

TRANSFORM(AÇÕES) NECESSÁRIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Maria Luisa Ortiz Alvarez
Universidade de Brasília

Resumo: A formação do professor de LE tem relação direta com o contexto local e global e sua construção se dá científica e culturalmente, social e politicamente pelos diversos atores humanos e instâncias criadas pela humanidade. Por esta razão, a formação ocorre em consonância com os anseios da sociedade, logo não é completamente autônoma e isolada do mundo ao definir suas diretrizes ou papéis. Em primeiro lugar, levam-se em consideração as questões teóricas que ancoram os parâmetros de língua estrangeira e que se referem à visão sócio-interacional da linguagem e da aprendizagem. Em segundo, precisa-se de uma reflexão sistemática sobre a prática pedagógica desenvolvida pelo professorado, na medida em que essa prática é o elemento mediador entre história social e pessoal, entre instituição e sociedade, entre educação e sociedade. Assim, é mediante a exposição sistemática ao debate e ao confronto entre conhecimento e realidade, à troca e ao intercâmbio, ao estabelecimento de redes de relacionamento nas respectivas áreas de atuação que se constitui certamente o núcleo de uma política educacional voltada para a qualidade de ensino em que também a interlocução contínua entre teoria e prática é uma condição. Neste trabalho serão relacionados os referenciais teóricos que têm contribuído na formação dos professores, como também na interpretação da sua prática pedagógica para uma verdadeira transform(ação) como profissionais da linguagem.

INTRODUÇÃO

Então, educamos e somos educados. Ao compartilharmos, no dia-a-dia do ensinar e do aprender, idéias, percepções, sentimentos, gestos, atitudes e modo de ação, sempre ressignificados e reelaborados em cada um, vamos internalizando conhecimentos, habilidades, experiências, valores, rumo a um agir crítico-reflexivo, autônomo, criativo e eficaz, solidário. Tido em nome do direito à vida e à dignidade de todo ser humano, do reconhecimento das subjetividades, das identidades culturais, da riqueza de uma vida em comum, da justiça e da igualdade social. Talvez possa ser esse um dos modos de fazer pedagogia.

Libâneo

“Ensinar é uma arte baseada na ciência. Os melhores professores são aqueles que compreendem os diversos fatores pessoais e sociais operando dentro da sala de aula, e que, através de uma observação sensível e de métodos precisos, constroem experiências de aprendizagem que se tornarão congruentes, além de se moverem na mesma direção das expectativas de seus alunos”.

Schumann

A sociedade não deve ser vista como uma estrutura, mas como um processo permanente de estruturação, sempre em processo de construção, como um palco de conflitos e confrontos contínuos, um ambiente onde se estabelecem e acontecem as relações sociais entre pessoas que têm diferentes formas de agir e pensar e que são bastante complexas e de difícil compreensão.

Vivemos em uma época em que as transformações estão acontecendo de forma constante, em que o conhecimento é renovado a cada momento. As mudanças que ocorrem na sociedade atual atingem sobremaneira os indivíduos, pois, passa-se a se exigir deles, novas capacidades e habilidades, além de uma atualização profissional permanente. Para sobreviver no mercado de trabalho é necessário aprender a mudar, a correr riscos e a investir em um processo de educação continuada que facilite o acesso aos novos conhecimentos que estão surgindo.

Estamos presenciando novos paradigmas: a sociedade da informação e do conhecimento requer que os professores demandem novas exigências no seu trabalho diário. Neste sentido o paradigma tradicional, ou seja, a racionalidade técnica predominante na formação de professores, não atende às novas demandas da educação, devendo este paradigma ser substituído por uma nova racionalidade: a crítico - reflexiva.

Sendo assim, aprender um idioma se tornou uma necessidade básica para profissionais de diversas áreas e para aqueles que se preparam para ingressar em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. O domínio de idiomas significa crescimento, desenvolvimento e, acima de tudo, melhores condições de acompanhar as rápidas mudanças que vêm ocorrendo neste novo e tecnológico século.

Defendemos, como aponta Assmann (1998, p. 26), que “a educação terá um papel determinante na criação da sensibilidade social necessária para reorientar a humanidade”. Para tanto, faz-se necessário, como o próprio autor sugere, ultrapassar os discursos críticos e desenvolver propostas que contemplem conjuntamente a melhoria pedagógica e o compromisso social.

Assim, como nos coloca Carvalho et. ali.(1999, p.47), formar professores é trabalhar numa situação muito particular, na qual o conhecimento que se domina tem de ser constantemente redimensionado, reelaborado, devido às mudanças que ocorrem na

sociedade em que se vive, consequência, em grande parte, dos avanços da ciência e da tecnologia, tendo em vista que o processo de formação não cessa, envolvendo sempre novos contingentes de professores.

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO

A LDB de 1996 estabelece, nos Art. 61 e 62, que:

“... a formação de profissionais da educação deverá ter como fundamentos a associação entre teorias e práticas, além do aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino, devendo, ainda, esta formação ocorrer em nível superior, em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação”.

Estamos cientes e plenamente de acordo com que as orientações oferecidas nas diretrizes curriculares e acima apontadas para formação de professores, são viáveis. Contudo, há necessidade de associá-las às situações reais, de vida prática. Não é precisamente pela aprendizagem do que futuramente irá ensinar que o professor poderá dar conta de seu papel social, pois não há linearidade entre formação e atuação profissional como pretendem mostrar os proponentes da política de formação. É bom lembrar também que cada momento histórico produz um projeto educacional condizente com os interesses políticos em presença. Alguns elementos de políticas anteriores podem ser repostos, se os interesses e as circunstâncias assim o exigirem. Ao mesmo tempo, vivemos em uma época em que as transformações estão acontecendo de forma constante, em que o conhecimento é renovado a cada momento. Como afirma Lichnerowicz apud Tournier (1987) a atividade educativa, pela sua necessidade constante de adaptação e aperfeiçoamento, só pode se conceber numa relação permanente com a pesquisa e participação pessoal e coletiva nessa atividade de tal sorte que o espírito de pesquisa impregne a atitude e as ações de todo o pessoal que atua em educação. Há necessidade, então, de se extrapolar o conhecimento na ação – saber fazer, sabendo explicar o que se faz, partindo para a reflexão na prática.

Cabe aqui ainda ressaltar uma outra questão extremamente importante para a nossa profissão, a vocação para o magistério, existente em muitos profissionais e

estranhamente não incluída entre os requisitos exigidos. Ela se manifesta pelo entusiasmo à profissão, pelo prazer em estar em contato com os educandos em todas as situações pedagógicas e pela eficiência com que se exerce o magistério.

Sem dúvida, durante todos esses anos os cursos de formação de professores têm passado por algumas crises devido à baixa remuneração e salários e, conseqüentemente, à baixa nas motivações dos profissionais, além das novas demandas da sociedade atual, dentre outros. Sem contar que, até hoje, os cursos de formação de professores mantém a velha e tradicional formação em Letras.

Pesquisas sobre formação de professores de línguas têm demonstrado certo despreparo desses profissionais frente à diversidade e complexidade, características de contextos atuais de atuação. A formação de profissionais técnicos deve estar voltada para a solução de problemas práticos e imediatos. Entretanto, o modelo de ensino, imposto pela pedagogia da modernidade, está sendo substituído pelo modelo de formação reflexiva, que permite ao professor aperfeiçoar sua prática, refletindo sobre sua própria ação, por meio das pesquisas. Conseqüentemente, o professor-especialista (Gomez, 1992) cede lugar ao professor reflexivo, que participa ativamente de sua formação.

O desenvolvimento profissional de professores envolve as seguintes dimensões: desenvolvimento pedagógico; conhecimento e compreensão de si mesmo (auto-realização), desenvolvimento cognitivo (aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores); desenvolvimento teórico (reflexão do professor sobre a sua prática docente). A respeito dessa questão Libâneo (1994, p.27) afirma que a formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente; desenvolvimento profissional (por meio da investigação) e; desenvolvimento da carreira (adoção de novos papéis docentes). Por outro lado, o contexto contemporâneo no qual se insere a formação reflexiva de professores de Línguas Estrangeiras (doravante LE) tem exigido a preparação de um profissional com diversas habilidades e competências que o capacitem a desenvolver uma prática

pedagógica crítico - reflexiva, isto é, uma prática voltada para a otimização dos processos de ensinar e de aprender línguas.

Assim, a formação profissional que necessitamos hoje dos professores de línguas não é a de um técnico, competente no uso de modelos, conhecedor e aplicador de regras gramaticais, com proficiência na língua estrangeira próxima à de um falante nativo, mas um profissional reflexivo, aberto, que não mais se preocupe com um determinado método de ensino, mas que se preocupe com a produção do conhecimento centrado na sala de aula, em constante interação entre teoria e prática (Moita Lopes, 1996).

Para Celani (2001, p. 21):

O professor de línguas estrangeiras seria um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão sócio-interacional crítica da linguagem e da aprendizagem; um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico.

Os cursos de formação de professores apresentam dificuldades para formar profissionais cientes da dimensão e dos desafios de sua profissão, capazes de se moverem com autonomia, crítica, confiança, responsabilidade e competência em um cenário de carências e demandas crescentes, principalmente, da rede pública. Ao longo da graduação de Letras, há um interesse enorme no desenvolvimento da competência linguística, em detrimento da competência profissional, restrita, usualmente, às metodologias e práticas de ensino. Entre os problemas mencionados pela proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores – DCNF (2001) destacamos: 1) a segmentação da formação docente; 2) o desrespeito à proposta pedagógica; 3) o distanciamento entre o curso de formação e a área de atuação profissional; 4) a desconsideração aos saberes e lacunas dos professores e; 5) o tratamento inadequado dos conteúdos, restrição e desatenção à atuação profissional e à pesquisa. As dificuldades são muitas e grandes os desafios a serem enfrentados na formação do profissional educador.

Nas reuniões da ANPOLL de 2005 e 2006 foi discutido o perfil do professor de língua estrangeira, isto significa que estamos nos preparando para as mudanças ou

pelo menos estamos tentando reformular algumas questões relacionadas à grade curricular. As transformações que a universidade está enfrentando se refletem na estrutura das faculdades, nos diversos cursos, nos projetos, nas grades curriculares, nas metodologias adotadas, nos recursos empregados e nas disciplinas, repercutindo nos temas estudados, nas pesquisas, no acervo bibliográfico, na preparação do professor chegando à sala de aula onde se encontra o elemento mais importante que é o aluno.

É claro que uma das questões centrais a considerar no quadro presente é a dos perfis de formação e competências próprios dos cursos de Letras, o quê esses perfis visam. Importa que se reclarifique com rigor e ao mesmo tempo haja abertura à inovação, a os fundamentos teóricos e aos perfis curriculares dos seus cursos, pois só essa clarificação permitirá definir e perspectivar os percursos educacionais e curriculares dos ciclos de formação e os objetivos a atingir em cada um deles. No caso do professor de LE, os ciclos devem ser baseados, principalmente, nas necessidades de formação qualificada e competente que permita o pleno desenvolvimento das competências de uso da língua em suas modalidades oral e escrita, a reflexão acerca da língua em seus aspectos discursivos e linguísticos e a reflexão sobre o significado cultural e histórico de sua produção na língua-alvo.

Concordamos plenamente com Almeida Filho (2000), quando fala das dimensões que queremos do professor de língua hoje. O autor sugere as seguintes características:

- apoiador e estimulador de desenvolvimento de capacidade de linguagem na língua-alvo (mas não ela por ela mesma);
- entendendo linguagem como uso (e não explicação da forma);
- com muita prática a seguir e concebendo língua estrangeira;
- como estrangeira só no início e vai se desestrangeirizando para o aprendiz pouco a pouco;
- educador formador de cidadania e humanizador;
- formador da consciência crítica e da consciência sobre a linguagem (na nova L ou mesmo na L1);
- autoformador reflexivo na crescente consciência profissional;

- formador de melhores aprendentes de língua.

Mas é preciso, também: a) adequar as instituições formadoras e os conteúdos da formação aos objetivos da reforma da educação básica em curso, garantindo a aplicação dos princípios da reforma na sala de aula e na escola; b) garantir uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos específicos a serem transmitidos, que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico; c) unir a teoria à prática o que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregne a organização curricular dos cursos; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, revendo-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; fazer ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social; d) se conscientizar com relação ao compromisso social e político do profissional da educação, na concepção sócio-histórica de educador; e) garantir o trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; f) articular a formação inicial à formação continuada, assegurando uma solidez teórico - prática na formação inicial e diálogo permanente entre o locus de formação inicial e o mundo do trabalho, por intermédio de programas e projetos de educação continuada, correspondendo à concepção de uma formação em redes de conhecimento e saberes.

O professor de língua estrangeira não pode ser um indivíduo isolado dos colegas de profissão e da comunidade em que está inserido. Deve fazer parte de uma rede de outros indivíduos preocupados em fazer questionamentos constantes a respeito de sua própria atuação e de seu papel na sociedade. Porém, para que consigamos esse perfil de profissional, é na universidade que devemos atuar, onde os cursos de formação de professores estão inseridos e têm um papel essencial na reestruturação desse quadro, pois entende-se que a universidade é o local privilegiado para pesquisa, reflexão e pensamento crítico.

Preocupar-se com a formação dos professores que ensinam línguas estrangeiras é dar um passo firme para o futuro. O profissional que almejamos é aquele

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino
e Formação de Professores de Espanhol**

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano I – Edição Nº 01 – Vol. I – Julho/ Novembro de 2013

ISSN 2318-0099

que deve ter uma combinação de três aspectos ou dimensões, que segundo Medley & Shannon (1994) são: eficácia, competência e desempenho. A eficácia está relacionada ao grau pelo qual o professor consegue efeitos desejados em seus estudantes; o desempenho é a forma pela qual o professor se comporta no processo de ensino, enquanto que a competência são os conhecimentos e habilidades definidas como necessárias ou as qualificações desejadas para o ensino, principalmente, proficiência na língua-alvo.

Assim, o professor de LE deve:

- Empenhar-se em afetar a vida de seus alunos, objetivo moral que representa a espinha dorsal que dá suporte aos outros requisitos;
- Aprofundar o conhecimento pedagógico, um conhecimento mais sofisticado sobre ensinar e aprender;
- Conscientizar-se sobre os amplos problemas de política educacional e desenvolvimento social;
- Trabalhar de modo interativo e colaborativo;
- Aprender a trabalhar em novas estruturas-redes de aprendizagem;
- Desenvolver o hábito e as habilidades de indagação e aprendizagem contínuas;
- Mergulhar nos mistérios, nos altos e baixos da complexidade dinâmica do processo de transformação;
- Não pode ser um indivíduo isolado dos colegas de profissão e da comunidade em que está inserido;
- Deve fazer questionamentos constantes a respeito de sua própria atuação e de sua inserção na sociedade;
- Estar preparado para enfrentar os riscos e incertezas do processo de transformação;

O professor deve se tornar um pesquisador de sua própria prática. O conhecimento científico/técnico é insuficiente. Há necessidade de associá-lo às

situações reais (de vida prática), de se extrapolar o conhecimento na ação – saber fazer, sabendo explicar o que se faz, partindo para a reflexão na prática.

Diante dessa constatação, nossa curiosidade se acentuou, levando-nos a formular a seguinte questão: até que ponto os cursos organizados, segundo uma concepção que separa a teoria da prática contribuíram para que os professores conseguissem na sua ação didática aliar conhecimento teórico com o fazer pedagógico? Essa indagação nos motivou a prosseguir com os estudos.

Para que a prática pedagógica do professor seja realizada por meio de atos reflexivos e investigativos, tendo em vista, que o professor deve ser um constante investigador é indispensável que ele vivencie experiências que lhe permitam refletir sobre a sua ação pedagógica. Nesse sentido, é de suma importância que os cursos de formação de professores trabalhem a teoria e a prática de forma indissociável, pois, ambas têm igual relevância no processo de formação do profissional da educação. Uma vez que a prática complementa a teoria e a teoria é que dá sustentação à prática, sendo, desse modo, aliadas.

Segundo Bertoldo (s/d), o discurso das políticas de formação de professores é constituído por outras vozes, dizeres outros, advindos de formações discursivas também outras que nele se manifestam, configurando um discurso que prima, sobretudo, por afirmar sua identidade particular, qual seja, proporcionar aos professores orientações que, supostamente, seriam “aplicáveis” aos mais diversos contextos de atuação dos professores.

Ao debruçar-nos sobre os atuais estudos acerca da formação do professor de línguas, principalmente de línguas estrangeiras pudemos constatar que, apesar de muitos ainda se restringirem à questão metodológica, existem algumas publicações que começam a questionar essa visão reducionista e que colocam a necessidade de uma educação transformadora e humanizadora. Lopes (2003), por exemplo, ao demonstrar e exemplificar a importância do discurso na sociedade, enfatiza a necessidade do professor de línguas buscar compreender a realidade atual para situar sua prática ao invés de assentá-la num vácuo social excluindo-se da vida política e social, como tem ocorrido muitas vezes sob a desculpa de que ensinar línguas não tem nada a ver com política. Leffa (2001, p. 334), por sua vez, afirma, na mesma linha de pensamento, que:

[...] a sala de aula não é redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro dela está condicionado pelo que acontece lá fora. Os fatores que determinam perfil do profissional de línguas dependem das ações, menos ou mais explícitas, conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico e que afetam o trabalho do professor.

Estariam entre as ações mais explícitas, por exemplo, leis e diretrizes do governo e projetos das secretarias de educação e entre as menos explícitas ações resultantes das relações de poder permeando a sociedade globalizada.

De acordo com Leontiev (2001), o desenvolvimento da atividade do indivíduo é construída nas condições concretas de vida, estudando seu desenvolvimento “é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade e determinando, portanto, sua psique e sua consciência” (citado por Fontana, 1996).

Segundo Moreira (1996, p.40), “julgamos indispensável que, durante o seu preparo, o futuro professor se capacite para, em sua prática docente, compreender o universo cultural do aluno, a fim de que juntos, a partir do que conhecem venham a se debruçar sobre os desafios que o mundo lhes apresenta; procurando respondê-los, e, nesse esforço produzam novos saberes”.

Podemos, então, afirmar que a educação deve ser vista como um movimento ativo, em que professor e aluno constroem juntos conhecimentos e atitudes, assumindo, ambos, uma postura investigativa no dia-a-dia da escola. Desse modo, é necessário que o professor utilize uma metodologia, em que o aluno possa participar da construção desse conhecimento. Para isto é de suma importância formar profissionais dinâmicos, criativos, competentes, aberto às mudanças, recorrendo a um modelo de educação inicial e permanente que possa atender a uma formação crítico - reflexiva.

À GUIA DE CONCLUSÃO

A REORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO

A sociedade tecnológica e globalizada do mundo pós-moderno necessita de professores capazes de despir-se dos papéis cristalizados, para que possam reinterpretá-

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano I – Edição Nº 01 – Vol. I – Julho/ Novembro de 2013

ISSN 2318-0099

los e assumi-los dentro de outro enfoque, trabalhando em prol de uma educação democrática. Os caminhos eficientes para essas novas ações poderão ser os caminhos que possibilitem o desenvolvimento do potencial do professor, sua autonomia didática, sua ética, responsabilidade e compromisso com a educação, com o ensino e com a sociedade.

Ao apontar a necessidade de ações empreendedoras como novas propostas a prática docente, visou a pontuar alguns princípios essenciais à reformulação dos papéis. Nesse sentido comungo com Brzezinski (1996, p.146) ao pensar que a educação : ... *como ato político realiza-se dialeticamente, de forma abrangente, nos contextos sociais, culturais, econômicos e políticos da sociedade tomada como um todo;*

À medida que “educar é um ato político”, entendemos a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem, que é construído sócio-historicamente, logo, considero a educação como uma prática social. E como tal, requer competências que possibilitem novos modos de compreender a realidade. Nesse contexto, percebo a atividade docente como uma prática social educativa capaz de transformar as condições sócio-produtivas e reprodutivas que confinam o homem a uma educação que reproduz alienação.

De acordo com o meu pensar aponto Medina e Dominguez apud García (1999, p.23) para considerar a:

... formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento ação - inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum.

A formação de professores abrange processos de formação, preparação, profissionalização e socialização dos professores através de princípios consolidados com o educar e com o ensinar.

No seu processo de formação, o professor deve ser capaz de perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e as relações sociais, políticas, econômicas, psicológicas, históricas, culturais, entre outras, em meio ao qual o processo educacional ocorre. Tornando-se assim, capaz de com suas ações atuar como agente de

transformações nessa realidade a qual faz parte, assumindo o seu papel social e o seu compromisso com a sociedade. Dominando conteúdos técnicos, científicos e pedagógicos, ele pode traduzir a sua prática num compromisso ético e político que atenda aos interesses das classes socialmente, economicamente, politicamente e culturalmente desfavorecidas.

O professor reflexivo como agente de uma prática transformadora, deve abandonar os princípios instalados a partir da sua formação inicial, que se baseava na racionalidade técnica, transformando a sua ação de mero executor de decisões alheias e ampliando sua visão sobre as diversidades encontradas tanto na sociedade, quanto na sala de aula e combatendo os estereótipos ligados às questões de raça, gênero e classe social e desenvolverá sua capacidade de agir e decidir a partir do confronto das suas ações cotidianas com as suas produções teóricas, e assim, conseqüentemente, irá rever suas práticas, e as teorias que as fundamentam.

No que se refere à valorização do trabalho docente Pimenta (2000, p.11) afirma que valorizar: *o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais nos quais se dá sua atividade docente.*

No mundo pós-moderno contemporâneo, a sociedade exige sujeitos com as competências, habilidades e saberes, a saber: iniciativa e autonomia – sujeitos dinâmicos e criativos, que agem e pensam por si mesmos; que seja cooperativo – interação construtiva com outros “parceiros” a fim de atingirem os mesmos objetivos; que trabalhe em grupo – com capacidade de interagir nos diversos contextos; formação mútua – disposição de aprender com pares; avaliação contínua – durante todo o processo produtivo; com boa comunicação oral, escrita, cinética e gráfica, que saiba ouvir, ler e compreender corretamente as mensagens recebidas; com capacidade de raciocínio – produção de argumentos lógicos, indutivos e dedutivos, com capacidade de abstração a partir de dados concretos; capacidade para resolução de problemas; prontidão para tomada de decisão; decomposição do multiculturalismo; competência para obter e processar informações; com domínios de técnicas e disposição para planejar.

Mudar as ações do professor, a partir de um outro pensar sobre a formação inicial e contínua, me leva a considerar Pimenta (2000, p.16) que afirma que os cursos de formação inicial desenvolvem: ... um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar e que pouco tem contribuído para gerar uma nova uma nova identidade do profissional docente.

As novas ações das práticas educativas apontam novos caminhos na formação de professores, e se representam como um dos seus aspectos os saberes docentes: da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos. Mobilizar os saberes da experiência implica mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores. Sobre a construção de uma identidade profissional Pimenta (2000, p.19) afirma que se:

... constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas, que resistem a inovações.

Para mudar qualitativamente o ensino no Brasil, devemos formar professores comprometidos com a realidade social, transformando esses professores em agentes e dirigentes de suas ações, que assumam a responsabilidade de se conscientizarem sobre as suas posturas conservadoras, para que assim, as transformem em posturas revolucionárias. A transformação desse profissional deverá ocorrer de dentro para fora, pois assim, sua mudança não será apenas discursiva, para a efetivação dessa transformação é necessário que esses profissionais favoreçam uma integração e articulação entre os componentes curriculares e os objetivos propostos, a fim de que os professores proporcionem aos seus alunos uma visão de mundo na sua totalidade e crítica, através de suas práticas como ações empreendedoras.

A formação de professores, seja na forma inicial ou continuada, deve favorecer a construção de uma identidade pessoal, profissional e organizacional que lhes propiciem o desenvolvimento de seus projetos de vida: o desenvolvimento de

competências e habilidades nas esferas pessoais, sociais e profissionais. Integrando em nossa formação os aspectos humanos, emocionais, nos avaliando e reelaborando novas análises e sínteses sobre o nosso cotidiano, novas “práxis” sociais, conhecer a tecnologia para intervir de forma produtiva e crítica, de lidar com as diversidades e seus conflitos permanentes, de forma a mudar os paradigmas vigentes.

Contudo, é necessário ressaltar que os problemas crônicos existentes na educação brasileira não se resolverão apenas com a formação qualificada do professor. Desse modo, pensar sobre a LDB e a Formação de Professores, nos remete a analisar as duas facetas de uma mesma profissão, uma reflexão sobre as novas necessidades da sociedade capitalista da qual fazemos parte, das possíveis “novas” armas de seleção e exclusão.

Para efetuar uma verdadeira transformação no cenário educacional, devemos ir além da interpretação de uma Lei, devemos buscar o que não está escrito em seus artigos. Devemos transformar o ensino, lutar para mudar a escola – promovendo alterações estruturais e reformas curriculares coerentes. Mas, antes de tudo, devemos fortalecer a profissão do professor tão desgastada pelas lutas diárias.

Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular.

Significa, também, a articulação entre formação inicial e formação continuada. Gatti (2000, pp. 91-92) resume alguns aspectos importantes a serem considerados no âmbito educacional, cujas discussões devem levar em conta os desafios socioeconômico e cultural da atualidade. Dentre eles, a autora destaca o preparo para condições de desenvolvimento de aprendizagem durante toda a vida, ou seja, habilidades de aprendizado contínuo, mediante a flexibilidade de currículos, estrutura das instituições e departamentos e normas regulamentares, de forma que se privilegie um trabalho que vise a socialização, participação, cooperação e integração.

Os contextos em que os professores atuam não são estáticos e não se repetem. Estão sempre em movimento e encontram-se numa situação de interação e conflito tenso e ininterrupto.

Para Gatti, é importante a utilização e construção de métodos heurísticos que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de busca do conhecimento, da informação e da análise da informação que viabilizam a transdisciplinaridade, cujos procedimentos didáticos propiciem o desenvolvimento de formas institucionais de articulação entre formação inicial e formação continuada nos cursos normais, no curso de Pedagogia e nos cursos de licenciatura para o Ensino Fundamental e Médio.

De acordo com Paiva:

O professor mal formado é ele próprio vítima de currículos inadequados, vítima de sua situação econômica, vítima de um contexto desfavorável que não lhe dá acesso a falantes ou a tecnologias que possam compensar essa ausência de contato com uma comunidade de prática em língua estrangeira. Sem o domínio de sua ferramenta básica, fica difícil a qualquer pessoa exercer sua profissão com competência. (2005, p.150-1)

Espera-se das novas políticas dos governos federais estaduais e municipais um vigoroso programa de formação continuada, especialmente visando um Programa Nacional de Requalificação Profissional de professores, poderia resultar num Plano Nacional de Formação e Incentivos Profissionais aos professores.

Segundo Basso (2006),

...uma formação inicial adequada é aquela capaz de transformar as crenças primárias do aluno-professor, trazidas para a graduação, em teorias do conhecimento, teorias de ensino, dando-lhe condições de analisar e de explicar sua prática com plausibilidade, de tentar novos caminhos, norteado agora por novas compreensões, tanto teóricas quanto do que seja ser professor de língua inglesa no atual contexto brasileiro, consciente de seus limites, mas do seu potencial para sempre aprender com o mundo, com os outros, com seus alunos. (p. 78)

Pode-se concluir, então, que a formação docente, no Brasil, está à deriva, pois os imperativos do sistema, ditados por critérios econômicos, a serem cumpridos em curto prazo sobrepõem-se a uma formação que responde qualitativamente à situação atual.

A reflexão desempenha um papel principal nesse processo de formação continuada. Como defende Freire (1996, pp.43-44), “...é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Silva (2001 p. 27)

também reforça este mesmo pensamento ao afirmar que “é no exercício profissional que a reflexão possibilita o surgimento de ideias inovadoras, exigindo do professor respostas construídas no espaço de atuação, nas divergentes realidades, necessitando-lhe criar novas formas e perspectivas de perceber e de agir”.

Quando 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, p.183).

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’). 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 insofrito e alienado jugo do previsível. 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.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: **Aspectos da Linguística Aplicada**, organizado por Fortkamp, Mailce BM & Tomitch, Leda MB. Florianópolis: Insular (pp. 33-47), 2000.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:

língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/estrangeira.pdf>> Acesso em: 14 set. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2006.

BRASIL, MEC. Leis e Decretos. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, de 4 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 776/97. Orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. Brasília, 03 de Dezembro de 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras. Brasília, 03 de Abril de 2001.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e ensino de línguas: foco** no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006, pp. 65-84.

BERTOLDO, E. S. Políticas de formação de professores de língua e seu impacto no sujeito-professor. s/d.

BRZESINSKI, I. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZESINSKI, I. (org.). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia, Pedagogos e formação de Professores: busca e movimento.** Campinas, SP: Papirus, 1996.

BRZEZINSKI, I. CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma Nova Didática.** Petrópolis, RJ: Autores Associados, 1993.

CARVALHO, M. A.; ALONSO, M. R. M. H. Formação continuada de professores e mudança na prática pedagógica. In: ALONSO, M. (Org.). **Prática docente: teoria e prática.** São Paulo: Pioneira, 1999.

CELANI, M. A. A. Ensino de Línguas Estrangeiras: ocupação ou profissão o quê muda? In: LEFFA, V. (org.) **O professor de línguas estrangeiras.** Construindo ponte. Pelotas: EDUCAT, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M.. **Educação e Poder: introdução à Pedagogia do Conflito.** 10. ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1991.

- GARCIA, C. M. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto Alegre: Porto Editora, 1999.
- GATTI, B. **Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- GOMEZ, A. P. Novos caminhos para o practicum; In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, (1992-1995) pp. 93-114.
- LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras:** construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001. pp. 333-355.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- _____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9.ed. São Paulo: Ícone, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 13. ed. São Paulo: LOYOLA, 1995.
- _____. **Pedagogia e Pedagogos, Para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOPES. E. M. T. **Perspectivas Históricas da Educação.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- MEDLEY, D.M., & SHANNON, D.M. Teacher evaluation. In: HUSEN, T. & POSTLETHWAITE, T.N. (Eds.), **The International encyclopedia of education**, 2nd edn., Vol. 10, pp.6015-6020. Oxford: Pergamon, 1994.
- MOREIRA, A. F. **Formação de Professores:** pensar e fazer. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MARQUES, M. O. **Formação do profissional de educação.** Ijuí: UNIJUI, 2000.
- MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: São Paulo; Mercado de Letras, 1996.
- PAIVA, V. L. M. O. (Org.) **Práticas de ensino e aprendizagem com foco na autonomia.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.
- PIMENTA, S. G. (Org.) **Didática e formação de professores:** percurso e perspectiva no Brasil e Portugal. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

- _____. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.
- SAVIANI, D. 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, 1999.
- SILVA, J. F. **Política de formação para professores: aproximações e distanciamentos políticos e epistemológicos.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo Design para o Ensino e a aprendizagem;** trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- _____. **A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas.** 6.ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2000.
- TOURNIER, M. La Formation des Enseignants por la Recherche em France: quelques points de repère. In: **Recherche et Formation** (2) Paris: INRP, 1987, pp.65-78