscita outras incertezas, e o processo continua.

Esse exercício constante de ‘ensinar’, esse movimento constante de refletir sobre a experiência própria e de ouvir o relato da experiência de outros professores, leva à conclusão de que nenhuma formação é completa; nenhum professor sai pronto de um curso de Didática, ou qualquer outro treinamento, por mais respeitado que seja. Muitas vezes o professor precisa fazer suas próprias descobertas e achar suas próprias respostas, por mais provisórias e inacabadas que sejam e, da mesma forma, tentar levar o aluno a fazer suas próprias descobertas e achar suas próprias respostas também. Alguns alunos fazem isto de modo mais rápido que outros. Alguns fazem atalhos, outros acham que o professor está ‘enrolando’, que não quer ensinar direito. É preciso ajudá-los, pacientemente, a ‘desconstruir’ esse tipo de aula e esse tipo de professor que se acostumaram a ter, e esse tipo de aluno que se acostumaram a ser em tantas etapas de sua educação formal. É uma

tentativa, de qualquer forma, de desmitificar a cultura do professor que ‘entrega’ tudo pronto para o aluno.

### **Formação e auto-formação direcionadas ao desenvolvimento de posturas crítica e reflexiva**

A formação de professores foi durante muito tempo (e em muitas instituições ainda é) a transmissão de um conjunto de técnicas necessárias à realização das principais funções profissionais (seguir o programa, avaliar) ou um aperfeiçoamento no campo das disciplinas, daí um bom professor ser considerado como um profissional que domina competências técnicas, o que leva a uma representação de estabilidade e solidez da profissão.

A busca por formação se faz sempre dentro de uma perspectiva de recontextualização histórica e social da sua atuação. É nesse processo que se encontram muitos professores. Questionamento e prática não caminham estanques, dissociados um do outro, mas ambos abrem caminho para outras possibilidades de construção de sentido e aquele espaço pode se tornar bem maior do que só aquela sala de aula, do que só aquela língua, do que só aquela cultura.

Quando o professor sente a necessidade de tentar e testar suas próprias construções, ele está tentando dizer que as receitas se provam insuficientes, descontextualizadas, e que é melhor se arriscar e ousar outras possibilidades do que viver sob o inosso e alienado jugo do previsível. Ao formar alunos e prestar atenção no seu ‘feedback’, ao tentar conhecê-lo melhor e interagir com ele naquele determinado contexto, abre-se sempre a possibilidade de novas construções que permitem leituras renovadas de si mesmo e do ‘outro’, seja ele o aluno, o método, o nativo, a língua, a cultura. Assim sendo, a fronteira entre ensinar e aprender torna-se menos definida, pois o professor que encara os conflitos e as transformações de cada situação que se lhe apresenta está em constante reflexão em relação a seu papel – não mais de mero reprodutor do ‘status quo’ mas de forjador de mudanças. C. Puren (1998:16), lingüista francês, compartilha da mesma opinião sendo até mais radical ao dizer que “o processo de ensino é ao mesmo tempo um processo de aprendizagem na exata medida em que ele não se trata de simples aplicação ou simples reprodução”.

É importante que nenhum professor se sinta isolado, achando que só ele tem determinadas dúvidas, ou que uma determinada postura sua não será compreendida pelos outros, daí

permanecer calado e não se comunicar. Zeichner analisa bem essa situação ao constatar que pouca ênfase é dada no discurso sobre ensino reflexivo à reflexão como uma prática social:

A definição de desenvolvimento do professor como uma atividade a ser buscada individualmente limita grandemente o potencial de crescimento do professor. O desafio e o apoio conseguidos através da interação social é importante para nos ajudar a esclarecer no que acreditamos e em ganhar coragem para irmos atrás do que cremos. (Zeichner, 2001 :8) [tradução livre]

A riqueza e a importância de se compartilhar e trocar experiências com outros professores, tanto da mesma área, da mesma escola (ou curso) quanto de outras (ou outro) também é compartilhada por Pennycook. Em relação a uma pedagogia crítica do Inglês num mundo ‘emergente’, e que acredito poder se estender ao ensino de outras línguas estrangeiras e de outras disciplinas, ele diz:

Educadores devem ouvir muito mais uns aos outros, professores com diferentes ‘bagagens’ devem compartilhar muito mais, e com profundidade, ‘insights’ pedagógicos entre si, e nós, devemos refletir muito mais sobre como podemos ouvir nossos alunos. (Pennycook, 1994:305) [tradução livre]

Dentro de um discurso pós-moderno<sup>2</sup>, McLaren (1993:34) trata do mesmo assunto ao indagar sobre a “busca de práxis comunicativa na qual um diálogo verdadeiramente transformador possa ocorrer” e sugere o desenvolvimento de uma “política de solidariedade entre educadores críticos”, dando destaque à posição de Sharon Welch, teóloga feminista, que advoga que se coloque a solidariedade como “um passo prévio ao consenso”, na luta pelo fortalecimento dos professores.

O contexto onde atuo bem como os colegas professores passaram por algumas mudanças. As incertezas, as dúvidas, a inexperiência e os ‘insights’ de alguns; os impasses, as surpresas, os estranhamentos e a cooperação de outros; a própria desconstrução na prática, de algumas certezas impostas no formato pré-estabelecido para o curso ao longo desses anos; a impressão e sensação que ficou de que o trabalho em equipe é desafiador e pode quebrar barreiras pessoais, sociais, políticas e pedagógicas ao se interagir respeitando as diferenças de cada um. Ao procurar saídas fora do método, ao pesquisar em outras fontes e

---

<sup>2</sup> Forma crítica de ver a Modernidade, todavia não decreta seu fim. Se diz pós-moderno porque envolve uma profunda reavaliação de muitas das mais cultivadas crenças da era moderna.

utilizar outras ferramentas de apoio, o grupo de professores desenvolveu uma autonomia na sua formação que propiciou uma nova capacitação.

Creio que na troca de experiências entre os professores do curso onde atuo, nos relatos informais dos processos pelos quais cada um passou e passa com suas turmas, aulas e avaliações, o curso nunca é o mesmo, nem as práticas pedagógicas de seus professores. É sempre tempo para se experimentar outras contradições sem esquecer das reconstruções propostas. Independentemente da postura de alguns educadores que tentam dissociar a teoria da prática de uma pedagogia crítica e reflexiva, independentemente dos vários discursos incorporados ao ensino reflexivo<sup>3</sup> e à pedagogia crítica, o que importa, a meu ver, é que nenhuma ferramenta usada para forjar a formação crítica e reflexiva do professor seja vista como um fim em si mesma mas como um meio para a construção de uma prática pedagógica e social consciente e solidária, que pode sempre ser renovada e transformada em prol do bem comum, inclusive em prol dos próprios professores, a fim de que se valorizem, que lutem por salários e condições de trabalho dignos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**BIANCHETTI, R. G.** (2001) *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais*. Coleção Questões da Nossa Época, São Paulo, Ed. Cortez.

**CAPELLE, G., GIDON, N.** (1999) *Reflets*. Paris, Hachette, Livre 1, Vidéo et Guide Pédagogique.

**MCKAY, S. L.** (2003) *O Professor Reflexivo: Guia para Investigação do Comportamento em sala de aula*. Coleção Portfolio SBS 2, São Paulo, SBS.

**MCLAREN, P.** (1993) Pós-Modernismo, Pós-Colonialismo e Pedagogia. In SILVA, T. T. da (org.) *Teoria Educacional Crítica em Tempos Modernos*. Porto Alegre, Artes Médicas.

**PENNYCOOK, A.** (1994) Towards a Critical Pedagogy for Teaching English as a Worldly Language. In *The Cultural Politics of English as an International Language*. New York, Longman.

**PUREN, C.** (1998) Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues - cultures. *Revue ÉLA*. No. 109, Janvier-mars 1998, Paris, Didier Érudition.

---

<sup>3</sup> Como diz Zeichner (2001:6), todo mundo hoje em dia, não importa a corrente ideológica, quer estar comprometido com alguma versão do ensino reflexivo. Como exemplo, conferir MCKAY, S. L., *O Professor Reflexivo: guia para investigação do comportamento em sala de aula*, Col. Portfolio, São Paulo, SBS, 2003. Livro voltado para as 'técnicas' e elementos das práticas reflexivas de professores, numerando algumas características de professores reflexivos de forma bem generalizada, e mostrando, através de um estudo de caso, como se coleta e analisa dados a partir de um problema de sala de aula, para depois relatar 'insights' das reflexões.

**SAVIANI, D.** (1991) A Pedagogia Histórico-Crítica no Quadro das Tendências Críticas da Educação Brasileira. In *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, São Paulo, Ed. Cortez.

\_\_\_\_ (1999) Filosofia da Educação: Crise da Modernidade e o Futuro da Filosofia da Práxis. In FREITAS, M. C. (org.) *A Reinvenção do Futuro*, São Paulo, Ed. Cortez.

**ZEICHNER, K. M.** (2001) *Educating Reflective Teachers for Learner-Centered Education: Possibilities and Contradictions* 'Plenary Paper' apresentado no 16º Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa, Universidade de Londrina, PR.