ISSN: 2358-8829

# CRITICIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR ÁREA DO CONHECIMENTO: A LICENCIATURA EM LINGUAGENS E CÓDIGOS DA FACULDADE SESI-SP DE EDUCAÇÃO

Orivaldo Rocha da Silva[1]

## INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores constitui um espaço privilegiado de disputa entre concepções de conhecimento, de currículo, de docência e de sociedade. A preparação profissional pode orientar-se pela execução de procedimentos prescritos ou, em sentido distinto, pela compreensão dos fundamentos históricos, culturais e políticos das práticas educativas. Essa segunda possibilidade exige reconhecer a criticidade não como atributo eventual do estudante, mas como princípio organizador do próprio percurso formativo. No campo das Linguagens, essa exigência ganha especial relevância: textos, imagens, sons, performances e produções digitais participam da construção de sentidos e de identidades, expressam relações de poder e interferem na maneira pela qual os sujeitos interpretam o mundo.

Este artigo discute a criticidade como eixo estruturante da formação por área do conhecimento na Licenciatura em Linguagens e Códigos da Faculdade SESI de Educação, tomando-a como marca identitária do curso. Retoma-se, assim, o argumento do resumo originalmente apresentado ao CONEDU 2026: a integração entre teoria e prática, a vivência regular de conexões entre saberes e a centralidade dos multiletramentos não representam apenas escolhas instrumentais; quando orientadas por uma intencionalidade emancipadora, constituem condições de uma formação docente crítica. A investigação não pretende descrever exaustivamente o currículo institucional nem medir efeitos de sua implementação, mas explicitar as consequências teóricas e pedagógicas dessa concepção formativa.

O problema norteador pode ser formulado nos seguintes termos: em que condições a formação inicial organizada por área do conhecimento pode transformar a criticidade em fundamento efetivo das experiências de aprendizagem, em lugar de reduzi-la a uma declaração genérica de intenções? O objetivo geral consiste em analisar os fundamentos e as implicações de uma formação que articule reflexão crítica, integração curricular e leitura das linguagens

[1] Doutor em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP). Docente da Faculdade SESI de Educação (SP), Departamento de Linguagens e Códigos. orivaldo.silva@sesisp.org.br.

ISSN: 2358-8829

contemporâneas. Especificamente, busca-se delimitar o sentido pedagógico de criticidade; examinar a relação entre interdisciplinaridade e especificidade dos conhecimentos; discutir o papel dos multiletramentos; e propor critérios analíticos para compreender práticas formativas orientadas por esse horizonte.

A relevância da discussão decorre de uma tensão persistente na formação de professores: exige-se atuação em contextos complexos, culturalmente heterogêneos e atravessados por tecnologias digitais, enquanto muitas experiências acadêmicas permanecem compartimentadas em conteúdos e procedimentos pouco comunicantes. Superar tal distância não significa abandonar o rigor disciplinar, mas reorganizar as relações entre conhecimentos, problemas concretos e responsabilidade social. O artigo sustenta que a criticidade pode constituir a mediação entre essas dimensões, desde que se traduza em leitura contextualizada, argumentação fundamentada, investigação e decisão pedagógica responsável.

O texto está organizado em metodologia, referencial teórico, resultados e discussão e considerações finais. Como resultado de uma análise teórico-interpretativa, são sistematizadas quatro dimensões articuladas da formação crítica: consciência histórica e ética da docência; integração de saberes sem apagamento das especificidades; leitura e produção crítica de linguagens; e reflexividade sobre a prática. Essas dimensões são apresentadas como proposições analíticas a serem posteriormente examinadas por estudos documentais e empíricos.

## METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

O trabalho adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e teórico-reflexiva. Seu objeto é a concepção de criticidade vinculada à formação docente por área do conhecimento, considerada a partir do caso de referência da Licenciatura em Linguagens e Códigos da Faculdade SESI de Educação, tal como delimitado no resumo que deu origem à comunicação. O corpus imediato é composto pelo texto-base do trabalho e por referenciais selecionados em razão de sua pertinência conceitual: Paulo Freire, Henry Giroux, Dermeval Saviani, Ivani Fazenda e os estudos sobre multiletramentos de Kalantzis e Cope.

O procedimento analítico desenvolve-se em três movimentos. Inicialmente, identificam-se as categorias centrais da proposição: conscientização, professor como intelectual, historicidade do conhecimento, interdisciplinaridade, articulação teoria-prática e multiletramentos. Em seguida, estabelecem-se relações e tensões entre essas categorias, procurando evitar equivalências apressadas entre perspectivas teóricas distintas. Finalmente,

ISSN: 2358-8829

formulam-se implicações para a organização curricular, para as situações de aprendizagem e para a avaliação da formação inicial de professores da área de Linguagens.

A opção por um estudo bibliográfico exige explicitar seus limites. Não foram realizadas entrevistas, observações de aula, aplicação de questionários ou análise sistemática de documentos curriculares institucionais para este artigo. Por isso, as formulações sobre a licenciatura têm caráter interpretativo e propositivo, não configurando comprovação de resultados empíricos ou descrição de práticas efetivamente verificadas.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A criticidade, em perspectiva freiriana, pressupõe reconhecer a educação como prática situada historicamente e atravessada por escolhas éticas e políticas. Em **Educação como prática da liberdade**, Freire (1967) associa a educação ao desenvolvimento da capacidade de interpretar as circunstâncias e participar da vida social. Em **Pedagogia do oprimido**, obra originalmente escrita em 1968 e publicada posteriormente, o autor contrapõe a educação problematizadora à lógica bancária de transmissão, recusando a passividade do educando e a suposta neutralidade do processo pedagógico. A conscientização, nessa tradição, não corresponde a simples acúmulo de informações ou emissão de opiniões: envolve leitura crítica das condições de existência e compromisso com a possibilidade de transformá-las.

Essa concepção desloca a finalidade da formação inicial. Não basta ao futuro professor conhecer conteúdos, técnicas de ensino e instrumentos de avaliação; é necessário compreender a quem servem determinadas seleções curriculares, quais experiências são reconhecidas como legítimas, quais vozes são silenciadas e que formas de participação são favorecidas ou dificultadas. Uma educação crítica requer, simultaneamente, rigor intelectual e abertura ao diálogo. A ausência do primeiro favorece o relativismo superficial; a ausência do segundo pode converter o conhecimento acadêmico em instrumento de imposição e hierarquização cultural.

Na reflexão sobre os saberes necessários à prática educativa, Freire explicita a exigência de uma atitude investigativa do professor. Em passagem da edição de 2015 de **Pedagogia da autonomia**, afirma: “Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não de transferir conhecimento” (Freire, 2015, p. 47-8).

A passagem articula atitude investigativa, abertura ao educando e responsabilidade docente. Ao admitir perguntas e inibições, o professor reconhece a aprendizagem como processo relacional, sem abandonar o dever de orientar a construção do conhecimento. Para a

ISSN: 2358-8829

formação inicial, isso implica tratar o licenciando como autor de interpretações e decisões pedagógicas que precisam ser fundamentadas e discutidas.

Giroux (1997) acrescenta uma dimensão institucional e política a essa concepção ao caracterizar o professor como intelectual transformador. O trabalho docente não se resume a aplicar técnicas concebidas por especialistas externos à escola. Envolve compreender os objetivos do ensino, examinar as condições em que se aprende e participar das decisões sobre os sentidos sociais da educação. Essa posição não desvaloriza a competência didática; ao contrário, exige que as escolhas metodológicas sejam justificadas à luz de finalidades educacionais explícitas.

A articulação entre crítica e possibilidade evita dois extremos: a adaptação conformista a condições injustas e a denúncia incapaz de formular alternativas. A docência se apresenta, assim, como prática intelectual que identifica contradições e elabora respostas possíveis no interior de situações históricas específicas.

Saviani (1991), no horizonte da pedagogia histórico-crítica, permite aprofundar a centralidade do conhecimento sistematizado e de sua apropriação na formação humana. Uma perspectiva crítica não se realiza pela substituição do estudo rigoroso por manifestações espontâneas de opinião. Ao contrário, a compreensão das determinações históricas e sociais da educação exige mediações conceituais, trabalho intelectual e acesso aos conhecimentos produzidos coletivamente. Há, portanto, uma tensão fecunda entre abertura à experiência dos sujeitos e responsabilidade da escola com a transmissão e a reelaboração crítica do patrimônio cultural.

A formação por área do conhecimento dialoga ainda com a interdisciplinaridade. Fazenda (2006) contribui para pensá-la como atitude de investigação e encontro entre perspectivas, e não como simples justaposição de temas. A integração não exige suprimir a especificidade da linguística, da literatura ou das artes; pressupõe, antes, reconhecer o que cada campo pode explicar e onde se tornam necessários outros instrumentos interpretativos. A qualidade da articulação depende da clareza dos conceitos mobilizados e da relevância do problema comum.

Os multiletramentos ampliam esse debate ao considerar a multiplicidade de linguagens e a diversidade cultural presentes nas práticas comunicativas. Kalantzis e Cope (2020) discutem a necessidade de uma pedagogia sensível a formas diversas de produção de significados, às transformações tecnológicas e à participação dos sujeitos em contextos sociais heterogêneos. Em um curso de Linguagens e Códigos, essa perspectiva pode aproximar a análise de textos

ISSN: 2358-8829

verbais, produções visuais, discursos audiovisuais e ambientes digitais, sem reduzir o ensino ao uso de recursos tecnológicos.

O ponto de convergência desses referenciais não está em sua identidade teórica, mas na recusa de uma docência concebida como mera execução. Freire enfatiza diálogo e conscientização; Giroux, o papel intelectual e político do professor; Saviani, a mediação histórica do conhecimento sistematizado; Fazenda, o diálogo entre campos; e Kalantzis e Cope, a diversidade dos processos de significação. Articuladas com prudência, essas contribuições permitem formular uma concepção de criticidade que preserva tanto a densidade epistemológica quanto a responsabilidade social da formação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das referências permite propor quatro eixos interdependentes para interpretar a criticidade como marca identitária da formação por área do conhecimento. Eles não devem ser confundidos com indicadores de desempenho empiricamente aferidos. Constituem categorias interpretativas que permitem formular perguntas sobre o currículo, sobre a ação docente universitária e sobre as experiências de aprendizagem dos licenciandos.

O primeiro eixo corresponde à consciência histórica, ética e política da docência. A formação crítica requer que o licenciando compreenda a escola como instituição social e o conhecimento como produção histórica, em vez de tomar currículos e metodologias como repertórios neutros. Em termos pedagógicos, isso implica analisar a constituição de cânones literários, a legitimação de variedades linguísticas, a circulação de imagens sociais e a desigual distribuição das oportunidades de expressão. A pergunta decisiva deixa de ser apenas “como ensinar determinado conteúdo?” e passa a incluir “por que ensiná-lo, em quais condições e com quais consequências?”.

Essa inflexão é especialmente produtiva na área de Linguagens. Uma unidade sobre língua portuguesa, por exemplo, pode associar descrição linguística, história social da língua, análise de políticas de padronização e investigação de preconceitos linguísticos. O objetivo não seria substituir a aprendizagem dos recursos expressivos por uma discussão genérica de valores, mas aprofundá-la pela compreensão das condições sociais de uso da linguagem. O mesmo raciocínio vale para o ensino de literatura: conhecer a materialidade estética das obras e problematizar os critérios de consagração literária são movimentos complementares, e não excludentes.

O segundo eixo diz respeito à integração curricular e à superação da fragmentação disciplinar. A organização por área pode favorecer aproximações entre língua, literatura, artes

ISSN: 2358-8829

e práticas comunicativas, mas essa possibilidade não se realiza automaticamente. Há risco de uma interdisciplinaridade apenas nominal, na qual diferentes disciplinas participam de uma atividade comum sem construir um problema compartilhado, ou de uma integração que dilui os conceitos específicos de cada campo. A formação crítica exige identificar os limites e as contribuições de cada perspectiva e explicitar por que o diálogo é necessário para compreender um objeto complexo.

Considere-se, como exemplo propositivo, uma investigação sobre representações da cidade. O trabalho poderia reunir a leitura de crônicas e poemas, a análise de fotografias e mapas, a discussão sobre memória social e a produção de narrativas multimodais. A contribuição da literatura estaria na interpretação de escolhas estéticas, vozes e imagens; a das artes, nos modos de composição visual; a dos estudos linguísticos, nas formas de enunciação e circulação discursiva. A integração ocorreria pela pergunta comum sobre quem representa a cidade, a partir de qual lugar social e com quais efeitos de sentido. O exemplo é uma possibilidade didática, não um relato de intervenção realizada.

O terceiro eixo compreende os multiletramentos como condição de leitura crítica da cultura contemporânea. A ampliação das modalidades semióticas e a diversidade cultural tornam insuficiente uma formação restrita à decodificação de textos verbais ou ao domínio operacional de plataformas. A perspectiva dos multiletramentos, discutida por Kalantzis e Cope (2020), permite articular multiplicidade de linguagens, pluralidade de repertórios culturais e participação ativa na produção de sentidos. Nessa direção, compreender um vídeo, uma postagem, uma reportagem ou uma produção gerada por inteligência artificial requer observar composição, autoria, circulação, destinatários, enquadramentos e relações de poder.

No ambiente digital, a criticidade demanda também uma pedagogia da verificação e da responsabilidade autoral. É necessário perguntar quais evidências sustentam uma afirmação, como os sistemas de recomendação orientam a visibilidade dos discursos, que dados são omitidos e como a reprodução automática de conteúdos pode produzir aparências de legitimidade. Para o futuro professor de Linguagens, o trabalho com ferramentas digitais deve integrar reflexão epistemológica e decisões didáticas: a tecnologia pode ampliar possibilidades de pesquisa e expressão, mas não substitui a elaboração intelectual, a atribuição de fontes ou o compromisso com o contexto de aprendizagem.

Uma sequência formativa possível consistiria em comparar duas narrativas sobre um mesmo acontecimento social, examinando um texto jornalístico, uma publicação em rede social e uma representação visual. Os licenciandos identificariam escolhas lexicais, imagens, vozes citadas, silenciamentos e pressupostos, para depois elaborar uma proposta de aula destinada à

ISSN: 2358-8829

Educação Básica. A avaliação consideraria não apenas a qualidade formal do plano, mas a consistência das evidências, a pertinência dos conceitos mobilizados, o tratamento ético da diversidade e a possibilidade de promover argumentação entre estudantes.

O quarto eixo refere-se à articulação entre teoria e prática como movimento permanente de reflexão. A aproximação entre universidade e escola não pode ser concebida apenas como aplicação tardia de conceitos previamente aprendidos. A prática suscita problemas que desafiam categorias teóricas, ao passo que a teoria amplia a capacidade de interpretar situações, tomar decisões e reavaliar ações. O princípio da *práxis* impede tanto o tecnicismo, que reduz o professor à execução de prescrições, quanto o espontaneísmo, que confunde experiência imediata com conhecimento profissional suficiente.

Nessa perspectiva, registros de observação, memoriais reflexivos, estudos de caso, planejamento coletivo e análise de materiais didáticos podem funcionar como dispositivos de investigação formativa. Para que não se convertam em tarefas burocráticas, é preciso exigir a explicitação de problemas, a seleção de conceitos pertinentes, a comparação de alternativas e a justificação de escolhas. Um memorial, por exemplo, ultrapassa o relato autobiográfico quando o estudante relaciona episódios de sua formação a concepções de linguagem, aprendizagem, poder e docência, reconhecendo tensões e transformações em suas próprias posições.

A integração entre esses quatro eixos permite compreender a criticidade como uma qualidade transversal da formação, mas não como conteúdo abstrato distribuído indiferenciadamente por todas as unidades curriculares. Ela se manifesta quando cada componente curricular torna explícitos os problemas de conhecimento que lhe são próprios e, ao mesmo tempo, se abre à investigação de situações que demandam diálogo entre campos. A identidade formativa emerge da recorrência dessa atitude investigativa, e não de ações pontuais rotuladas como inovadoras.

Outro resultado teórico relevante é a distinção entre criticidade e contestação indiscriminada. Questionar uma interpretação não equivale a rejeitá-la sem argumentos; reconhecer a historicidade dos saberes não significa negar critérios de validade; valorizar repertórios culturais não dispensa o ensino sistemático. O professor crítico precisa sustentar interpretações em evidências, reconhecer a complexidade dos conflitos e revisar hipóteses diante de objeções consistentes. É nesse ponto que a formação por área pode fortalecer a responsabilidade intelectual do licenciando, combinando domínio conceitual, abertura ao dissenso e compromisso democrático.

Como implicação para a avaliação, a criticidade não deveria ser medida pela concordância do estudante com uma posição ideológica previamente definida. Critérios mais

ISSN: 2358-8829

adequados envolveriam a formulação de problemas relevantes, a qualidade da análise textual e contextual, o uso justificado de referências, a consideração de perspectivas distintas, a coerência das propostas pedagógicas e a reflexão sobre seus limites. Assim, preserva-se a autonomia do futuro professor e evita-se transformar a educação crítica em reprodução de respostas esperadas.

As categorias propostas também evidenciam desafios. A integração requer tempo de planejamento, negociação entre docentes e clareza sobre objetos de estudo; a abordagem multimodal demanda repertório técnico e estético; a aproximação com a escola supõe relações institucionais sustentadas; e a avaliação reflexiva exige acompanhamento qualitativo. Não basta, portanto, enunciar a criticidade no projeto formativo: sua materialização depende de condições organizacionais, de práticas de estudo rigorosas e de oportunidades recorrentes de elaboração coletiva.

Em síntese, o diálogo entre Freire, Giroux, Saviani, Fazenda e os estudos de multiletramentos sustenta a interpretação de que a formação por área pode favorecer uma identidade profissional fundada na leitura crítica do mundo, na integração responsável dos conhecimentos e na capacidade de intervenção pedagógica. Essa interpretação permanece, contudo, uma hipótese teórica plausível para o caso em discussão. Sua verificação exige pesquisas posteriores com documentos curriculares, registros de práticas, produções de licenciandos e percepções dos diferentes participantes da formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido reafirma a tese de que a criticidade pode constituir o eixo estruturante e a marca identitária de uma licenciatura organizada por área do conhecimento. Seu significado, entretanto, não se esgota na defesa de uma postura questionadora. Trata-se de uma orientação que combina rigor conceitual, consciência histórica, responsabilidade ética, análise das linguagens e disposição para intervir em situações educativas concretas. Nessa concepção, teoria e prática deixam de ocupar lugares estanques, enquanto a integração curricular passa a ser compreendida como trabalho intelectual deliberado.

No âmbito da Licenciatura em Linguagens e Códigos da Faculdade SESI de Educação, a análise oferece uma chave para pensar a formação crítica em quatro dimensões: consciência histórica e ética da docência; diálogo entre conhecimentos específicos; multiletramentos e leitura da cultura digital; e reflexividade sistemática sobre a prática. A convergência entre elas permite conceber o futuro professor como sujeito que interpreta, pesquisa, argumenta, planeja e revê suas decisões, sem renunciar à complexidade das relações entre linguagem, cultura e sociedade.

ISSN: 2358-8829

Não se pretendeu demonstrar empiricamente que essas dimensões já se realizem em todas as experiências do curso. O estudo propôs uma fundamentação e um conjunto de categorias para orientar análises futuras. Investigações documentais do projeto pedagógico, acompanhamento de unidades curriculares, estudos de produções acadêmicas e pesquisas com licenciandos e egressos poderão examinar em que medida a criticidade se traduz em práticas e aprendizagens observáveis.

Conclui-se que formar criticamente professores por área do conhecimento significa criar condições para que a especialização dos saberes não resulte em isolamento, para que a integração não se converta em superficialidade e para que o contato com novas linguagens não seja confundido com adesão acrítica às tecnologias. A identidade de uma formação comprometida com a Educação Básica contemporânea se fortalece quando o professor aprende a ler o mundo com instrumentos intelectuais consistentes e a transformar essa leitura em ação pedagógica responsável.

**Palavras-chave:**

Criticidade; Formação de professores; Linguagens; Interdisciplinaridade; Multiletramentos.

## REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 13. ed. Campinas: Papirus, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KALANTZIS, Mary. **Letramentos**/Mary Kalantzis, Bill Cope e Petrilson Pinheiro. Tradução: Petrilson Pinheiro. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.