



FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA: ENTRE O DIZER E O FAZER

Karen Cristiny de Andrade Correia

Mestrado em Letras

UFSJ

kcacorreia@gmail.com

Escola conscientizadora

Muito se tem discutido nas escolas, nas universidades e nas comunidades de um modo geral sobre a responsabilidade social atribuída aos professores, que são cobrados para que o ensino deixe de ser apenas “conteudista” para atentar-se também para as necessidades e experiências dos alunos. Que a escola seja capaz de formar, e não apenas instrumentalizar. Consideramos fundamental que seja tratada como prioridade essa responsabilidade social que diz respeito à preocupação com o aluno enquanto cidadão, e não apenas um aluno que ingressará na universidade após sair da escola. Aliás, sabemos que nem sempre isso acontece, e é justamente por isso que a escola, e consequentemente os professores, possuem papel basilar na formação social de seus alunos.

Estamos chamando de responsabilidade social o que Paulo Freire (1993, 1997, 2015), assim como outros autores (SEVERINO, 2011), chamam de educação ética ou educação política, estando relacionada, portanto, a uma maneira de posicionar-se enquanto docente que leva em conta a vivência do aluno fora da escola, reconhecendo nele um sujeito com o qual a escola assume compromissos, propiciando formação não apenas no que diz respeito aos conteúdos disciplinares, mas também a sua atuação no mundo, a sua criticidade e ao seu posicionamento. Isso não significa deixar de ensinar os conteúdos, mas que as aulas não fiquem restritas a isso; que o conteúdo esteja vinculado à realidade social, à vivência do aluno, sendo, assim, significativo, conforme propõe Paulo Freire (2013, p. 245, grifos do autor):

Não entendo como possamos conciliar a radicalidade democrática pela qual lutamos com uma compreensão *cinzenta, insossa, fria*, da prática educativa realizando-se em salas resguardadas do mundo, com educadores e educadoras que apenas *depositam* conteúdos nas *cabeças vazias* de submissos educandos.

Nem sempre esse tipo de responsabilidade foi atribuído aos professores. Conforme Soares (2012), diferentes contextos e diferentes interesses e ideologias implicam em diferentes currículos. Em se tratando especificamente do ensino de língua portuguesa, diferentes contextos e ideologias trazem diferentes concepções do ensino de língua materna, sua função e necessidade. Certamente, o papel, a função e a representação do professor de português, fundamental no processo de ensino, variam conforme estes fatores. Neste sentido concordamos com Freire (1997, p. 62), que afirma que



“a educação reflete a estrutura do poder”. Diante de todo esse processo de mudança na função do professor, é preciso que a universidade, responsável pela formação destes profissionais, também assuma novas responsabilidades e mude sua postura frente aos conteúdos e modos de ensinar. Assim, os cursos de Letras vão se modificando gradualmente. No entanto, acreditamos que muitas vezes essas modificações se dão apenas no âmbito teórico, não chegando a atingir a prática: o contato dos universitários com seu futuro local de trabalho, a escola, continua muito restrito e, assim, prevalece o excesso de discursos e uma pobreza de práticas. (NÓVOA, 1999).

Não entendemos que teoria e prática sejam dois polos que não mantêm relação; ao contrário, pensamos que são duas dimensões de um mesmo processo. Assim, deveriam caminhar juntas. Nesse sentido concordamos com Freire (2013): é preciso ultrapassar o blá-blá-blá, fazendo com que a prática, aquilo que se faz, seja mais próxima daquilo que se diz. No entanto, percebemos que há um distanciamento entre essas dimensões nos cursos de Licenciatura. Consideramos que o aluno de graduação não tem estabelecido contato suficiente com a prática pedagógica para vivenciar suas dificuldades e os empecilhos, os quais dificultam, inclusive, que o professor assuma suas responsabilidades sociais em relação aos alunos. Isso faz com que teoria e prática não caminhem juntas.

Assim sendo, quando o antigo universitário torna-se professor e começa a atuar no ensino regular, pode sentir-se despreparado ou até mesmo impotente para agir diante das estruturas e possibilidades que lhe são oferecidas, apesar de todo o seu respaldo teórico. Tal respaldo com certeza ajudará em muitas ocasiões do agir profissional, mas, em outras, se afastará muito da realidade da prática docente. Logo, pensar uma escola conscientizadora, que assuma, portanto, suas responsabilidades sociais, envolve pensar a formação dos educadores, de forma que, gradualmente, tanto nas escolas quanto nas universidades “o excesso de discursos” possa ser superado por uma prática coerente.

Referências bibliográficas

- FREIRE, P. **Política e Educação:** ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. Organização de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- _____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2015.



NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./ jun. 1999.

SEVERINO, F.E.S. (org.). **Ética e Formação de Professores: Política, Responsabilidade e Autoridade em Questão**. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2012, p. 141-160.

Nome

Curso

Instituição