

A formação dos professores de língua inglesa: uma abordagem reflexiva

Mônica de Lourdes Neves Santana

Resumo:

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido de forma significativa nas pesquisas de educação, salientando a valorização de uma política curricular destinada a estabelecer um diálogo entre a formação do professor e as práticas pedagógicas. As relações professor-escola, aluno-escola, professor-aluno, escola-comunidade, envolvem sujeitos que produzem uma rica cadeia de significações que são construídas nas diversas atividades e interações entre estes participantes. Segundo Almeida Filho (2000), a formação docente tem sido objeto de muitas pesquisas, atestando a importância de se conhecer e entender como os futuros professores estão sendo formados. Este trabalho traz uma reflexão acerca de nossas atitudes enquanto professores de língua inglesa no ensino universitário. Objetivamos analisar um fragmento de diálogo de aula realizado entre professor e alunos em uma turma de inglês (letras) da UEPB e assim discutir a prática, estabelecendo um olhar crítico sobre o que estamos fazendo. Os teóricos que norteiam este trabalho são: Souza (2002), Pimenta e Ghedin (2002) Schön (1983), Abrahão (2004), Alarcão (2004). Nossa finalidade é de oferecer aos professores sugestões no sentido de instaurar uma melhor comunicação e desempenho como educadores. Os resultados comprovam que a dificuldade enfrentada pelos professores provém da falta de práticas mais interativas e reflexivas. Apesar das melhorias no currículo do curso de Letras, as investigações evidenciaram que as práticas curriculares ainda podem se superar. Concluímos que os avanços no ensino só serão possíveis se compreendermos melhor a formação docente, condição essencial para interpretar o nosso pensar cotidiano.

Palavras-chave: Reflexão; prática; formação.

Abstract:

The teaching as a reflective practice has been established in a significative way in education researches, stressing the valorization of a curricular practice destined to establish a dialogue between teachers' formation and the pedagogical practices. The relations teacher-school, student- school, teacher-student, school- community , evolve subjects that produce a rich meaning net that are constructed in many interactions between the participants. According to Almeida Filho (2000), the docent formation has been object of many researchers, attesting the importance of knowing and understanding how the future teachers have been formed. this work brings a reflection about over attitudes as teachers at the university. We aim to analyze a fragment of class dialogue between teachers and students in an English class at UEPB and so discuss the practice, establishing a critical eye about what we are doing. The theoreticals that direct this work are: Souza (2002), Pimenta e Ghedin (2002) Schön (1983), Abrahão (2004), Alarcão (2004).Our purpose is to offer to the teachers suggestions to establish a better communication and performance as educators. The results prove that the difficulties faced by teachers come from the lack of more interactive and

reflective practices. In spite of the improvement in the Modern Language curriculum, the investigations point that the curricular practices still can overcome itself. We conclude that the advances in the teaching will only be possible if we better understand the docent formation, essential condition to interpret our daily thought.

Key-words: Reflection; practice; formation.

A formação dos professores de Língua Inglesa: uma abordagem reflexiva

Mônica de Lourdes Neves Santana

Acreditamos que os professores são mais do que fazem, existe a condição de sempre poderem ser algo a mais e desvencilharem-se de antigas formas de pensar os processos pedagógicos. Devemos nos superar enquanto formadores de cidadãos e essa superação se dá na investigação e interpretação do processo de formação de nossas ações.

A prática é reveladora de nossas ações uma vez que poderemos nos certificar das teorias aplicadas - prática e teoria andam juntas.

Diant da declaração, perguntamos como anda a prática reflexiva dos professores de Língua Inglesa? O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido de forma significativa e promissora nas pesquisas de educação, salientando a valorização da produção do conhecimento docente pela sua prática, onde o ensino é o início, o meio e o fim.

O título deste trabalho é o resultado de nossa inquietação e preocupação enquanto professora e pesquisadora a respeito da formação de nossos professores. O nosso objetivo é fazer uma reflexão acerca de nossas atitudes enquanto professores universitários de língua Inglesa além de analisar o comportamento conflituoso de professores e alunos construídos ao longo de um fragmento de diálogo de aula realizado em uma turma de inglês. Este trabalho surgiu como oportunidade de mostrar nossa experiência e alguns relatos (extra-oficiais) em que observamos comportamentos, expectativas e dificuldades dos professores.

Mas o que vem a ser professor reflexivo? O termo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano não apenas como reprodutor de ideias, mas como um ser criativo (Cf. ALARCÃO, 2004). Os professores são convidados a incorporar seus saberes experiências e projetos e refletir o seu cenário educacional.

A reflexividade é uma característica dos seres humanos, pois pensamos o que fazemos. Este ato de refletirmos é uma espécie de auto-análise das nossas ações, comportamentos reações ocorridas conosco ou com outras pessoas. Segundo o dicionário Houaiss o termo reflexivo provém daquilo que se volta sobre si mesmo e suas construções pessoais, sociais, suas intenções, ou que se volta para trás.

Segundo Abbagnano (1999, p.837) existem três significados distintos para o termo: 1- é a consciência dos meus atos, eu examino e modifico minha visão das coisas. Visão em que os resultados podem ser direcionados pela reflexão.

2- é a relação direta entre a reflexividade e as situações práticas. Seria algo como os significados decorrentes de minha experiência. A partir deste momento definirei meu modo de agir no futuro.

3- é a reflexão dialética. Neste momento existe uma realidade a ser considerada a realidade em movimento captada pelo pensamento e a reflexão constrói uma explicação do real. Esta realidade é uma construção teórico - prática. Aqui, o conhecimento deve ser crítico para gerar na auto reflexão.

A vida contemporânea exige que desenvolvamos habilidades comunicativas que possibilitem nossa interação no mundo para podermos intervir em sociedade. A utilização da Língua Inglesa vem se tornando um pré-requisito em relação ao mundo, à sociedade e nossa identidade, levando-nos a agir e desenvolver nossas perspectivas educacionais. Por tudo isso, cabe ao professor reconhecer a importância de seu papel junto à comunidade interessada em aprender a nova língua.

Diversas abordagens metodológicas surgiram e uma das consequências dessas mudanças causou a falta de identidade entre professores e alunos, envolvendo a forma de como encarar o ensino da Língua Inglesa em sala de aula.

Em uma visão geral mas de relevância, temos observado em nosso caminho como pesquisadora formadora algumas expectativas e dificuldades encontradas pelos professores em ultrapassar as barreiras da mera reprodução de informações. Propomos apresentar aqui algumas reflexões sobre a prática docente e a experiência profissional, questão essencial para o nosso próprio desenvolvimento.

Nesta visita a sala de aula colocamo-nos no lugar do aluno e vem a nossa mente a seguinte questão: Falar ou não falar inglês? Diante a diversidade linguística, as dificuldades com a escrita, gramática, as práticas algumas vezes confusas dos livros didáticos disponíveis, entre outros fatores, constituem aparentemente certo empecilho na inclusão do aluno brasileiro na prática da Língua Inglesa. Para muitos, inclusive aqueles alunos vindos do interior do estado, dominar outra língua, diga-se de passagem, com aspectos bem diferentes estaria posicionado muitas vezes em sala de aula numa ótica da diferença negativa por meio da exclusão.

Uma das responsabilidades de ser professor é a de estar sempre presente às aulas e alerta para futuras falhas. Segundo Sousa (2002), o professor é o porta voz e precisa estar preparado para qualquer imprevisto. Sem dúvida, a autoridade do professor só existe a partir do reconhecimento da escola e da sociedade. Se não fosse assim, sua autoridade e discurso não seriam e não teriam as mesmas características.

O discurso de sala de aula é às vezes visto e dividido entre: aquele que detém o poder e o saber e aquele que pouco sabe. O professor controla a linguagem, os passos da aula, o controle da turma e garante seguir as regras da instituição a qual veste a camisa. Seja escola X ou Y. O professor sempre tem razão, ele é o representante do discurso pedagógico, visto por Bakhtin (1986) como um discurso de não - reversibilidade.

A nossa coleta de dados ocorreu em uma turma de inglês (letras) da UEPB em que a pesquisadora encontrou instrumentos relevantes para análise. A letra P doravante se referirá a Professora e A aluno e L para linha.

L1P: *Does he live in a big farm?*

L2(*silêncio e sussurro*)

L3P: *yes, he does. Por que vocês não respondem?*

L4A: *eu sabia mas tive medo de errar*

L5A: *eu respondo assim yes, she lives in a big farm. Tá errado professora?*

L6P: *Não, não, tá errado mas eu prefiro que diga Yes, she does. Depois eu te digo por quê.*

L7P: *porque vocês estão rindo do colega. Deixe-me falar. Ele está certo e se vocês continuarem assim são vocês que saem perdendo. A leitura contribui para a participação, entenderam? Vocês sabem que terão três notas, não esqueçam disso! Ah, vamos logo temos muito que fazer. Ainda estou no início da página temos muito que ver hoje antes da prova que está chegando. Por favor, parem e me escutem. Assim não dá. Vamos fazer silêncio!!! vocês fizeram o dever de casa? Número um... descreva as características dos personagens de acordo com a leitura do texto feita em casa (a professora lê o quesito em Inglês).*

L8A: *Não consegui fazer por que não entendi. Ainda não tenho dicionário.*

L9P: *Quem fez?*

L10: (*silêncio e risadas. A professora vira a página contando quantos exercícios faltam a ser feitos ainda naquela aula.*)

L11P: *Vocês deveriam substituir as palavras por sinônimos encontrados no dicionário.*

Quem comprou o dicionário?

L12: (*todos falam ao mesmo tempo explicando não terem o dicionário em mãos*)

L13: *Edcleyson leia por favor.*

No recorte A: *eu respondo assim yes, she lives in a big farm. Tá errado professora?* P: *Não, não, tá errado mas eu prefiro que diga Yes, she does. Depois eu te digo por que.* A professora preferiu considerar como certa apenas a resposta do livro mesmo sabendo que a resposta do aluno estaria tão certa quanto. A verdade é que o livro didático reconhece no aluno e professor seus receptores passivos e algumas vezes impede que o aluno possa construir o seu próprio discurso.

A linha 11 remete-nos a relação entre professor e aluno. Alunos dando risadas numa atitude de rebeldia demonstrando resistência e desrespeito enquanto a professora ansiosa tenta se encontrar no livro.

Na fala da professora “*Ah, vamos logo temos muito que fazer. Ainda estou no inicio da pagina temos muito que ver hoje antes da prova que está chegando.*” Percebemos que a professora demonstra inquietação, ansiedade e o controle do livro didático sob a professora, esse processo pode ser talvez inconsciente da parte dela mas ele é presente. Muitas vezes, o livro didático realiza as tarefas destinadas ao professor, ele controla as atividades ações e o tempo de respostas destinado aos alunos.

Muitas vezes o professor vai para a sala de aula com um discurso já preparado como no recorte, *A leitura contribui para a participação, entenderam? Vocês sabem que terão três notas, não esqueçam disso.* A professora está avisando aos alunos que quem participa, faz as tarefas terá em troca uma nota. Ela quer certificar-se de que todos se lembrem das condições de funcionamento e de participação efetiva em sala de aula. Estamos diante de um jogo perigoso e de poder, você participa eu te dou o que você quer: uma nota dá a impressão de que o objetivo do aluno é a obtenção de uma nota e nada mais que isso. *Não esqueçam disso*, soa como um tom ameaçador e controlador, comprova o poder que detém. Mas as reações diversas que podem ocorrer demonstram que a relação professor/ aluno não está predestinada a ser sempre igual ao que imaginamos. Esquecemos que não é possível prever ou pré-determinar os efeitos de sentido do nosso dizer, o modo de apreensão. No exemplo *Por favor, parem e me escutem. Assim não dá. Vamos fazer silêncio!!!* As condições em sala de aula exigem silêncio seriedade por ser um lugar onde habita o saber, no entanto, esse fato não acontece. A professora não esperava por isso e é desrespeitada pela balburdia e deixa de ser o centro da atenção. Os alunos debocham do conteúdo da aula, negando a disciplina, a professora e talvez a escola. Não é mais o ser disciplinador, normatizador e controlador de suas ações aprendidas no curso de graduação em Letras durante a as aulas práticas. Como bem afirma Ghedin et al (2008), precisamos repensar a formação do professor no intuito de oferecer respostas aos problemas de ordem profissional, mas para isso é necessário investir em uma formação que uma teoria e prática.

Como explica o autor, a passagem da teoria à prática não se dá de maneira automática e simples, a busca da resposta certa só será encontrada na hora do ocorrido, através da experiência e reflexão.

O que percebemos e de acordo com Moraes e Amarante (1989) é que a formação de professores de língua Inglesa em cursos de Letras não está atendendo às exigências do mercado que necessita de profissionais qualificados que atuem de forma satisfatória na sua comunidade escolar. O estágio de prática de ensino que fica sob a responsabilidade do professor formador tem mostrado melhorias mas, acreditamos que ainda não se mostra atuante o suficiente para colocar novos profissionais no mercado de trabalho. Poderia haver mais espaço para reflexão sobre a teoria utilizada e a prática de cada um desses futuros professores.

Depois desse espaço de desordem e fragilidade em L13, a professora pede a um aluno (conhecido pela fama de bagunceiro) para assumir a leitura, é sua última jogada para tentar estabelecer o controle, evitar uma maior dispersão e reconduzir o andamento da aula.

Quanto ao livro didático, o professor reproduz o que lhe é sugerido e caso o aluno siga as instruções assimilará o conteúdo da aula, mas não haverá tempo para os imprevistos no percurso. Neste breve recorte *Número um... descreva as características dos personagens de acordo com a leitura do texto feita em casa (a professora lê o quesito em Inglês)*. O que nos aparentou é que não é dada autonomia ao professor que deve repetir as sugestões e respostas dadas antecipadamente pelo livro. Na verdade, professor e aluno são personagens executores de tarefas pré-estabelecidas. Infelizmente e como bem afirma Orlandi (1987, p.23) “a escola è a sede do DP” e caracteriza-se por sua autoridade. O professor segue as diretrizes da escola, copia o LD e ao aluno cabe copiar de forma efetiva seu professor. O autor do LD assume sua função de narrador onisciente.

Segundo Flôres e Silva (2005), geralmente o professor recebe o “pacote pronto”, e é visto como um usuário bem como o aluno. Eles devem consumir o produto e não interferir nos procedimentos já prontos.

De acordo com Moraes e Amarante o perfil profissional desejado pelo mercado de trabalho envolve três características:

1)Desempenho linguístico (fluência oral)

2)Desempenho didático pedagógico (poder de tomar decisões)

3)Desempenho interpessoal (envolvendo criatividade, dinâmica, perspicácia e paciência).

Estes são uns dos maiores desafios do professor no processo de ensino aprendizagem. Fica difícil conceber um ensino onde não haja material didático mínimo exigido (revelando a necessidade de todo um empenho da professora a fim de estimular e motivar as crianças ao ensino), rapidez nas decisões, criatividade, e amor. Tornou-se evidente em nosso curso de formação naquela universidade a pouca fluência oral, para não dizer familiarização com a língua inglesa e portuguesa, além de insegurança na tomada de decisões junto aos alunos.

Nosso primeiro obstáculo encontra-se no desafio de convencer cada professor a se tornar um ser reflexivo, tarefa essa nada fácil uma vez que acreditamos ser difícil a crítica em cima de nós mesmos. Não haverá como modificar a educação sem o apoio dos professores. É preciso estabelecer um olhar compreensivo sobre o que fazemos e oferecer aos professores perspectivas de análise para que compreendam os contextos sociais históricos, organizacionais e assim poderem intervir.

As dificuldades aqui encontradas nos remetem ao professor Donald Schön (1983) que na década de 80 introduziu o conceito de “professor reflexivo” a fim de levantar críticas a respeito da teoria - prática cotidiana. Depois de observar a prática de profissionais e valendo-se de seus conhecimentos ele propôs uma formação profissional baseada na valorização da prática como forma de construção de conhecimento através da reflexão. Segundo o autor, os profissionais que se atem primeiro a ciência e depois a sua aplicação e por último ao estágio não conseguirão obter respostas às situações do seu cotidiano por irem além do seu conhecimento adquirido. Acreditamos que o processo reflexivo no ensino não surge por acaso, ele é concreto, necessário e factual, retratado como uma maneira de analisarmos e compreendermos nossas vidas, nossas ações e desinstalar-nos da acomodação profissional que nos cerca. Contudo, fica difícil envolver o aluno-estagiário que será um futuro professor na reflexão em apenas um semestre de prática de ensino. Temos a impressão de que a prática prepara o futuro professor para uma vida autônoma cheia de desafios onde as respostas se encontram longe de serem resolvidas.

A partir deste questionamento acreditamos que possamos buscar e talvez encontrar soluções ou explicações para nossas condutas, medos, dificuldades e expectativas. Schön (1983) propõe uma epistemologia da prática através de reflexões, análise e problematização. Ele analisa uma situação problemática em três situações que são elevadas a conceitos:

1. O conhecimento na ação: aborda-se o problema utilizando sua intuição e o seu conhecimento. O professor deve ser um investigador de sua prática. Na pesquisa ação o conhecimento é organizado de forma aberta, por exemplo, em um bairro, apresentando a interação entre pesquisador e situação social. Seu objetivo é de resolver ou esclarecer os problemas de diferente natureza. Segundo Eliot (1976, p.9), aqui funciona a técnica de auto monitoração do que está acontecendo em sala de aula: o processo através do qual uma pessoa torna-se consciente de seu próprio papel como agente nela.

2. Reflexão na ação: se lida com o problema dialogando no exato momento, você dialoga com a situação no exato momento em que os imprevisíveis fenômenos acontecem.

3. Reflexão sobre a ação: os problemas são acompanhados de uma análise posterior à aula, ou seja, reflexão sobre a ação. O professor reflexivo que tem essas três referências reafirma sua competência pessoal e consolida o processo reflexivo. Diante desses conhecimentos cabe a nós promover mais cursos de formação e tentar encontrar soluções e modelos que sirvam de tópicos de discussão.

Encontramos em Schön (1983) a valorização da prática refletida na formação de profissionais com possibilidades de respostas às situações inusitadas ou de incerteza que por ventura aconteçam. Partindo de suas ideias observamos que os currículos de formação deveriam oportunizar o desenvolvimento de capacidades de reflexão.

De acordo com Celani (2000), o ato reflexivo deve acompanhar a formação do professor desde o início e a cada momento refletir sua própria atuação de maneira crítica. De fato, a prática é reveladora do que somos e porque somos, mas não é possível uma prática sem teoria. Para Ghedin et al (2008) ao qual concordamos, não é possível separar os dois e nesse imbricamento temos o processo de pesquisa que se desenvolve ao longo da vida profissional. Portanto, todos os dias estamos aprendendo algo novo que fará parte do nosso saber docente. Excluir esse processo de pesquisa (o qual infelizmente é uma realidade) contribuirá para produzirmos uma formação profissional tradicional, despreparada para o futuro, excluído de autonomia e independência.

O primeiro capítulo do livro de Ghedin et al (2008) admite que as pesquisas recentes comprovam que os professores não vem recebendo instruções e preparos suficientes para enfrentar os problemas do cotidiano. As disciplinas da licenciatura trabalham desvinculadas da prática. No futuro próximo esses professores serão cobrados e julgados pelos pais e pelo sistema escolar. Na verdade, eles não são os únicos envolvidos nessa história de dúvidas e incerteza, acrescentamos que os mesmos são vítimas da política educacional que muitas vezes não provém seu desenvolvimento e sua valorização com salários dignos e condições de trabalho decente.

Se existe fracasso escolar, os professores não são os únicos responsáveis, talvez se houvesse uma melhor valorização do profissional com cursos, melhores salários, programas de formação e capacitação continuada, a situação seria diferente. Não se pode esquecer a fragilidade do sistema educacional no Brasil.

Segundo Ghedin et al (2008) o professor deve comprometer-se com os alunos da sua escola e de sua turma em específico, ter a iniciativa de inovação, de criação e de estímulo à produção de conhecimentos entre eles, ter participado de cursos de formação que o ajudem no saber fazer e ser um professor mais preparado e por último saber qual o seu papel na construção do saber numa escola ou universidade de melhor qualidade.

Quanto a este assunto, Tedesco (1998) diz que a formação inicial do professor tem sido insuficiente e aligeirada e não consegue suprir os desafios diante o contexto que a cada dia exige profissionais com capacidades e habilidades não presentes em um curso de formação. Pimenta (1999) explica Tedesco ao dizer que os cursos de formação estão distantes da realidade das escolas e desarticulados da realidade encontrada nas escolas.

De acordo com Contreras (2002), precisamos resgatar a base reflexiva da atuação profissional para que assim entendamos as problemáticas da prática. Precisamos repensar a formação de professores a partir do contexto de trabalho, refletir de forma crítica as propostas curriculares em vigor. O autor afirma que os professores tendem a limitar seu mundo de reflexão a sala de aula e a seu contexto rotineiro sem observar o conteúdo do seu trabalho, por isso a necessidade de uma reflexão crítica no sentido de permitir que o professor avance como um intelectual crítico. Contreras (2002) sintetiza a reflexão crítica em quatro fases:

1. Descrição: o que estou fazendo?
2. Informação: que significado tem o que faço?
3. Confrontação: como cheguei a ser assim?
4. Reconstrução: como fazer de modo diferente?

Acreditamos que a resposta a essas perguntas encaminharão o professor a autonomia intelectual e política.

A expressão reflexão crítica é também utilizada por Zeichener (1993) como uma saída para modificar a realidade e optar por um universo de possibilidades maior e melhor.

Enfim, enquanto professores reflexivos o que devemos fazer? Segundo Alarcão (2004, p. 196) devemos:

- Romper as cerca imposta pela reflexão limitada. Entendemos por reflexão limitada aquela de proporções limitadas à sala de aula, sem uma análise profunda das consequências de nossas ações.
- Incorporar novos elementos à prática reflexiva. Aqui temos a oportunidade de acrescentar novidades que colaborarão no processo de reflexão.
- Desenvolver consciência crítica e dinâmica através de reuniões para discussão, avaliação. Acreditamos que através de reuniões, encontros informais podemos deflagrar o processo reflexivo.
- Romper com a noção de “aula do professor” e passar a ser “aula de todos”.

Um olhar mais profundo mostra que foi criada a cultura escolar já enraizada entre alunos, no cotidiano de sala de aula, em que o professor fala e o aluno ouve em silêncio. Além disso, a ausência de familiarização dos alunos com relação a muitas questões contidas no Livro didático podem levá-lo a agir de forma passiva, acrítica. É necessário que o professor seja capaz de tomar decisões para resolver ou se não for possível reduzir o problema. O professor deve reduzir o problema e liberar-se dos entraves psicológicos individuais. O que possibilita o processo de mudança situa-se no “fazer”. Romper a cerca imposta pela reflexão limitada e incorporar novos elementos à prática reflexiva através de reuniões.

Nossa pesquisa etnográfica nos revelou o que já é apontado por vários outros pesquisadores: os desafios da formação acadêmica, a qualidade dos cursos de Letras e do mercado de trabalho. O curso de Letras deve promover cada vez mais debates, seminários durante as disciplinas, mais palestras com a finalidade de informar e preparar melhor os futuros professores de inglês. Por outro lado, vemos uma luz no fim do túnel, um comprometimento com a profissão, vontade de aperfeiçoar, e de melhorar a qualidade das aulas. Acredito também que isso não é tudo. Precisamos nos tornar mais reflexivos para que sejamos autônomos e críticos.

Reflexão por reflexão não basta é preciso envolvimento. A prática reflexiva é o eixo central e condição essencial na formação dos saberes de qualquer ser humano seja um professor ou qualquer outra profissão, colaborando no crescimento intelectual e transformador do profissional.

A formação de professores pressupõe novas atitudes quanto o planejar, ensinar, organizar o conhecimento e segundo Vygotsky (1984) a educação é um processo de apropriação de significados culturais que colaborariam ao professor a organizar seu comportamento e suas ações pela internalização. Ser professor é uma atividade de aprendizagem constante e diária em que são requeridas habilidades e capacidades específicas.

Acreditamos que as práticas de formação devem considera quatro requisitos; a cultura científica crítica com o alicerce teórico, os conteúdos instrumentais, e uma organização e gestão das escolas com espaços de aprendizagem e desenvolvimento

profissional e finalmente uma abordagem ético- política em que seja possível a inserção de trabalhos sócio-culturais.

A ação reflexiva não é coisa nova e as teorias são insuficientes para constituírem em uma teoria de ensino. A reflexividade por sua vez pode ser compreendida em uma articulação de ação-reflexão-ação. Segundo Ghedin et al(2008), o professor pode aprender sua profissão por diversos caminhos como pela contribuição das teorias estudadas durante sua formação e com a sua experiência.

Assim com atesta Ghedin et al(2008), acreditamos que o melhor programa de formação de professores seria aquele que considera os princípios de aprendizagem eficazes para os alunos.Quanto a isso,o primeiro passo seria atividades pensadas, voltadas para a aprendizagem, para a ação, um pensar sobre a prática.

Enfim, a nossa pesquisa que se encontra em fase experimental aponta que o reconhecimento do professor participante é um requisito indispensável no sucesso da implantação de mudanças efetivas. É possível encontrarmos professores em estágio supervisionado com inseguranças múltiplas, e outros já em sala de aula com os mesmos problemas: inseguranças, dúvidas quanto as decisões a serem tomadas, condutas éticas.

A tese que defendemos e compreendemos é que os avanços só serão possíveis a partir de uma formação voltada a compreensão de uma prática alicerçada nos fundamentos que nos permitem compreender e superar a tradição tecnicista. Importa-nos a apropriação dos instrumentos necessários para atingirmos o desenvolvimento intelectual de nossos alunos. Devemos deixar de lado o conceito de professor reflexivo como um termo comum e potencializá-lo como o fizeram a Espanha e Portugal que transformaram a as condições de formação de professores com jornadas e salários compatíveis.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M.H.V.(org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*.Campinas.São Paulo.Arte Língua.2004..

ALARCÃO, Isabel (org.) *Formação reflexiva de professores - Estratégias de supervisão*. Porto: Porto editora. 2004.

BAKTHIN,M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo. Hucitec. 1986.

CELANI, M.A.A. A relevância da lingüística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L.M.B. (Org.) *Aspectos de lingüística aplicada*. Estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000.

CONTRERAS, Domingos José. *A autonomia de professores*. São Paulo. Cortez, 2002.

FLÔRES, Onici; SILVA, M.R. *Da oralidade à escrita. Uma busca da mediação multicultural e plurilingüística*. RS. Ulbra ed. 2005.

GHEDIN, E; ALMEIDA, Maria I; LEITE, Yoshie U. F. *Formação de Professores caminhos e descaminhos da prática*. Brasília líber livro ed. 2008.

MORAES, T. e AMARANTE, M. F. S. Projeto Pedagógico do Instituto de Letras. In: *Revista do Instituto de Letras*. Campinas: PUCCAMP, 1989, p.123-141.

PIMENTA, G; GHEDIN (org.) *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo. Cortez. 2002.

SCHÖN, Donald. *The reflective practioner: how professionals think in action*. London. Temple Smith. 1983.

SOUSA, Maria Estér Vieira de. *As surpresas do previsível no discurso de sala de aula*. Universitária. João Pessoa. 2002.

TEDESCO, J C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo. Ática, 1998.

ZEICHENER, K. M. "El maestro como profesional reflexivo." In: *Cuadernos de Pedagogia*, nº 220, Madrid, 1993.