

Governo do Estado de São Paulo
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
Universidade Estadual Paulista/UNESP
Redefor – Rede São Paulo de Formação Docente

Adriana Tantin Caestine Giancursi

**O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO SÉCULO XXI:
a importância da reflexão/formação em serviço**

São Paulo/SP

2011

ADRIANA TANTIN CALESTINE GIANCURSI

**O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO SÉCULO XXI:
a importância da reflexão/formação em serviço**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Estadual Paulista, pelo Programa Rede São Paulo de Formação Docente/REDEFOR, em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para a obtenção do título de Especialista em Língua Inglesa.

Orientador: Prof. Ms. Cláudio Messias

São Paulo/SP

2011

RESUMO

GIANCURSI, Adriana Tantin Caestine. *O professor de Língua Inglesa no século XXI: a importância da reflexão/formação em serviço*. 2011. 23 f. Monografia (Especialização) – Redefor, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

A pesquisa baseia-se na convicção de que o professor reflexivo pode trazer as mudanças almejadas no século XXI. Acredita-se que os cursos de formação não sejam suficientes em um mundo em constante evolução como o nosso. Os professores precisam de atualizações constantes e os cursos de formação continuada são momentos nos quais aqueles podem se desvencilhar da rotina da sala de aula e da escola e ter contato com textos e outros professores a fim de aprender, repensar e refletir. Reafirma-se a visão do professor não como transmissor de conhecimento, simplesmente, mas como ser participativo, em constante formação e comprometido com as mudanças. Sabendo-se que a visão do professor é construção histórica e social, o trabalho se inicia com um breve olhar sobre o professor reflexivo, baseando-se em estudos de Schön e Alarcão que trazem a reflexão crítica como possibilidade de mudanças. Traça-se, a seguir, um perfil das competências almejadas do professor na atualidade (LOPES, 2010), que estão diretamente ligadas às suas abordagens de ensino. Embora um professor precise de todas as competências, duas são focalizadas por serem de grande importância para esse trabalho: a teórica e a aplicada (a necessidade de se fazer escolhas e de justificá-las, e a reflexão sobre a ação); a lacuna entre o saber do ensino e da pesquisa (GHEDIN, 2010). Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico utilizando-se, também, relatos de experiência como professora de Língua Inglesa da rede pública de ensino do Estado de São Paulo e como aluna de cursos de atualização ofertados nos últimos anos. Os resultados da pesquisa evidenciam que as competências almejadas para o professor, no mundo atual, só se concretizam com o desenvolvimento de suas competências, baseadas no conhecimento e na reflexão para a mudança, pois não se pode mudar o que não se conhece.

Palavras-chave: teoria e prática; formação de professores; competências.

ABSTRACT

GIANCURSI, Adriana Tantin Calestine. *The English teacher in the 21st century: the importance of reflection / in-service training*. 2011. 23 p. (Graduate Especialization) Term Paper – São Paulo Network of Teaching Formation Project (Redefor), Universidade Estadual Paulista (University of the State of São Paulo), São Paulo, 2011.

This research study is based on the certainty that the reflective teacher may introduce the changes required for the teaching profession in the 21st century. It is widely believed that training courses are no longer enough in a world like ours, which is constantly evolving. Teachers must constantly keep abreast of changes and the continuous training courses are occasions in which they can get rid of the classroom and workplace routines and get in touch with new texts and other teachers; in other words, they should learn, rethink their ideas and reflect them. The teacher's image has to be redefined as someone who is not simply a knowledge transmitter, but a person who is collaborative, undergoes constant training and committed to change. Considering that the teacher's image is a historical and social construction, this study starts with a brief examination on the reflexive teacher founded on the studies of Schön and Alarcão, who regard that the critical reflection is a possible way of making changes. Next, we outlined a profile of the required abilities and skills that are necessary for a teacher nowadays (LOPES, 2010) and that are closely linked to their teaching approaches. Although a teacher needs a wide range of skills, two of them are highlighted here because of their particular importance to this study – the theoretical (the need to make choices and justify them, while reflecting on one's activities) and the applied one (the need to bridge the gap between the teaching and research knowledges), (GHEDIN, 2010). This can be regarded as a qualitative and bibliographic research that also makes use of experience reports of my practice as an English teacher in the State of São Paulo Public Educational System and as a student of "refresher courses" offered in the last few years. The results show that the required abilities for a teacher, presently, can only be achieved by improving his/her skills and these should be based on both knowledge and reflection for change, since it is impossible to change the unknown.

Keywords: theory and practice; teacher training; skills.

SUMÁRIO

Apresentação	6
A Reflexão Crítica.....	8
Teoria e Prática	15
Conclusão	18
Referências bibliográficas	19
Referências eletrônicas.....	21

Apresentação

O objetivo deste estudo é analisar as competências necessárias ao professor de inglês do século XXI. Vivemos em um mundo em constante mudança, exigindo adaptação rápida às diversas situações cotidianas. A tecnologia trouxe novas maneiras de leitura, de interação, encurtando distâncias físicas e temporais. Com todas essas mudanças acontecendo, não poderíamos, evidentemente, ignorar suas influências no âmbito escolar.

Essas mudanças nos forçam a buscar novos conhecimentos, a colocar em cheque o que tínhamos como certo. Somos seres sociais e históricos e, portanto, sujeitos e protagonistas de mudanças. Como disse Freire (1983),

[...] o homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber. E é por isso que todo saber novo se gera num saber que passou a ser velho, o qual, anteriormente, gerando-se num outro saber que também se tornara velho, se havia instalado como saber novo. Há, portanto, uma sucessão constante do saber, de tal forma que todo novo saber, ao instalar-se, aponta para o que virá substituí-lo (p. 31)

A aprendizagem, os novos conhecimentos fazem-se necessários cada vez mais em ritmo acelerado, aliando-se a isso o fato de hoje vivermos na chamada *sociedade do conhecimento*.

Nesse cenário, a qualidade da educação e, conseqüentemente, a qualidade dos professores têm sido muito questionadas. Essa preocupação se reflete na proliferação de estudos e reportagens em noticiários e revistas. Earley (2005, p. 228) argumenta que “a qualidade da educação depende amplamente da qualidade dos professores, o que por sua vez depende consideravelmente da qualidade dos cursos de formação continuada”¹.

No que tange ao ensino de Língua Inglesa, o ecletismo metodológico acarreta maior responsabilidade do professor em suas escolhas e práticas (VILLAÇA, 2008, p. 83). Logo no início deste curso, deparamo-nos com a crítica em relação à formação do professor de língua estrangeira feita por Moita Lopes (1996) e citada por Norte e

¹ Tradução nossa.

Messias (2011) em relação à dificuldade de o professor justificar suas escolhas “sobre o quê, o como e o porquê ensinar que sejam informadas teoricamente”. Essa afirmação nos leva a pensar no professor apenas como um aplicador de métodos, e não como um ser que pensa e que planeja suas ações. Somente analisando nossas crenças/saberes poderemos modificá-los e transformá-los em novos conhecimentos.

Por isso, acreditamos que a formação continuada, a reflexão crítica e a união teoria-prática sejam tão importantes. Estamos em constante movimento de busca pelo saber e esses cursos parecem trazer a possibilidade de sairmos do isolamento da sala de aula para o contato, a aprendizagem com o outro. A oportunidade de discutirmos com os colegas, de observarmos nossas ações em sala de aula, os problemas enfrentados nas escolas, assim como nossa experiência profissional como professora de Língua Inglesa na Rede Estadual de São Paulo impulsionaram nosso interesse pelo referido tema. Propomos, então, uma discussão daquilo que observamos em nossas escolas, nas pesquisas e nos cursos de formação continuada que proclamam o professor como crítico reflexivo.

Partimos, neste trabalho, de um levantamento bibliográfico que nos permitiu analisar questões relativas à formação do professor e as competências necessárias à sua formação, as dificuldades encontradas na formação continuada, assim como no cotidiano escolar. A necessidade de o professor estar preparado para justificar suas escolhas, de ter conhecimento para fazer as melhores escolhas, objetivando melhores condições de aprendizagem de seus alunos –, uma vez que os professores são considerados, muitas vezes, como aplicadores de métodos, e não como seres pensantes, autônomos.

Entendemos que a pesquisa sobre a formação e as competências necessárias ao professor de Língua Inglesa é de suma importância, pois colabora para a reunião de opiniões, pontos de vista e experiências, trazendo subsídios para educadores na área de formação de professores e da linguística aplicada.

Este estudo está dividido em três seções, sendo a primeira a reflexão crítica; a segunda, as competências do professor; e, a terceira, a discussão entre teoria e prática na educação.

A Reflexão Crítica

Como mencionado anteriormente, a formação de professores toma grande proporção na sociedade do conhecimento. O professor, como afirma Alarcão (2011, p. 33), é “o timoneiro na viagem da aprendizagem em direção ao conhecimento”. Percebemos que a formação do professor está diretamente ligada ao contexto. Ela é influenciada pelo contexto histórico, pelo local onde acontece, pelas pessoas e também pelo tipo de conhecimento envolvido.

A noção de *professor reflexivo* aparece frequentemente nos discursos sobre educação. Nossa sociedade parece exigir que as pessoas saibam lidar com problemas e que se adaptem facilmente a novas situações, e tais situações parecem justificar a necessidade de profissionais reflexivos. Alarcão (2011) esclarece a centralidade da noção do profissional como uma pessoa que atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa no conceito de professor reflexivo. Essas considerações apontam para o que assumimos como importante para a formação dos professores: *a reflexão*. Poderíamos dizer que uma postura mais reflexiva levaria as pessoas a tomarem decisões mais conscientes; trazendo, assim, possibilidades de mudanças/melhorias.

Esse conceito se tornou bastante difundido a partir dos trabalhos de Schön. Sua abordagem influenciou consideravelmente a prática reflexiva em educação. Esse pedagogo distinguiu diferentes conceitos sobre reflexão: *reflexão na ação* e *reflexão sobre a ação*. A reflexão na ação implica a flexibilidade do profissional em responder às novas situações, enquanto que a reflexão sobre a ação implica em uma forma de avaliação da performance profissional. Como expõe Valadares (2010) sobre a Teoria Schöniana, a reflexão na ação consiste em um diálogo com a situação no momento em que os fenômenos imprevisíveis e incertos acontecem, enquanto que a reflexão sobre a ação constitui-se na análise que o prático realiza sobre os processos de sua atuação.

Os conceitos de Schön são bastante relevantes ao salientarem a prática no contexto educacional. No entanto, alguns problemas são apontados em relação a essa abordagem. Schön prioriza a prática em detrimento da teoria. A questão central é que “o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto” (GHEDIN, 2010, p. 131). “Ao dar prioridade à prática, poderíamos estar encorajando a

aceitação, ao invés de encorajar uma perspectiva reflexiva”, alerta Lawes (2004, p. 198)².

Outra crítica pertinente é a de que a reflexão, para Schön, centra-se nas práticas individuais. Se pensássemos os professores como profissionais individuais, como aqueles que refletem sobre suas práticas, poderíamos estar eliminando o caráter social da aprendizagem. Estaríamos, assim, focalizando as ações pessoais e a criação de teorias próprias. No entanto, sabemos que aprendemos com os outros, como aponta Dyke (2006, p. 118):

[...] a aprendizagem através da experiência de outros é comum no âmbito educacional. Pode haver aprendizagem através da linguagem, de palestras, discussões, e o do uso de mídias audiovisuais. Tais diálogos e interações são essenciais à aprendizagem reflexiva e é mais provável que isso ocorra quando o aprendiz pensa, questiona, avalia suas ideias e procura a compreensão.³

A interação com o outro nos ajuda a construir nosso próprio conhecimento. Ajuda-nos a perceber nossos pontos fortes e, também, os fracos – o que pode nos levar a agir para mudar a situação, e não simplesmente aceitar como verdades absolutas o que nos é familiar.

Liston & Zeichner (*apud* PIMENTA, 2010) acrescentam que o “enfoque de Schön é reducionista e limitante por ignorar o contexto institucional e pressupor a prática reflexiva de modo individual”. Se pensarmos apenas em nossas ações em sala de aula e ignorarmos o fato de as escolas fazerem parte de um contexto mais amplo, dificilmente perceberemos o que realmente limita nossas ações de forma holística, e, portanto, não teremos subsídios para modificar essa situação. Nesse contexto, Alarcão (2011) alerta para a necessidade de as escolas serem vistas como comunidades de aprendizagem. A autora defende uma escola reflexiva, e não uma escola telecomandada do exterior, devendo ser um local que propicie a geração de conhecimento sobre educação.

² Tradução nossa.

³ Tradução nossa.

Terminamos, assim, este capítulo com a visão de que a reflexão crítica pode trazer mudanças no sentido de auxiliar a revisão ou, literalmente, a reflexão sobre as crenças sob as quais pensamos e agimos. Como aponta Ghedin (2010, p. 137), “o potencial da reflexão ajudará a reconstruir tradições emancipadoras implícitas nos valores de nossa sociedade”. Passemos, então, às competências dos professores de língua estrangeira no mundo atual.

As competências do professor de Língua Estrangeira no século XXI

Entendemos que a importância da Língua Inglesa em nossa sociedade é crescente. Com o desenvolvimento cada vez mais rápido da tecnologia, as distâncias ficam cada vez menores e nossas vidas são invadidas por uma quantidade cada vez maior de “textos” em Língua Inglesa. Essa língua é amplamente disponibilizada na internet. Cresce, também, sua utilização no mundo da ciência e do trabalho, tornando-se a língua de comunicação de diversos povos, e não somente de falantes nativos. A importância da Língua Inglesa no mundo atual é inquestionável, como nos lembra Moita Lopes (2003), citado por Norte e Messias (2011). Segundo o autor, “os indivíduos que não dominam essa língua encontram-se excluídos do diálogo, do posicionamento crítico frente aos ideais que circulam em nosso contexto social, expressos em língua inglesa”.

Percebemos, dessa forma, o papel do professor como mediador de conhecimentos. O professor deve propiciar um ambiente que favoreça a aprendizagem e que envolva os alunos, para que possam desenvolver autonomia de aprendizagem. Concordamos com Delors (2003), que preconiza que cada indivíduo precisa estar equipado para aproveitar as oportunidades de aprendizagem durante toda a sua vida, para ampliar seus conhecimentos. Sendo assim, os alunos precisam aprender a aprender, a fazer, a viver em sociedade; e aprender a *ser*. As mudanças apontam para um novo papel do professor e, portanto, para uma mudança das competências necessárias ao professor de Língua Inglesa na articulação desses conhecimentos e construção dessas mudanças.

Sabemos, também, que, nesse cenário, é crescente a crítica à educação; principalmente ao professor. No que tange ao professor de Língua Inglesa, no Brasil, Celani (2010, p. 20) qualifica o professor dessa língua estrangeira como “pouco equipado para desempenhar sua tarefa educativa”, e, buscando justificativas para isso, pontua problemas como a formação inicial desses profissionais. Por exemplo, antigamente enfatizavam-se as teorias de aprendizagem, mal digeridas, ou a transmissão pura e simples de técnicas de ensino. Almeida Filho (2010), entre outros, também aponta a formação precária do professor e o problema das universidades que não se renovaram.

Para falarmos das competências, precisamos revisitar alguns conceitos. O que seria uma competência? Alarcão (2011, p. 22), revendo o conceito de Perrenoud, coloca que “ter competência é saber mobilizar os saberes”. Almeida Filho (2006) define como “as capacidades reconhecíveis de ação fundamentadas em bases de conhecimentos e capacidades de tomada de decisões geralmente espontâneas e instantâneas num quadro de posições ou atitudes do professor”. Sendo assim, as competências estão diretamente ligadas aos nossos saberes e à forma como nos posicionamos diante deles. Para completar esse conceito, Almeida Filho (2010, p. 20) ressalta que a matéria-prima das competências dos professores inclui suas concepções de linguagem, de aprendizagem e de ensino de uma L-alvo (abordagem), e define:

A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua (2010, p. 13).

Portanto, as abordagens de ensino perpassam o conceito de competência. Todas as nossas crenças e pressupostos sobre o que é uma língua, como a aprendemos e como a ensinamos são saberes que precisam ser mobilizados. Precisamos, também, lembrarmo-nos de que a abordagem do professor não é a única no processo ensino-aprendizagem; ela é influenciada, também, pela abordagem de aprendizagem do aluno, pela abordagem do material didático utilizado, entre outras (FILHO, 2010).

Quais seriam, então, as competências necessárias ao professor do século XXI? Para que as situemos, faremos uma breve abordagem da teoria de Almeida Filho (2010), que aponta cinco competências muito utilizadas em pesquisas atualmente. São elas: *implícita, teórica, aplicada, profissional e linguístico-comunicativa*.

Vamos começar pela competência *linguístico-comunicativa*, pois acreditamos que, sem ela, seja difícil o desenvolvimento das demais. A noção de língua que aqui empregamos é a de *língua em uso* (como o sistema que se materializa com a finalidade da comunicação), contrapondo-se à *forma* (gramatical – palavras e frases enquanto manifestações de um sistema linguístico) (WIDDOWSON, 2005, p. 36). Concordamos com Almeida Filho (*apud* Alvarenga, 1999, entre outros) na assertiva de que o professor

é responsável pela qualidade e quantidade de insumo significativo, que é a base para que seus alunos também possam desenvolver a competência linguístico-comunicativa. Pesquisas demonstram (VIEIRA-ABRAHÃO, 1999; ALVARENGA, 1999, entre outros) que a falta dessa competência dificulta, ou mesmo inviabiliza o desenvolvimento das demais.

Essa competência é essencial para o professor de línguas. Sendo assim, o professor já pode começar a ensinar; mas, como observa Almeida Lopes (2010), a competência mais básica do professor, a *implícita*, baseia-se apenas em conhecimentos informais, intuições e crenças; não sendo suficiente, ainda, para uma ação pedagógica crítico-reflexiva.

A competência *aplicada* “é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência *teórica*), permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém” (FILHO, 2010, p. 21). É na competência aplicada que unimos teoria e prática, conseguimos especificar o que sabemos e fazemos, justificando nossas ações. A subcompetência *teórica* refere-se aos conhecimentos de pesquisas, de textos, enfim, de teorias.

Quanto à competência *profissional*, Almeida Filho (2010, p. 21) diz que “o professor precisa desenvolver uma competência capaz de fazê-lo conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas”. É aqui que a formação continuada do professor assume grande importância, juntamente com seu crescimento profissional gradativo e sua consciência quanto a seu dever social.

Embora tenhamos tratado das competências individualmente, podemos perceber que todas estão interligadas. Gostaríamos de acrescentar, também, a necessidade, nos dias de hoje, do desenvolvimento da competência em *tecnologias* no ambiente escolar. Não nos parece possível o ensino de Língua Inglesa apoiado apenas no esquema giz e lousa, ignorando-se o papel da internet, que facilita a comunicação e diminui distâncias físicas e temporais – fatores tão importantes para a aprendizagem real da língua em questão (SCHLÜZEN JR.; TELLES; citado por SILVA, entre outros).

Segundo essa abordagem, o professor (em sua competência profissional) busca novos conhecimentos, revê suas crenças e desenvolve consciência de suas potencialidades sociais. Sendo assim, o professor parece tomar decisões informadas,

começa a assumir suas ações e se torna o responsável por sua própria aprendizagem e pela de seu aluno. Parece-nos que o papel do professor, baseado em suas competências, aumenta o interesse e a relevância da questão teórico-prática para a educação.

No entanto, Pimenta (2010) nos chama a atenção para o fato de que o discurso das competências pode ser compreendido como um novo tecnicismo conectado ao controle e avaliação de professores e sistemas. Ele questiona a possibilidade de, sob esse olhar, os professores estarem sendo preparados para a execução de tarefas, de objetivos traçados pelas escolas, como um modelo único, preestabelecido.

Tendo esse cenário em vista, vamos focalizar a questão teórico-prática, que parece estar no centro desse debate.

Teoria e Prática

O que percebemos, hoje, é a concepção de bom profissional como professor reflexivo. Compreendemos que a questão teoria/prática assume grande importância no âmbito educacional. Após analisarmos a importância da reflexão e as competências do professor, voltemos nosso olhar um pouco ao passado, em uma tentativa de simplificar um tema bastante complexo em relação à divisão entre teoria e prática. Sabendo-se que a visão do professor é uma construção histórica e social, iniciamos este capítulo com um breve olhar sobre os modelos práticos, racionalidade técnica, chegando ao professor reflexivo e às suas implicações na dualidade teoria/prática.

Grenfell (1998) aponta os modelos de formação de profissionais de educação muito resumidamente, tentando traduzir, de maneira simplificada, um assunto bastante complexo. Ele divide a formação do professor em três categorias: *o modelo prático*, *a racionalidade técnica* e *o profissional reflexivo*. No primeiro, o professor aprende a arte de ensinar com seus professores. No segundo, o pensamento do professor é mecanizado; nega-se o mundo real da prática vivenciada, reduz-se o pensamento prático do professor a um conhecimento tido como uma técnica (VALADARES, 2010). O professor aplica o conhecimento teórico que provém de outra instância, que lhe é externo, que pertence ao pesquisador (TELLES, 2002). Temos, aqui, uma divisão nítida entre teoria e prática que parece influenciar o posicionamento do professor. O terceiro momento está na reflexão sobre a prática, a partir dos conceitos de Schön, que, como analisamos, a principal crítica é priorizar esta última.

No entanto, teoria e prática são fundamentais. E é aqui que a reflexão se torna tão relevante: a possibilidade de refletir criticamente sobre a prática. Como apontam Allford e Pachler, citados por Lambert e Pachler (2002), “nenhum exemplo de boa prática pode ser divorciado da teoria ou apresentado como se uma teoria tivesse prevalecido ou tornado todas as outras irrelevantes”⁴. O questionamento, aqui, não é mais a importância da teoria ou da prática, e sim o que entendemos por teoria. Concordamos com Ghedin (2010) quando ele exemplifica a teoria como um modo de ver e interpretar nossa maneira de agir no mundo.

⁴ Tradução nossa.

Passando para a competência *aplicada* (subcompetência *teórica*), percebemos sua importância para a formação do professor, pois, se queremos professores pensantes, intelectuais, capazes de gerir suas ações profissionais, a reflexão crítica, aliando teoria e prática, pode orientar-nos a isso. Se os professores têm a responsabilidade de dispor de opiniões informadas e critérios de valor argumentáveis, assim como de defendê-los publicamente, a reflexão crítica assume grande importância (GHEDIN, 2010).

Almeida Filho (2010) menciona que as competências baseiam-se em crenças, em pressupostos que precisam ser analisados, observados, para que sejam compreendidos e, então, alterados. Essa análise de nossas crenças fortalece a reflexão crítica. Durante nosso curso na Redefor (Rede São Paulo de Formação Docente), tivemos a oportunidade de pensar a respeito de nossas abordagens de ensino, aprendizagem de língua e pudemos perceber o quão determinantes elas são em nossas práticas, assim como sugere Almeida Filho. De acordo com Blatyta (1999, p. 67), “atualizar conhecimentos, sair de rotinas estabelecidas, implica também em trazer à tona e analisar teorias implícitas, ressignificando-as em novas configurações”.

Os cursos de formação continuada são importantes para que possamos nos distanciar um pouco dos problemas dentro da sala de aula e, principalmente, por possibilitarem o processo coletivo de aprendizagem, tão importante para a reflexão crítica, o questionamento e o posicionamento político. Além disso, a reflexão crítica é um processo que se estende por toda a vida, é um olhar ao contrário, questionador. Procuramos respostas para o que fazemos e os porquês de como fazemos. E, ao explicarmos, tomamos consciência do processo. Concordamos com Alarcão (2011, p. 50) quando essa educadora prega que a reflexão precisa ser sistemática nas suas ações e estruturante dos saberes dela resultantes.

Se a escola que almejamos é uma escola democrática, que aprende, que consegue gerir conhecimento, em contraposição a uma escola comandada do exterior; se os professores que queremos são seres pensantes, em oposição a aplicadores de métodos, a reflexão crítica, a união da teoria à prática, na forma de competência aplicada, parece apontar para esse caminho.

É pertinente, também, apontarmos, como investigado anteriormente, que a escola faz parte de um sistema maior e que pode restringir nossas ações. Em um dos módulos deste curso, estudamos a utilização das tecnologias da informação e pudemos

perceber a dificuldade de muitos colegas cursistas em trabalhar com elas. Tanto por não terem conhecimento na área, como também por problemas enfrentados nas escolas, quanto ao uso dos computadores (laboratórios de informática que não funcionam, que não têm conexão com a internet, entre outros empecilhos). O desenvolvimento de competências se faz necessário, mas não pode ser visto de maneira isolada.

Conclusão

Neste trabalho, voltamos nosso olhar para a importância da reflexão em uma sociedade que exige que as pessoas saibam lidar com problemas e que tenham facilidade em se adaptar a novas situações. Notamos que a reflexão não deve ser vista individualmente, mas sim de forma coletiva. Aprendemos com os outros e, principalmente, que a escola deve ser um local que propicie a geração de conhecimento sobre educação (ALARCÃO, 2011).

Estudamos, também, o modelo de competências para o professor de Língua Estrangeira e inferimos que o conhecimento é o ponto inicial. O professor precisa ter conhecimento de seu objeto de ensino (no caso, a Língua Inglesa) e das ferramentas de uso (as tecnologias de informação). Mas, precisa, também, ser capaz de perceber suas crenças, de demonstrar o que entende por língua, aprendizagem, etc. Faz-se necessário, ainda, conhecer novas teorias e analisar sua prática sob a luz daquelas e vice-versa.

Os professores, muitas vezes, veem a teoria como algo externo, que tem valor indiscutível, ou como algo inútil. Porém, a teoria pode ser vista como uma maneira de interpretar nossas ações e, portanto, teoria e prática se completam, são indissociáveis. Como aponta Ghedin (2010), a alienação encontra-se na separação entre teoria e prática.

As competências *aplicada e teórica* assumem grande importância na formação de professores. A formação continuada de docentes representa a possibilidade de interação com novas teorias e também a revisão de nossa prática; para que possamos, assim, desenvolver nossas competências. Ou seja, a aprendizagem continuada possibilita que reconsideremos nossos fazeres, que olhemos nossas ações de maneira crítica. Sabemos que o conhecimento é construído e que sua construção é um processo que demanda tempo para que se transforme de fato.

Concluimos, dessa forma, que as competências almejadas para o professor, no mundo atual, tornam-se realidade partindo-se de conhecimentos, competências e da reflexão crítica. Só podemos mudar uma situação se tivermos conhecimento sobre ela, se conseguirmos justificar a necessidade dessas mudanças. É na prática refletida, na possibilidade de se concretizar mudanças sociais que está a importância da reflexão crítica e da formação continuada do professor.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVARENGA, Magali Barçante. “Configuração de Competência de um professor de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação em serviço”. (Tese de doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.

BLATYTA, Dora Fraiman. “Mudança de *habitus* e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada”. In: FILHO, Almeida (org.). *Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Fontes, 1999.

CELANI, Maria Antonieta Alba. “Um programa de formação contínua”. In: _____ (org.) *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 19-33.

DELORS, Jacques. *et. al. Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Cortez, 2003.

DYKE, Martin. “The role of the ‘other’ in reflection, knowledge formation and action in a late modernity”. *International Journal of Lifelong Education*, 25 (2), 105-123, 2006.

EARLEY, Peter. “Continuing Professional Development: The Learning Community” In: COLEMAN, Marianne & EARLEY, Peter. (eds). *Leadership and Management in Education: cultures, change and context*. New York: Oxford University Press, 2005, p. 227-250.

FILHO, José Carlos Paes de Almeida. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

GHEDIN, Evandro. “Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica” In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 129-150.

GRENFELL, Michael. *Training Teachers in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 1998, p.1-24.

LAMBER, David. & PACHLER, Norbert. “Teacher Education in the United Kingdom”. *Metodika*, 3 (5), 221-233, 2002.

LAWES, Shirley. “Practice makes imperfect” In: HAYES, Dennis. (ed.) *The Routledge-Falmer guide to Key Debates in Education*. London and New York: Routledge/Falmer, 2004, p. 197-201.

PIMENTA, Selma Garrido. “Professor reflexivo: construindo uma crítica” In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 17-52.

TELLES, João Antônio. “ ‘É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!’ Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas”. *Linguagem & Ensino*, 5 (2), 91-116, 2002.

VALADARES, Juarez Melgaço. “O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo”. In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro. (orgs.) *Professores reflexivos no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 163-186.

VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. “Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão”. In: FILHO, José Carlos Paes de. (org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999, p. 29-50.

WIDDOWSON, Henry George. *Ensino de línguas para a comunicação*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

Referências eletrônicas

FILHO, José Carlos Paes de Almeida. “Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE” In: Revista *Contexturas/Ensino Crítico de Língua Inglesa*, Ed. Especial, Vol. 9, p. 9-19. São Paulo: APLIESP, 2006. Disponível em: <<http://www.let.unb.br/jcpaes/index.php/publicacoes/58-artigos-e-capitulos-publicados>>. Acesso em 10/10/2011.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Disponível em: Biblioteca Digital Paulo Freire – <http://www.bonato.kit.net/Extensao_ou_Comunicacao.pdf>. Acesso em 04/10/2011.

VILLAÇA, Márcio L. C. “Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, crítica e ecletismo”. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. VII; nº XXVI, julho-setembro de 2008, p. 73-88. (<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.pht/reihm/article/viewFile/43/78>)

SCHLÜNZEN Jr., K. “Novo papel do professor”. Disponível em: <http://edutec.unesp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=630:novo-papel-do-professor&catid=78&Itemid=295>

SILVA, K. A. “As competências de um professor contemporâneo de línguas: foco no contexto presencial e no virtual”. *Teletandem News*, p. 14-15. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_II_n_3.pdf >