



**Universidade de Brasília
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
Mestrado em Lingüística Aplicada**

**REQUISITOS E EXPECTATIVAS NA CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA
PROFISSIONAL PARA ENSINAR LE.**

PEDRO SARAIVA DOS SANTOS

**Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado em
Lingüística Aplicada da
Universidade de Brasília,
como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre
em Lingüística Aplicada**

Orientadora:

*Prof^a Dr^a Maria Luisa Ortiz
Alvarez*

**BRASÍLIA
2005**

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria Luisa Ortiz Alvarez

Orientadora

Profª Drª Edcléia Aparecida Basso (FECILCAM)

Examinadora Externa

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Examinador Interno

Profª Drª Mariney Pereira Conceição

Suplente

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a Maria Luisa Ortiz Alvarez, minha orientadora, pela generosidade incansável na orientação e pelo exemplo de competência profissional.

Ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, pelo incentivo e por tantas “dicas” dadas ao longo da pesquisa.

À Prof^a Dra. Edcleia Aparecida Basso, pelas “dicas” e por aceitar compor a Banca Examinadora.

À Prof^a Dra. Mariney Pereira Conceição pela composição da Banca Examinadora.

Aos queridos professores, sujeitos desta pesquisa, pela coragem, sinceridade e generosidade. Sem a sua participação este trabalho não teria sido possível. Aproveito para dizer-lhes que não pretendi, em momento algum criticá-los, mas ser fiel aos fatos observados, sempre à luz da teoria pertinente.

Aos professores que responderam ao questionário inicial, pela força, pelo companheirismo, pela generosidade.

À professora Almerinda Garibaldi, pela colaboração na pesquisa.

À Giselda, Juliana, Renato e Kátia, minha família, pela paciência e incentivo.

A todos os meus familiares, pelo incentivo.

Aos professores Manoel e Karen Fernanda, pela inestimável ajuda, sempre na hora certa.

RESUMO

O conceito de competência tem sido muito estudado e difundido nas últimas décadas. Como termo, já era conhecido na Idade Média, aplicado à área do direito. O linguísta americano Noam Chomsky empregou-o, em 1955, associado ao ensino e aprendizagem de línguas. Na Linguística Aplicada, no Brasil, o conceito foi repotencializado na área de formação de professores, por Almeida Filho (1993, 1999), ao propor um modelo com cinco competências mínimas para o professor de língua estrangeira: a implícita, a lingüístico-comunicativa, a teórica, a aplicada e a profissional. Como cada uma das competências citadas já foi pesquisada individualmente, este trabalho está fechando um ciclo de estudos individuais das competências do professor de LE. Trata-se de uma pesquisa exploratória do tipo qualitativo e os instrumentos de pesquisa empregados foram um questionário e uma entrevista, e seu objetivo geral foi estabelecer a configuração da competência profissional (CP) de dois professores de LE da escola pública do DF. A triangulação foi obtida pela análise documental dos diários de classe dos sujeitos da pesquisa (P1 e P2). A descrição dos elementos constituintes desta competência, isto é, a explicitação dos recursos que a constituem, sejam os próprios do indivíduo ou os do seu entorno, é parte importante do arcabouço teórico que embasa o trabalho. Além do estudo dos recursos, são feitas considerações sobre a pessoa do profissional e a necessidade imperiosa de que ele conheça e interaja com o meio em que está inserido. A caracterização do conceito de competência ficou melhor definida com a inclusão das dimensões da competência profissional, como sendo a) a do conhecimento específico, b) a política, c) a ética e e) a estética. O profissional, para ser competente, segundo Le Boterf (2003), deve agir com pertinência, mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional, de forma pertinente e oportuna, integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos, ser capaz de transpor a aprendizagem de uma para outras situações, além de envolver-se e ser comprometido com seu ofício de ensinar LE. Para ser profissional competente é, igualmente necessário, ser reflexivo e crítico. Também são feitas considerações sobre o tipo de ética profissional esperado no novo milênio. Assim, o presente trabalho aborda o “saber”, o “saber fazer”, e o “saber ser” do professor de LE. Concluiu-se que a competência profissional do professor de LE é um conceito mutante, evolutivo, sempre inacabado: é um alvo móvel. A pesquisa atingiu seu objetivo de definir a configuração da CP dos professores observados.

Palavras-chave: competência - competência profissional – dimensões da competência – recursos do indivíduo – recursos do entorno.

ABSTRACT

ABSTRACT

The concept of competence has been studied extensively over the last several decades. In the Middle Ages it was already being applied to the area of law. In 1965 the American linguist Noam Chomsky used the concept in relationship to the learning of languages. In Brazil, Almeida Filho (1993, 1999) introduced this concept in the area of teaching Applied Linguistics, when he proposed a model of five minimal competences for foreign language teachers: implicit, linguistic-communicative, theoretical, applied and professional competencies. The first four of these competences have already been studied in this Masters Program in Applied Linguistics, so the present study completes this research, and examines the last competency, related to professionalism. The focus of this study is on the characteristics of professional competence, including the individual's attributes and the context in which he works. The present research focuses on the question of the professional competence of foreign language teachers. It is an exploratory and qualitative research using a questionnaire and an interview. Triangulation was achieved through the analysis of P1 and P2's classroom recordings. In addition, the individual's behavior, self-knowledge, and interaction with the environment where he works were studied. Professional competence is comprised of four dimensions: specific knowledge, and political, ethical and aesthetic attributes. According to Le Boterf (2003), the teacher should be competent, use information and knowledge in a professional context, integrate and combine multiple and heterogeneous information and skills, be able to transfer knowledge from one situation to another one, and make instruction relevant to his students. The teacher should also be deeply involved and engaged in his job of teaching a foreign language. Finally, professionalism includes a focus on contemporary professional ethics. In summary, this study examines concepts of "knowledge", "knowing how to use that knowledge", and "behaving as a foreign language teacher based on this knowledge". In conclusion, the object of this study, professional competence, is a dynamic, evolutionary, every-changing concept.

Key words: competence; professional competence; dimensions of competence; individual characteristics; professional context.

SUMÁRIO

lista de figuras, quadros E TABELAS	ix
CAPÍTULO I – DA PESQUISA	1
1.1 Introdução	1
1.2. O Tema	4
1.3 O Problema.....	7
1.4 Justificativa da Escolha do Tema.....	9
1.5 Objetivos.....	14
1.5.1 Objetivo geral	14
1.5.2 Objetivos específicos.....	15
1.6 Perguntas de Pesquisa.....	15
1.7 Metodologia de Pesquisa.....	15
1.7.1 Contexto de pesquisa	17
1.7.2 Sujeitos de pesquisa	18
1.7.3 Instrumentos de pesquisa	18
1.7.3.1 Procedimentos	19
1.8 Organização da Dissertação.....	20
CAPÍTULO II – A COMPETÊNCIA PROFISSIONAL PROPULSORA DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO PROFESSOR DE LE	22
2.1 Introdução	22
2.2 O Conceito de Competência: Análise Diacrônico-Sincrônica	22
2.3 Configuração da Competência de Ensinar do Professor de LE – O Estado da Arte.....	24
2.3.1 Definição das competências do professor de LE	27
2.3.1.1 Competência implícita	27
2.3.1.2 Competência lingüístico-comunicativa	27
2.3.1.3 Competência teórica	27
2.3.1.4 Competência aplicada	28
2.4 Conceito de Profissão e de Profissionalismo.....	28
2.4.1 Profissão	28
2.4.2 Profissionalismo	31
2.4.3 O perfil do professor de Língua Estrangeira	34
2.4.4 Dimensões da competência profissional do professor de LE	36
2.4.4.1 Primeira dimensão da CP: dos saberes profissionais	37
2.4.4.2 Segunda dimensão da CP: política	38
2.4.4.3 Terceira dimensão da CP: a ética	39
2.4.4.4 A quarta dimensão da CP: a estética	41
2.4.4.5 As dimensões da CP: uma analogia	41
2.4.4.6 Elementos do desenho	43
2.5 A Competência Profissional.....	46
2.5.1 Matrizes conceituais da competência profissional	46

2.5.2 O estado da arte da competência profissional	49
2.5.3 A topografia da competência profissional	60
2.5.3.1 Os saberes do professor de LE	61
2.5.3.1.1 Epistemologia da prática do professor de LE	63
2.5.3.1.1.1 Saberes pré-profissionais	63
2.5.3.1.1.2 Saberes profissionais	64
2.5.3.1.1.3 Saberes disciplinares	64
2.5.3.1.1.4 Saberes curriculares	65
2.5.3.1.1.5 Saberes práticos ou experienciais	65
2.5.3.1.1.6 Características dos saberes do professor de LE	68
2.5.3.1.1.7 Características da competência profissional	69
2.6 Aspectos Políticos da Formação do Professor de Língua Estrangeira	71
2.6.1 O papel das associações de professores	73
2.6.2 A CP e o contexto (o mundo real)	75
2.6.2.1 A forma de atuar (práxis)	76
2.6.2.2 A reflexão	76
2.6.2.3 A conscientização	78
2.7 Condições para a Ação Profissionalmente Eficaz	78
2.7.1 Agir com pertinência	78
2.7.2 Mobilizar recursos em um contexto	78
2.7.3 Mobilizar os recursos de uma rede	82
2.7.4 Integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos	83
2.7.4.1 Integrar saberes múltiplos	83
2.7.4.2 Uma combinatória individualizada	85
2.7.5 Transpor recursos para contextos distintos	86
2.7.6 Tirar lições da experiência	87
2.7.7 Ter comprometimento com seu ofício	87
2.8 Exigência de Reconhecimento.....	87
2.8.1 O julgamento da eficácia	88
2.8.2 O julgamento da conformidade	88
2.8.3 O julgamento estético	89
2.9 Outros Requisitos Profissionais do Professor de LE	89
2.9.1 Autoconhecimento e Auto-imagem	90
2.9.2 O metaconhecimento e a metacognição	91
2.10 O Papel da Reflexão	92

CAPÍTULO III – CARACTERIZANDO A COMPETÊNCIA PROFISSIONAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA96

3.1 Introdução	96
3.2 Apresentação dos sujeitos da pesquisa	98
3.3 Análise dos Questionários de P1 (R2) e P2 (R8)	99
3.4 Análise das Entrevistas de P1 e P2	114

3.4.1 Entrevista de P1	115
3.4.2 Entrevista de P2	121
3.5 <i>Análise de Diários de Classe de P1 e P2 (Anexo 8)</i>	130
3.5.1 Diário de classe de P1	131
3.5.2 Diário de classe de P2	131
3.6 Conclusões Parciais da Análise.....	139
3.6.1 Vocação para o ofício de ensinar línguas	139
3.6.2 Formação acadêmica e profissional (a busca de ocasiões de especializar-se).....	140
3.6.3 Envolvimento com a profissão (grau de comprometimento).....	141
3.6.4 Abordagem de ensinar.....	141
3.6.5. <i>Aspectos políticos e éticos da profissão</i>	142
3.7 <i>Algumas Propostas para o Professor no Novo Milênio</i>	142
3.8. <i>Considerações Finais</i>	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figura 1 – Competências do professor de LE	26
Figura 2 – As configurações da competência profissional do professor de língua estrangeira.....	43
Quadro 1 – Matrizes conceituais da competência profissional	48
Quadro 2 – Saberes do professor de LE (fontes de aquisição e modo de integração).....	67
Quadro 3 – Características dos saberes do professor	69
Quadro 4 – Características requeridas do professor de LE	89
Quadro 5 - Módulo 2: Satisfação profissional.....	101
Quadro 6 - Módulo 3: Formação Acadêmica e profissional	103
Quadro 7 - Módulo 4: Prestígio da disciplina.....	105
Quadro 8 - Módulo 5 (A): Inclusão tecnológica.....	107
Quadro 9 - Módulo 5 (B): Uso de MD (em sala) e do Inglês fora de sala de aula.....	107
Quadro 10 - Módulo 6: Ambiente de trabalho.....	108
Quadro 11 - Módulo 7: Embasamento Teórico.....	110
Quadro 12 - Módulo 8 (A): Ética e política no trabalho	111
Quadro 13 - Módulo 8 (B): Ética e política no trabalho	113
Quadro 14 – Conjunto D2 (Competência e habilidade).....	132

Quadro 15 – Conjunto B4 (Competência e habilidade)	133
Quadro 16 – Conjunto I4 (Competência e habilidade).....	134
Quadro 17 - Conjunto I7 (Competência e habilidade).....	134
Quadro 18 – Conjunto J 34 (Competência e habilidade).....	135
Quadro 19 – Conjunto I34 (Competência e habilidade).....	136
Quadro 20 – Conjunto C2 (Competência e habilidade).....	136
Quadro 21 – Conjunto J25 (Competência e habilidade).....	137
Quadro 22 – Conjunto E4 (Competência e habilidade)	137
Quadro 23 – Conjunto F7 (Competência e habilidade).....	138
Tabela 1 – Módulo 1: Dados pessoais	100
Anexos e Apêndices.....	156

CAPÍTULO I – DA PESQUISA

1.1 Introdução

“O homem não se relaciona com o mundo como o sujeito com o objeto, como o olho com o quadro, nem mesmo como um ator dentro de um cenário: o homem e o mundo estão ligados como o caracol e sua concha; o mundo faz parte do homem, ele é sua dimensão e, à medida que o mundo muda, a existência muda também” (MILAN KUNDERA *apud* Le Boterf, 2003, p.154).

O professor reconhecidamente profissional em seu ofício de ensinar Língua Estrangeira - LE - será, certamente, reconhecido também pelo seu grau de comprometimento com sua escola, com seus alunos, com seus colegas, enfim, com sua profissão. O professor não é um profissional no vácuo: ele é um ser no mundo. Ele e sua escola fazem parte de uma mesma realidade e têm a mesma missão. Desse imbricamento pessoa-escola-profissão, depende o nível da Competência Profissional do Professor de Língua Estrangeira (doravante chamado de CP). A dedicação, o comprometimento, o envolvimento e o gosto pelo que faz decorrem do grau de cumplicidade entre o profissional e seu ofício.

O professor precisa fazer parte da escola (com todos os atores sociais ali envolvidos) e senti-la como parte de si mesmo. É precisamente esse estado de querer estar juntos que gera a vontade de fazer juntos. Só é profissional o professor que quer sê-lo. Dentre as competências mínimas propostas por Almeida Filho (1993), a profissional possui características particulares e, por isso, difere das demais. Em primeiro lugar, ela é uma espécie de competência guarda-chuva, pois interfere em todas as outras, dando a elas seus matizes.

Por essa razão, Alvarenga (1999) a considerou macrodinamizadora das demais competências. Ela se constitui no aqui e no agora das outras competências, pois a forma de mobilização destas depende de características daquela. Fatores afetivos, emocionais e traços da personalidade do professor, por exemplo, que são características da CP, interferem de forma significativa no desempenho global do professor.

Há, porém, uma questão ainda mais relevante, diretamente ligada às características da CP: a volição. Conforme afirma Le Boterf (2003, p.153), a

operacionalização da competência profissional não depende do saber, do saber-fazer ou do poder fazer do professor, mas, antes, e fundamentalmente, do querer fazer. Só é verdadeiramente profissional quem quer sê-lo. Competência profissional, portanto, não é algo ocasional, esporádico, ao contrário, é o resultado de esforço organizado e resulta de tomadas de posição conscientes do professor em relação ao seu ofício de ensinar. Gostar de seu ofício é condição básica para que o professor desenvolva sua competência profissional, por dedicar-se sistematicamente a ele.

Desta forma, a competência profissional está sempre ligada à motivação, à participação voluntária, pois se vincula a situações significativas construídas pelo próprio sujeito. “O profissional é um intérprete; ele reage às significações que dá aos acontecimentos ou às situações de trabalho” (Le Boterf, 2003, p. 154). Ser profissional, assim, é resultado de dedicação pessoal contínua.

Paulo Freire (1996, p.29) reforça e amplia esta assertiva ao afirmar que não existe educação sem amor; que quem não é capaz de amar aos seres inacabados, não é capaz de educar. Quem não ama, em suas palavras, não é capaz de tornar-se um profissional da educação.

As conseqüências das posições expressas nos parágrafos precedentes para o professor profissional de LE, levando-se em consideração os fatores físicos, cognitivos, sociais e afetivos envolvidos, são muitas. Afinal, para ser profissional é preciso que o professor tenha um compromisso de vida com seu ofício de ensinar. Parece-nos oportuno lembrar aqui os quatro pilares da educação sugeridos por Delors (1998, apud Garibaldi, 2004, p.1), que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver com o Outro e aprender a ser. Desta forma, a missão do professor de LE vai muito além de, simplesmente, ensinar seu aluno a falar uma língua estrangeira.

Mas, a que professor de LE estamos nos referindo? Com o objetivo de responder a esta pergunta, o Anexo “D” deste texto apresenta a síntese da pesquisa realizada pela UNESCO, durante o ano de 2004, com o objetivo de traçar o perfil humano do professor. A pesquisa em questão apresenta um retrato atualizado dos professores brasileiros dos níveis fundamental e médio, de escolas públicas e privadas, nas 27 unidades da Federação. Ela contempla características sociais, econômicas, culturais e profissionais e foi construída a

partir de questionários respondidos por cinco mil docentes, que representam um universo expandido de 1.698.383 professores, sendo 82% da rede pública e 18% da rede privada.

Embora se refira aos professores em geral, a pesquisa reflete também a situação particular dos professores de LE. Sendo este professor, “um ser no mundo”, como qualquer outro profissional, a compreensão de sua dimensão humana, com suas possibilidades e limitações, contribui em muito para a compreensão do profissional como pessoa. Bolívar, (2002, p.7) afirma que a dimensão pessoal é fator importante nos processos pelos quais o professor constrói e dinamiza seu trabalho, isto é, sua competência profissional. Aquele autor avança afirmando, ainda, que o crescimento pessoal está ligado ao desenvolvimento profissional e que o que a pessoa é ou sente não pode ser dissociado de seu exercício profissional.

A pertinência e oportunidade da divulgação desses resultados estão no fato de que eles contextualizam o professor de LE (inserido na pesquisa da UNESCO) em seu ambiente socioeconômico, cultural e profissional. Procuramos, junto à sede da entidade no Brasil, situada em Brasília, obter dados específicos sobre professores de LE, mas não obtivemos êxito.

A demanda por ensino de Línguas Estrangeiras – LE, nas últimas décadas, tem sofrido um aumento considerável. Exemplo disso é a recente aprovação, pelo Congresso Nacional, da universalização do ensino de espanhol nos níveis fundamental e médio da escola pública, em todo o Brasil.

Apesar disso, ainda é a língua inglesa, dentre todas as demais, a que permanece no patamar mais elevado na escala de procura e oferta nas escolas, de um modo geral. Nas escolas públicas de ensino regular do DF, essa língua consta do currículo dos alunos por sete anos, começando na quinta série do ensino fundamental e indo até a terceira série do ensino médio. Há, todavia, pouco conhecimento sobre quem são esses professores e como constroem sua abordagem de ensinar. As informações que chegam, do senso comum ou de alguns estudos empíricos, delineiam o perfil de um professor como tendo formação precária, algumas vezes sem qualificação específica na área em que trabalha, que normalmente “não fala, pouco lê, não escreve e nem entende a língua de sua habilitação” (Almeida Filho, 1995 p.77, Basso,

2001, 2005, 2005a e 2005b). Esse quadro, por si só, já seria passível de uma investigação que pudesse demonstrar melhor as verdadeiras proporções do problema.

As diretrizes traçadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que norteiam as atividades dos professores do Ensino Fundamental e Médio em todo o Brasil, enfatizam que o ensino de línguas estrangeiras deve dedicar-se mais prioritariamente à leitura e justifica a prioridade recorrendo, entre uma série de outros fatores, a princípios próprios de uma abordagem de ensino de línguas bastante tradicional, em uma visão aparentemente instrumental do ensino de línguas. A certa altura lê-se no documento:

“(...) a habilidade de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno com a língua materna” (BRASIL, 1998, p. 20).

Não pretendemos aqui fazer julgamento sobre a eficiência ou a eficácia das abordagens tradicionais, ou mesmo questionar a opção dos PCNs de privilegiar o ensino de leitura, mesmo porque as justificativas apresentadas no documento são plausíveis. No entanto, todas essas questões suscitam reflexões sobre a difícil tarefa dos professores de inglês ao trabalharem essas propostas na escola pública, especialmente porque suas escolas geralmente não dispõem de papel e, menos ainda, de reprografia. Além disso, muitas vezes não adotam livro didático, fonte mais acessível de material de leitura. Neste cenário, é desnecessário mencionar a falta de recursos audiovisuais, salas adequadas ao ensino de línguas etc.

A presente pesquisa propõe-se a abordar, em caráter exploratório, a competência profissional do professor de LE (inglês), a partir de uma pequena amostragem de professores de inglês da rede pública de ensino do DF. No Distrito Federal (dados do mês de outubro de 2004), 1.472 professores de inglês compunham o quadro efetivo da Secretaria Estadual de Educação.

1.2. O Tema

O termo competência, segundo Dolz & Ollagnier (2004, p.33), surgiu no século XVI, na França, associado às ciências jurídicas, para se referir à autoridade ou legitimidade de uma instância judiciária para proferir sentença sobre determinada matéria. A partir do século

XVIII, o seu significado se ampliou, passando a se referir também à capacidade pessoal e profissional decorrente do saber e da experiência. Como esse segundo sentido era muito vago, várias correntes das ciências humanas tentaram atribuir ao termo um sentido mais preciso.

Na área de ensino e aprendizagem de línguas, esse processo desenvolveu-se em três etapas principais:

1) Em 1955, Chomsky, em artigo que objetivava combater o behaviorismo lingüístico e, mais precisamente, a tese que apregoava que a linguagem era aprendida por tentativa e erro, condicionamento, reforço etc., cunhou a expressão *competência*, o que veio a se constituir em uma contribuição fundamental à “revolução cognitiva” na área das ciências humanas. Esse conceito fazia referência a uma disposição de linguagem inata e universal que implicava a existência de um potencial no ser humano, o qual confere a cada indivíduo a capacidade ideal e intrínseca de compreender e produzir qualquer língua natural. A competência – que é potencial – na medida em que não se realiza por si só, tem sua contraparte no desempenho que já não teria o caráter “ideal” por ser dependente de outros fatores (memória, principalmente) condicionados por limitações comportamentais, fisiológicas e por fatores sócio-contextuais.

2) Diversos lingüistas envolvidos com a dimensão pragmática da linguagem e com o ensino de línguas apreciaram e analisaram o termo apresentado por Chomsky. Hymes (1972) afirma que talvez não exista uma competência ideal capaz de desenvolver um domínio funcional da linguagem. Ele defendia que o domínio da linguagem envolvia a capacidade de adaptar a produção da linguagem aos mecanismos de comunicação e às peculiaridades do contexto, o que seria objeto de aprendizagem social. Estava lançado o conceito de competência comunicativa; a competência não era mais fundada biologicamente, mas se tornava uma capacidade adaptativa e contextualizada, que demandava aprendizagem formal e informal.

3) A terceira etapa do processo de propagação do conceito de competência na área de ensino e aprendizagem de línguas se caracterizou justamente pela alteração do último vestígio da acepção chomskiana, que é seu caráter individual. Em outras palavras, com a valorização de fatores sócio-contextuais, a competência teve ressaltados seus traços sócio-contextuais, em contraposição à teoria inatista de Chomsky, que era focada no indivíduo.

Canale & Swain (1980) entendiam a competência como competência comunicativa e a viam como um construto, tendo dentro de si quatro outras competências: a gramatical (que, para Hymes, era competência lingüística); a discursiva; a sociolingüística e a estratégica (Richards & Rodgers, 1986, p.70). Assim, a partir da proposta de Chomsky, do termo competência em oposição ao de desempenho, muitos teóricos têm utilizado o termo, estendendo seu significado para contextos muito distintos.

A presente pesquisa procura focalizar o conceito de competência (profissional, que já é uma grande evolução em relação ao sentido inicial) de forma polifônica, buscando apreciar as diversas conceituações e posições defendidas no Brasil, em anos recentes. Com o fim de obtermos uma visão panorâmica sobre essas variantes, passamos a expor, de forma sucinta e em ordem cronológica, os principais trabalhos desenvolvidos em Lingüística Aplicada (LA) sobre o tema.

No Brasil, inspirado no trabalho seminal de Mello (1987), “Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político”, Almeida Filho (1993, 1999) propôs, no âmbito da LA, um modelo de competências mínimas ideais do professor de língua estrangeira. Segundo o autor, cinco são essas competências: a implícita, a lingüístico-comunicativa, a teórica, a aplicada e a profissional. Essas competências surgirão no texto sempre nesta ordem, pois, entendemos haver uma hierarquização entre elas, em consonância com as conclusões de Alvarenga (1999), abaixo referidas.

Alvarenga (1999) tomou para si a responsabilidade de analisar a configuração das competências do professor de língua estrangeira e suas implicações para a formação em serviço. Em seu trabalho, a autora considerou o conjunto das competências propostas por Almeida Filho (1993, 1999) e apresentou algumas conclusões que serviram de ponto de partida para a iniciativa de outros pesquisadores.

As principais conclusões apresentadas por Alvarenga são as seguintes:

1) As competências são inter-relacionadas na prática pedagógica do professor, e um ciclo de reflexão para a mudança dessa prática pode ser iniciado a partir de qualquer uma delas.

2) Há relação de precedência entre as competências do professor. A competência profissional foi considerada macrodinamizadora das demais.

Basso (2001), por sua vez, abordou a construção social das competências necessárias ao professor de Língua Estrangeira. Seu objetivo geral era contribuir para o esforço de mapeamento das competências efetivamente possuídas pelo professor de LE, confrontando-as com as esperadas pela sociedade e, finalmente, propor um perfil do educador de LE que pudesse atender às exigências do mercado e seus objetivos pessoais e profissionais. A autora defende que a competência lingüístico-comunicativa (que ela prefere denominar “discursiva”) é que é o traço central do professor, pois seria responsável pela elevação de sua auto-estima e pela abertura de seus horizontes profissionais. Tal posição opõe-se às conclusões de Alvarenga (1999) e ao próprio modelo de competências de Almeida Filho (1993, 1999). Em certa medida, os dados desta pesquisa ratificam esta percepção.

Bandeira (2003) empenhou-se em analisar a competência implícita do professor de LE. Foi esse o primeiro trabalho que se propôs a isolar uma das cinco competências e identificar as suas características de forma individual. Sant’Ana (2005) e Moura (2005) analisaram, respectivamente, a competência aplicada e a lingüístico-comunicativa, dando continuidade ao esforço de compreensão do tema.

Dessa forma, o tema aqui abordado está inserido nas linhas de pesquisa da Lingüística Aplicada e se refere à competência profissional do professor de língua estrangeira, seguindo o modelo inicial de competências mínimas do professor de LE, proposto por Almeida Filho (1993), e as contribuições das pesquisas subseqüentes, acima citadas. O que se pretende é inventariar, de forma preliminar, os componentes da competência profissional do professor de LE (inglês), em exercício, de forma a possibilitar a visualização da estrutura contextualizada da mesma.

1.3 O Problema

Alvarenga (1999, p.216) afirma que a competência profissional é macrodinamizadora das demais competências, que ela permeia todas as demais e se caracteriza como a consciência que o professor possui de seus papéis de educador, facilitador e criador de oportunidades e climas.

Citando Almeida Filho (1993), argumenta que o professor precisa desenvolver uma competência profissional capaz de fazê-lo conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas. A autora, todavia, não apresenta propostas sobre como fazê-lo.

Alvarenga (1999, p.70-73) lista alguns pesquisadores e a forma como buscaram caracterizar a competência profissional. O entendimento que temos sobre o termo, neste trabalho, é o de que esses vários autores se complementam ao definirem de formas diferentes o mesmo termo. Por esta razão, segue abaixo breve exposição dessas posições teóricas.

1) Mello (1987): entende-a como compromisso político, isto é, a percepção que o professor tem dos limites de sua atuação.

2) Pereira (1988): também a percebe como compromisso político do professor, mas, no sentido de que ele seja favorável à manutenção do *status quo*, ou à transformação da sociedade e se ele se percebe como membro do contexto social ativo.

3) Almeida Filho (1993, 1999): a interpreta como o sentido de responsabilidade e de valia que o professor tem de si mesmo e do que representa para ele ser professor; em seus deveres, na responsabilidade social que tem e na maneira como zela, profissionalmente, por si mesmo e por seus colegas, entre outras.

4) Rios (1995): interpõe na dicotomia, dimensão técnica e dimensão política apresentada por Mello (1987), a dimensão ética da competência profissional do professor. Para a autora, o saber – domínio do conteúdo – está ligado a uma vontade política, à intencionalidade.

5) Saviani (1996): inclui na CP o saber atitudinal, isto é, seus comportamentos e vivências, traduzidos em disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito à pessoa do educando, atenção às dificuldades e o saber crítico-contextual. Enfim, a compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa.

6. Basso(2001): por tratar do contexto profissional, das ligações do ambiente escolar com o mundo exterior, destaca o compromisso ético como fator central à competência profissional.

Os autores citados, ao se posicionarem de formas distintas em relação ao conceito, acabaram por nos revelar diversas facetas ou dimensões do mesmo. Por esta razão, teceremos breve comentário sobre cada uma delas, com a intenção de uni-las, formando um todo significativo e coeso.

Mello (1987) e Pereira (1988), embora usem a mesma denominação, compromisso político, têm entendimentos distintos sobre o termo. Mello situa-se mais na dimensão política, propriamente dita, pois se refere aos limites da atuação do professor. Pereira, porém, tem uma visão mais crítica da questão. Seu entendimento está mais ligado ao compromisso, à missão do professor, situando-o como mantenedor do status quo ou transformador social.

Almeida Filho (1993, 1999), ao pensar a CP como “...o sentido de responsabilidade e de valia que o professor tem de si mesmo, ... seus deveres e responsabilidades...” promove um refinamento do termo, indo para além do cumprimento do dever. Seu foco é mais caracteristicamente ético-político.

Rios (1995), além de citar as dimensões técnica, política e ética, dá ênfase à vontade, à intencionalidade, como fator central na CP.

Saviani (1996), vê a CP sob um ponto de vista mais pragmático, quando fala de “saber atitudinal”. Disciplina, pontualidade, coerência, clareza são entendidas como reveladoras da CP. Além disso, inclui o “saber crítico-contextual”, indicando que o professor profissional age a partir da integração dos seus saberes com o contexto em que se insere.

Não temos a pretensão de sintetizar o pensamento desses autores, mas, tão somente, comentar alguns traços mais salientes, em uma de suas obras, em momento específico. O objetivo previsto para esta tentativa é explicitar a complementaridade dessas posições, aparentemente conflitantes.

Sendo a CP macrodinamizadora das demais competências, seu entendimento pode levar a uma melhor compreensão das demais. Não havendo, até onde o sabemos, no âmbito da LA, um trabalho dedicado a isolar a competência profissional, com o objetivo de definir seus contornos, estabelecer suas áreas de influência, sua origem, fatores que facilitam ou dificultam o seu desenvolvimento, propomo-nos a abordar alguns desses aspectos.

Basso (2001, p.2) faz referência a autores cujas pesquisas focam a sala de aula e os contextos adjacentes a ela, tais como: a comunidade escolar, a comunidade em que vivem os alunos e a própria sociedade. A autora, ao apresentar a sua metodologia de pesquisa, tece considerações sobre os traços culturais, cognitivos, afetivos e sociais, abordando posteriormente, de forma generosa, o aspecto “contexto”.

Fazemos referência a tais aspectos em razão de que o presente trabalho pretende analisar a competência profissional do professor de LE de forma contextualizada, levando em conta também contextos fisicamente distantes da sala de aula, mas que estejam, direta ou indiretamente, ligados ao fazer profissional do professor.

1.4 Justificativa da escolha do tema

Toffler (2001) denomina de “terceira onda” o estágio de desenvolvimento humano atual: globalização, terceirização, competitividade, era da informação. Tudo isso representa mudanças, transformações e conflitos do mundo pós-moderno. Em razão de tantas, sucessivas e ininterruptas mudanças, a escola não consegue definir o seu papel neste novo e mutante cenário. O professor, em geral, e o de língua estrangeira, em particular, e, mais especificamente, o de língua inglesa, vê-se forçado a definir e a redefinir continuamente o seu próprio papel profissional. Ele se empenha em repensar sua missão, à custa de muita inquietação.

O mal-estar docente (ou profissional) que essa inquietação acarreta é objeto de várias pesquisas acadêmicas, entre elas a de Esteves (1999) e Jesus (2000). Referimo-nos a essas “angústias” como forma de justificar as razões mais profundas que nos levaram a optar por uma análise da configuração da competência profissional do professor de língua estrangeira, em face de um contexto tão mutante e incerto.

Assim como o cenário profissional, a própria configuração da competência profissional do professor é indefinida, imprecisa, mutante e variável, no tempo, no espaço e entre indivíduos. Definir e configurar a competência profissional do professor de LE, portanto, é tarefa sempre inacabada, imprecisa e imperfeita: um alvo móvel, que dificilmente será abatido em termos definitivos. Afinal, a cada mudança no contexto podem ocorrer alterações nos requisitos e nas expectativas.

Como resultado de seu “estar no mundo”, o professor se vê perplexo frente à própria dificuldade de definir o seu papel e, conseqüentemente, compreender a validade social do seu trabalho. O futuro parece ter chegado rápido demais, surpreendendo o profissional de ensino de língua estrangeira, ainda arraigado a conceitos, crenças e procedimentos fomentadores de posturas tecnicistas e de submissão, sem o hábito de refletir e de justificar socialmente a sua prática pedagógica. Basso (2005), em pesquisa sobre as crenças dos professores em exercício e em formação inicial, detecta em seus dados, indícios que confirmam o imobilismo da prática do professor de LE, e alerta para o fato de os alunos-professores possuírem crenças semelhantes, o que indica a perpetuação do estado atual. O aspecto preocupante sobre essa constatação é, justamente, o fato de que o mundo, como um todo, se transforma em velocidade sempre crescente, o que aponta para um índice de perecividade, também crescente, dos saberes e conhecimentos docentes. Leffa (2001) trata da perecividade desses saberes e propõe que os certificados de professores devam possuir “prazos de validade”.

O descompasso entre as necessidades do aluno de língua estrangeira, resultantes de sua inserção em um mundo globalizado, e o fazer pedagógico do professor é crescente e o seu papel é, não raro, questionado. A era da informação, com a internet e outros recursos tecnológicos, tirou do professor de LE a condição de detentor único do saber. Agora ele pode ser questionado, indagado e posto à prova pelo aluno, pela escola e pela própria sociedade, já que o acesso ao conhecimento está democratizado, acessível a um número maior de pessoas, não obstante seu grau de educação formal.

Em geral, o professor ainda não internalizou a visão comunicativa de ensino de línguas e já se defronta com a era pós-métodos, das abordagens por projetos, por tarefas, de projetos colaborativos em rede, de abordagem centrada no aluno etc. Que outros papéis o professor deve desempenhar para desincumbir-se profissionalmente, de forma satisfatória? Já não é raro encontrarem-se professores inseguros em relação ao seu exercício profissional, experimentando sentimentos negativos, como alienação e desmotivação, e mesmo patologias, como *stress*, depressão etc.

Cabe lembrar, entretanto, que ao lado desses professores, alienados e desmotivados, existem tantos outros que procuram enfrentar a nova situação, buscando elevar o seu nível de profissionalização, por meio da formação continuada, por intermédio de cursos,

seminários, palestras, etc. Esta polarização é abordada exaustivamente por Jesus (2000, p.8), por meio dos conceitos de *eustress* e *distress*, quando afirma:

Perante uma exigência profissional que pode constituir um potencial fator de *stress*, o sujeito vai atuar, utilizando estratégias de *coping* ou de resolução de problemas, trata-se de uma situação de *eustress*, pois o sujeito otimiza o seu funcionamento adaptativo, de forma tal que, se no futuro for confrontado com uma situação idêntica, apresentar-se-á mais autoconfiante e terá maior probabilidade de resolver a situação. Se, ao contrário, não for bem sucedido, e a tensão prevalecer por muito tempo, o sujeito pode manifestar sintomas de *distress* que traduzem a sua má adaptação à situação de exigência em que se encontra.

A sociedade contemporânea demanda uma escola que lhe auxilie na construção do indivíduo-cidadão autônomo, consciente, informado e solidário. Mas a escola e o professor não têm como responder positivamente a esse desafio, pois não possuem estruturas adequadas para tal, ou não sabem ainda que caminho seguir.

Segundo Gómez (2001, p. 264), a solução estaria em

[...] uma escola onde se possa recriar a cultura, não uma academia para aprendizagens mecânicas ou aquisições irrelevantes, mas uma escola viva e comprometida com a análise e a reconstrução das contingências sociais, onde discentes e docentes aprendem ao mesmo tempo em que vivem.

Tornar a escola um espaço democrático de aprendizagem, de aceitação e de inclusão é imprescindível na sociedade em que se vive, mas, para alcançar essa realidade, vários são os desafios que exigem do professor uma nova postura, uma transformação profunda em sua prática atual. A fórmula pedra e giz, ou mesmo livro didático e saliva, já não bastam (e nunca bastaram) para se ensinar, eficiente e eficazmente, uma língua estrangeira. A defasagem tecnológica existente entre a escola e o mundo real, pode representar fator de desmotivação para o aluno e desafio à capacidade criativa do professor de LE.

A figura do professor “sabe-tudo” de sua disciplina, absolutamente desinteressado e deslocado de qualquer outro evento relacionado a sua escola, parece estar em vias de extinção. Apesar da premência de tempo por uma revolução qualitativa, muitos professores ainda resistem, com receio do novo e do inusitado, rejeitando, assim, o processo de integração com o mundo real, encastelando-se em suas próprias práticas históricas,

rotulando de modismos reprováveis as tentativas de se vencer este período de transição. Esse sentimento de perplexidade é aludido por Vasconcellos (1998, p.71), quando diz que “estamos vivendo, sobretudo na última década, uma crise geral de projetos, de sentidos para as coisas, tanto mundial quanto nacional, tanto institucional quanto pessoal, tanto ideológica como sócio-político-cultural. Há um sentimento generalizado de ‘caos’...”.

Vivencia-se um sentimento de pessimismo, mal-humor, frustração, impotência e desvalorização. Há falta de comprometimento, o medo do novo, das mudanças e do desafio, como afirma Garcia:

[...] mesmo porque não existe o caminho, mas caminhos, uma pluralidade deles e ... desconhecidos. Contudo, é necessário escolher algum. E escolher é sempre um risco. Nada nos assegura o resultado do caminho escolhido que, só parcialmente, e muito parcialmente, depende de nós (1995, p. 62).

Essa escolha pelo caminho da mudança e da transformação parte inicialmente das reflexões realizadas individualmente pelo professor, devidamente sustentadas por leituras teóricas, aconselhamento com profissionais mais experientes, enfim, depende da postura e disposição permanente de buscar.

“É nesta ousadia do fazer que está a possibilidade de concretizar os sonhos e desejos do professor. Urge a necessidade do professor definir e refletir sobre sua ação, sua prática, seus sentimentos e sua identidade”. (Almeida Filho, em comunicação pessoal, em novembro de 2003).

O professor é geralmente considerado, mesmo em algumas pesquisas acadêmicas, apenas como profissional, esquecido como pessoa, por isso concordamos com a afirmação de Isaia (1992, p. 57):

[...] não podemos deixar de considerar que a vida pessoal e, em especial, os sentimentos nela experimentados, também marcam a vida acadêmica dos professores, repercutindo especialmente no desempenho junto aos alunos.

Para se compreender o professor profissional, é preciso, antes, que se compreenda o professor como pessoa, o seu cotidiano, a sua relação com o ambiente de trabalho e de como ele se constitui na prática docente, como agente de transformação de um momento histórico-social. É importante conhecer o professor protagonista de sua história, seus sonhos, desejos,

sentimentos e expectativas, construindo uma nova identidade, assumindo riscos e desafios. Identificar a origem, razões e causas da visão pré-determinada que institui o professor como profissional alienado e acomodado; compreender as suas dificuldades, resistências e empecilhos profissionais, como a própria desvalorização (Orlandi, 1995, p. 32).

Os professores constituem um dos mais numerosos grupos profissionais. Já existiam educadores na Grécia antiga, e em toda a história da humanidade sempre estiveram presentes. O professor transforma, constrói e reconstrói a sua imagem no decorrer do tempo, segundo as influências internas e externas de seu tempo e do seu ambiente.

A sociedade globalizada apresenta expectativas renovadas sobre o professor e uma delas refere-se a um novo perfil de profissional de ensino, caracterizado por criatividade, competência, iniciativa, reflexão, tolerância, dinamismo, atualização constante e inovação, perseverança, entre outras qualidades.

O professor sente que sua imagem profissional precisa mudar, apesar das restritivas condições de trabalho, dos efeitos frustrantes da rotina, do baixo nível de remuneração e das condições adversas da profissão. Não obstante, o desinteresse ou impossibilidade de investir na atualização profissional, e até na própria formação continuada, parece ser um dos maiores empecilhos a esta mudança.

A reformulação curricular nos cursos superiores bem como a preparação do indivíduo, futuro professor, mais voltada para a prática, não apenas para a teoria, uma maior contextualização dos conteúdos e a conseqüente inserção do fazer profissional docente no mundo real pode ser uma das saídas. Uma formação mais diretamente vinculada à experiência do aluno, poderá dar mais sentido a este ofício. Por outro lado, políticas públicas, que proporcionem remuneração mais condizente com o cargo, tornando a profissão mais atraente a um maior número de jovens, pode afastar de muitos professores a sensação de que foi escolhido (e não escolheu a profissão). Celani (2001) chama este fenômeno de seleção negativa.¹

Nessa situação de supostas contradições e dificuldades, o professor precisa reagir

¹ Seleção negativa é o fato de o professor (ou outro profissional) ter optado pela carreira em razão de suas possibilidades no vestibular. Como certos cursos, nas universidades públicas, são mais concorridos (Medicina, engenharia, direito etc), ele opta por cursos de acesso mais fácil, para se garantir. As licenciaturas, muitas vezes, são vistas como pertencentes a esta categoria.

e inovar no limite de suas possibilidades, tentando superar os problemas, o mal-estar e aprender a correr riscos, aceitar desafios, reconstruindo com criatividade e inovação pessoal uma nova identidade profissional compatível com as exigências da pós-modernidade, buscando atingir o bem-estar e a realização pessoal e profissional.

A natureza do ensino de língua estrangeira no Brasil é desafiada ainda por fatores socioeconômicos e culturais, específicos da realidade brasileira. A pesquisa da UNESCO (2004) é muito reveladora das dimensões do desafio a ser enfrentado.

Finalmente, a relevância do presente trabalho no contexto das pesquisas no âmbito da Lingüística Aplicada está no fato de pretendermos fazer avançar a compreensão do conceito de CP e, em conseqüência, poder, eventualmente, auxiliar o próprio professor na opção pelas escolhas mais adequadas na gestão de sua própria carreira. Embora não se trate de pesquisa original, é pioneira no sentido de pretender analisar isoladamente a CP do professor de LE (inglês). No limite, poderia servir de apoio ao professor de LE para um processo de mudança que partisse da conscientização sobre o estágio atual de desenvolvimento de sua própria competência profissional.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo geral

O objetivo geral da presente pesquisa é estabelecer a configuração da competência profissional do professor de LE (inglês), tomando como ponto de partida o modelo de competências proposto por Almeida Filho (1993, 1999) e as contribuições subsequentes, oferecidas por Alvarenga (1999), Basso (2001), Bandeira (2003), além de Sant'Ana (2005) e Moura (2005), tendo como sujeitos da pesquisa professores de inglês da rede pública de ensino do DF.

1.5.2 Objetivos específicos

Com o fim de simplificar a consecução do objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- 1) determinar a configuração da competência profissional dos professores de LE (inglês) da rede pública de ensino do DF, participantes da pesquisa;

- 2) identificar nos professores de LE (inglês) da rede pública de ensino do DF, observados, os aspectos da configuração de sua competência profissional, mais salientes;
- 3) identificar o nível de consciência que os professores de LE (inglês) da rede pública de ensino do DF, participantes da pesquisa, demonstram possuir sobre o seu próprio grau de profissionalismo.

1.6 Perguntas de Pesquisa

Para serem atingidos os objetivos geral e específicos estabelecidos, propomos as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como se configura a competência profissional dos professores de inglês da rede pública de ensino do DF, observados?
- 2) Que aspectos da competência profissional do professor de LE são mais salientes nos professores de inglês da rede pública do DF, participantes da pesquisa?
- 3) Qual o nível de consciência que os professores de inglês da rede pública do DF, observados, demonstram possuir sobre seu próprio grau de profissionalismo?

1.7 Metodologia de Pesquisa

Por se tratar de uma primeira tentativa de se analisar a CP, isolada das demais, optamos por uma pesquisa exploratória do tipo qualitativo de natureza aplicada, já que não temos a pretensão de esgotar o tema, mas proporcionar uma aproximação teórica com ele.

Assim, a pesquisa envolveu, basicamente, um levantamento bibliográfico, a aplicação de questionários e de entrevistas a professores de LE (inglês) (Gil, 1996, p.45).

Além disso, valemo-nos da análise documental dos diários de classe dos sujeitos de pesquisa, para possibilitar a triangulação de dados. A pesquisa é indutiva, subjetiva e orientada para o processo. A reflexão sobre a ação ensejada pela pesquisa encontra respaldo em Schön (1983) e Freire (1996).

Tardiff (2002) sustenta, teoricamente, o conteúdo referente aos saberes do professor. Mello (1987), Almeida Filho (1993, 1999), além de Alvarenga (1999), Basso (2001), Bandeira (2003), Rios (1995), Perrenoud (1999 e 2000) e Zarifian (2001 e 2003) fundamentam a teoria relativa às competências do professor. As vigas teóricas principais da pesquisa sustentam-se no modelo de competências mínimas do professor de LE proposto por Almeida Filho (1993, 1999).

A pesquisa foi desenvolvida em dois momentos gerais distintos, com algumas subdivisões. No primeiro, o questionário (Apêndice “B”) foi enviado a quarenta professores previamente contatados e que já haviam concordado em respondê-lo. A decisão pelo envio de deste número de formulários baseou-se nas pesquisas de Lakatos et al. (2001, p. 201), quando diz que apenas cerca de 25% dos questionários enviados retornam ao pesquisador.

Selltiz (1965, *apud* Lakatos, 2001, p. 202) aponta fatores que exercem influência sobre o retorno dos questionários. Como apenas oito (foram devolvidos onze, mas só oito ofereciam dados utilizáveis na pesquisa) retornaram, apuramos, em contato com alguns destinatários, que certos itens do instrumento em questão foram decisivos para o retorno abaixo do esperado.

Tivemos, assim, em primeiro lugar, a forma e a extensão do instrumento: o questionário foi considerado por muitos respondentes (e não-respondentes) excessivamente longo e com muitos espaços a serem preenchidos. Além disso, outros fatores podem ter influenciado a não-devolução: carga-horária nas escolas em que trabalham foi apontada como o segundo fator interveniente na devolução dos formulários respondidos. Finalmente, a carta (Apêndice “A”) que encaminhou o documento, foi considerada fator incentivador para o preenchimento do instrumento.

A não-aplicação de um pré-teste que pudesse atestar a fidedignidade, a validade, a dosagem e a funcionalidade do instrumento, parece ter sido determinante no seu dimensionamento inadequado.

No segundo momento, foram feitas as entrevistas que, conforme afirma Best (*apud* Lakatos, 2001, p.196), são, por vezes, mais adequadas do que outros instrumentos de coleta de dados. As entrevistas foram realizadas segundo algumas diretrizes: inicialmente procuramos estabelecer contatos informais e esclarecedores com os professores a serem

entrevistados, explicitando os objetivos, relevância e necessidade de colaboração na pesquisa. As perguntas seguiram um roteiro previamente estabelecido (entrevista do tipo estruturada), todavia, eventualmente, foram feitos adendos, com vistas a esclarecer pontos de algumas respostas (tipo não estruturado).

1.7.1 Contexto de pesquisa

A pesquisa foi realizada com professores de escolas públicas do Distrito Federal. A Secretaria de Educação do Distrito Federal organizou o ensino de línguas da seguinte maneira:

- 1) em Centros Interescolares de Línguas (CIL), que atuam exclusivamente no ensino de LE, e
- 2) em escolas de ensino regular, como componentes curriculares de cada série do ensino fundamental e médio.

O CIL em que atua P1 tem seus componentes curriculares compostos pelas línguas inglesa, francesa e espanhola. Atende a cerca de quatro mil alunos, sendo 75% de escolas de ensino regular e 25% da comunidade.

A metodologia utilizada nos CILs tem base na abordagem comunicativa e o material didático é de editoras estrangeiras. O curso completo tem duração de 12 semestres. Todos os professores são fluentes no idioma em que lecionam e sua admissão se dá mediante teste de proficiência lingüística, além de já serem concursados especificamente para o ensino daquela LE.

A escola pública de ensino regular em que atua P2, situa-se em uma cidade-satélite do Distrito Federal, e destina-se ao ensino fundamental e médio. A população discente é de cerca de três mil alunos e a escola funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. P2 atua nos períodos vespertino e noturno, trabalhando com doze turmas, o que resulta em cerca de quinhentos e quarenta alunos. Dessas turmas, oito são do ensino médio e quatro, do fundamental. P2 atua na escola há cerca de seis anos e já desempenhou funções administrativas e pedagógicas como assistente da Direção e apoio pedagógico.

1.7.2 Sujeitos de pesquisa

A fase um da pesquisa (questionário) visava, basicamente, traçar um perfil geral do professor de inglês da rede pública do DF ao mesmo tempo em que aprofundava temas previamente discutidos. Assim, consideraremos sujeitos da pesquisa somente dois professores que participaram também da entrevista.

P1 é professora de LE (inglês) de uma escola pública do DF (CIL). É licenciada em Letras, Português/Inglês, em uma instituição de ensino particular do DF. É profissional com dezessete anos de exercício em sala de aula. Já trabalhou em escolas de Ensino Fundamental e Médio e atua também como formadora em curso de Letras, em uma instituição particular de ensino superior no DF. Possui mestrado em Linguística Aplicada. Emprega a abordagem de projetos colaborativos em rede, possui base teórica compatível e participa com frequência de eventos acadêmicos. Além disso, é presidente de uma organização não governamental (ONG) empenhada em promover intercâmbio entre alunos carentes da rede pública de ensino do DF e suas contrapartes, em Washington, nos Estados Unidos da América.

P2 tem trinta anos de profissão como professor de inglês e declara-se possuidor de fluência razoável na língua. É licenciado em Letras Português/Inglês por uma instituição particular de ensino. A metodologia de ensino que declaradamente emprega é estruturalista, mais aproximada da abordagem da gramática e tradução. Não é membro de nenhuma associação que congregue professores de inglês e não tem o hábito de participar de seminários ou eventos similares.

1.7.3 Instrumentos de pesquisa

A primeira fase da pesquisa foi desenvolvida durante o primeiro semestre de 2004, por meio de conversas informais com professores de língua estrangeira tanto de escolas públicas como de particulares.

Mantivemos contatos sistemáticos com doze professores, além de conversações informais e esporádicas com muitos outros. Os temas levantados foram os seguintes: a sala de aula e suas extensões; âmbitos de atuação do professor; papéis e atitudes do professor; expectativas da sociedade com relação ao professor e deste com respeito à sociedade; prestígio da disciplina na escola; perfil socioeconômico e cultural do professor de LE; fatores afetivos e da personalidade; textos jornalísticos nacionais sobre professores; história do ensino

de línguas estrangeiras no Brasil e no exterior; o professor de LE e o acesso a novas tecnologias (possibilidades e interesse); a formação continuada (busca espontânea, necessidade e imposição); o professor reflexivo; aspectos políticos da formação do professor; a identidade do professor de línguas; o papel das associações, sindicatos, cooperativas, etc.; o papel do Estado na formação e carreira do professor de LE; a influência do ambiente de trabalho na configuração da CP; conceito de profissão e de profissionalismo; pesquisa sobre professor brasileiro; remuneração e condições de trabalho, etc.

O objetivo dessa fase foi produzir discussões com o fim de estabelecer um perfil do profissional de ensino de LE, discutir suas preocupações e angústias, anseios e perspectivas. Os temas aí levantados serviram de argumentos iniciais para a elaboração do questionário a ser aplicado na fase seguinte.

Após refletir sobre os temas recorrentes, partimos para a elaboração de um questionário aberto a ser aplicado a professores da escola pública (CILs e de ensino regular). Considerando a completude das respostas e a disponibilidade demonstrada para a participação na última fase, chegamos a dois sujeitos de pesquisa, sendo um professor de CIL e outro de escola de ensino regular.

Na terceira fase, aplicamos uma entrevista (gravada em áudio) com dois objetivos: comparar os novos dados com os já obtidos no questionário e detalhar as informações, com vistas a responder às perguntas de pesquisa. Optamos por não observar aulas, em razão da natureza do objeto da pesquisa e do delineamento da própria pesquisa como do tipo etnográfico. Ferreira (1986) define a etnografia como “estudo e descrição dos povos, sua língua, raça, religião e manifestações materiais de sua atividade; descrição da cultura material dum determinado povo”. Ou seja, é a descrição de determinados aspectos da cultura sem que se faça juízo de valor. Por esta razão, classificamos esta pesquisa como sendo do tipo etnográfico, pois, enquanto a etnografia possui amplo interesse na descrição da cultura de um grupo social, a preocupação dos estudiosos na área da educação é com o processo educativo porque passa esse grupo. Neste sentido, cabe ressaltar o entendimento de André (2004), de que é preciso fazer uma diferenciação de enfoques nestas duas áreas, pois os educadores não cumprem determinados requisitos da etnografia, como, por exemplo, permanecer uma longa temporada em campo para poder estabelecer o contato, ou pertencer ao grupo e os dados. O que se tem feito, segundo o mesmo autor, é uma adaptação da etnografia à educação. Este fato leva à

compreensão de que na educação se faz estudos do tipo etnográfico.

Finalmente, a triangulação foi feita pela análise de diários de classe, com o fim de buscar a confirmação das informações mais significativas, declaradas, sendo esta a última fase.

1.7.3.1 Procedimentos

Foram enviados quarenta questionários a professores previamente contatados. Dos formulários enviados, onze foram respondidos, sendo oito em condições de aproveitamento de dados para a pesquisa. Apesar disso, algumas respostas dos questionários recebidos em condições aceitáveis não atendiam plenamente aos objetivos da pesquisa.

A aplicação de questionários abertos provou ser de difícil implementação, pelos seguintes motivos: a) o nível de resposta aos questionários é muito baixo; b) as respostas, algumas vezes, não guardam fidelidade com a questão formulada; c) o tempo necessário para a conclusão da atividade é muito longo.

Lakatos et al (2001) e Gil (1999) apontam as principais dificuldades para a aplicação desse instrumento de pesquisa. Não obstante, pela natureza do objeto do trabalho (competência profissional do professor de LE) e pelo delineamento adotado para a pesquisa (exploratória), julgamos adequada a sua aplicação.

Uma das perguntas formuladas no questionário dizia respeito a se o respondente teria interesse e/ou possibilidade de participar da fase seguinte da pesquisa (entrevista). Em função da resposta a esse item, do conteúdo das respostas ao questionário como um todo, chegamos aos dois sujeitos da pesquisa. As respostas foram gravadas em áudio e degravadas para a tabulação. A degravação encontra-se no (Apêndice “E” e “F”).

Para a análise dos dados, tomou-se como referência os estudos de Erickson (1986); o referencial teórico de Almeida Filho (1993, 1999, 2005), Tardif (2002), Le Boterf (2003) e Zarifian (2001, 2003).

1.8 Organização da Dissertação

A dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo, que trata da pesquisa, apresenta a justificativa, o tema, o problema, os objetivos e as perguntas de pesquisa, que vão nortear todo o trabalho, além de descrever a metodologia empregada.

O capítulo dois traz o referencial teórico dedicado à competência profissional, às pesquisas e estudos sobre a natureza da competência, suas características, dimensões da competência do ponto de vista diacrônico e sincrônico, do estado da arte dos estudos sobre o tema, ao mesmo tempo em que avança com algumas contribuições, ainda que em termos de consolidação de diversos estudos e pesquisas já desenvolvidos.

O capítulo três, que trata da análise dos dados, caracteriza a competência profissional dos sujeitos da pesquisa, apresenta conclusões parciais dessa análise e arrisca algumas propostas e sugestões para o professor do novo milênio.

Finalmente apresentamos as nossas considerações finais.

CAPÍTULO II – A COMPETÊNCIA PROFISSIONAL PROPULSORA DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO PROFESSOR DE LE

2.1 Introdução

“A competência de ensinar do professor de línguas pode ser descrita como um continuum que parte de aglomerados de conhecimentos informais anteriormente construídos (percepções, intuições, memórias, imagens e crenças gerais etc) até pressupostos teóricos explícitos, uma certa capacidade de tomar decisões[...] tudo sob uma configuração de atitudes[...]” (Almeida Filho, 2004, p.13).

É precisamente nesse percurso voluntário e consciente que o professor vai construindo a sua competência profissional. É a CP que estabelece a ponte entre a pessoa do professor, o profissional e o mundo ao qual está ligado, de forma tão interdependente, como o caracol se liga à concha, para retomar a citação de Milan Kundera, do Cap. I.

Para que reconheça seus direitos e deveres, é preciso, antes, que o professor os conheça; para dar valor ao fato de ser professor deLE e profissional, é preciso que esteja comprometido com o seu ofício; para cuidar de si e dos outros no plano profissional, é preciso, igualmente, que o professor, antes, conheça o meio profissional e se reconheça nele.

Ser profissional é, portanto, ser no mundo, como profissional e como pessoa. E, para isso, o profissional precisa desenvolver o hábito de refletir criticamente sobre sua prática profissional. O presente trabalho, embora adote uma abordagem descritiva dos aspectos mais salientes da CP, parte do pressuposto de que a plena profissionalização só se obtém com a observação, o diálogo, a prática consciente, a vontade, a persistência, a paciência, a consciência, mas, acima de tudo, o amor à profissão.

2.2 O Conceito de Competência: Análise Diacrônico-Sincrônica

O termo competência apareceu na língua francesa no final do século XV, referindo-se à autoridade que um tribunal tinha para julgar determinada questão. A partir do final do século XVIII, o seu significado estendeu-se para o nível individual e passou a se referir à capacidade pessoal devida ao saber e à experiência.

Como essa definição era muito vaga, diversas correntes das ciências humanas tentaram atribuir ao termo um significado mais preciso. Tal iniciativa tem resultado em “muitas incertezas léxicas e controvérsias devido à dificuldade de identificar claramente os fenômenos que ela tenta objetivar” (Dolz & Ollagnier, 2004, p.9).

Segundo Isambert-Jamati (*apud* Coatio, 2003, p. 45), uma das primeiras referências ao termo consta da publicação francesa do Dicionário Larousse Comercial, editado em 1930. O estudo de Isambert-Jamati sobre o uso científico da noção de competência aponta para o emprego da expressão como designativo dos conteúdos particulares de cada qualificação em uma determinada organização de trabalho, além de ser empregada também em sentido genérico, aplicada com diversos significados.

Entrou na área de ensino e aprendizagem de línguas apresentado por Chomsky, em 1955 (Dolz & Ollagnier, 2004, p.33) , com o objetivo de combater a teoria behaviorista, que afirmava que a linguagem era aprendida por tentativa e erro. Chomsky trouxe o termo “competência”, para se referir a uma “disposição de linguagem, inata e universal, existente no ser humano”.

Hymes (1972), defendendo a dimensão pragmática da linguagem, avança na teoria de Chomsky argumentando que a produção da linguagem se deve à capacidade do falante de se adaptar aos mecanismos de comunicação e às propriedades do contexto, o que resultaria em uma aprendizagem social (Dolz & Ollagnier, 2004, p.33-34). As contribuições de ambos os autores citados são fundamentais para o entendimento da competência profissional, já que falam de recursos e de contexto.

O arcabouço teórico desta pesquisa está ancorado no processo de aquisição de conhecimentos da psicologia da aprendizagem, nos conceitos cunhados por Mello (1987), mas, acima de tudo, no modelo de competências proposto por Almeida Filho (1993, 1999) e nas conclusões apresentadas por Alvarenga (1999) e Basso (2001). Apoiou-se, ainda, nas contribuições de Bandeira (2003), Sant’Anna (2005) e Moura (2005). Está inserida na linha de pesquisas sobre formação de professores de língua estrangeira. Trata-se, portanto, de um estudo sobre a competência profissional do professor de língua estrangeira sob a ótica da Lingüística Aplicada.

Coatio (2003, p.45) diz que várias noções de competência na área da ciência e tecnologia foram estudadas no Brasil por Manfredi (1999), o qual identificou um conjunto de conotações histórica e socialmente construídas referentes ao termo.

[...] 1) desempenho individual racional e eficiente visando a adequação entre fins e meios, objetivos e resultados; 2) um perfil comportamental de pessoas que agregam capacidades cognitivas, sócio-afetivas e emocionais, destrezas psicomotoras, habilidades operacionais etc., adquiridas através de percursos e trajetórias individuais [...] e, 3) atuações profissionais resultantes, prioritariamente de estratégias formativas agenciadas e planejadas visando a funcionalidade e a rentabilidade de um determinado organismo e ou subsistema social.

O estudo constata que os significados explicitados nos discursos dos empresários, técnicos e cientistas sociais estão ligados à racionalidade técnica, nos marcos das matrizes sistêmico-funcionais e tem como base as ciências da cognição e da educação.

Para Zarifian (2001), a noção de evento sustenta o conceito de competência, uma vez que combina a iniciativa do indivíduo, a dinâmica da aprendizagem e a mobilização de outros atores em torno do evento:

A competência é o “tomar a iniciativa” e o “assumir responsabilidade” do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara [...] é um entendimento prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações [...] é a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações [...] fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de co-responsabilidade (Zarifian, p.68, 72 e 74).

Trata-se de um conceito centrado essencialmente na mudança de atitude social do homem em relação ao trabalho e à organização a que pertence. Perrenoud (1999) afirma que o trio “saber, saber-fazer e saber-ser” enriquece a noção de competência ao valorizar a experiência profissional oriunda da vivência profissional e das atitudes comportamentais.

As definições acima dão idéia da diversidade de visões sobre o conceito de competência profissional. É neste contexto de razoável confusão conceitual que esta pesquisa se realiza. Seu objetivo é determinar a configuração da competência profissional do professor de língua estrangeira, tendo como sujeitos de pesquisa professores da rede pública de ensino fundamental médio do Distrito Federal. Embora tenhamos buscado a maior abrangência e

profundidade cabíveis para as circunstâncias, não temos a pretensão de esgotar o tema, por considerá-lo complexo e extremamente variável em razão do indivíduo e do contexto.

2.3 Configuração da Competência de Ensinar do Professor de LE – O Estado da Arte

O conceito de competência aplicado à formação de professores surgiu na década de 60, nos Estados Unidos da América, dentro de um movimento denominado “Educação do Professor Baseado na Competência”, ou CBTE (Competence Based Teacher’s Education). Seu auge foi na década seguinte e já nos anos 80 declinava. O CBTE buscava definir comportamentos tidos como precisos nos professores, por meio de controle de qualidade realizado a partir da avaliação de comportamentos mensuráveis.

As principais críticas ao CBTE dizem respeito a comportamentos padronizados e mecanicistas, embutidos nessa concepção.

Segundo o modelo de competências mínimas do professor de LE, proposto por Almeida Filho (1993, 1999), são cinco as competências: implícita, lingüístico-comunicativa, aplicada, teórica e profissional. Como já foi dito em momento anterior deste texto, vários outros pesquisadores propuseram-se a aprofundar o entendimento do modelo seminal de Almeida Filho, como Alvarenga (1999), Basso (2001), Bandeira (2003), Sant’Ana (2005) e Moura (2005).

A presente pesquisa objetiva contribuir com o aprofundamento da compreensão da competência profissional do professor de língua estrangeira. O ciclo de pesquisas iniciais sobre as cinco competências mínimas propostas por Almeida Filho (1993, 1999) fecha-se com a dissertação de mestrado em andamento, conduzida por Lúcia Targino, sobre a competência teórica, no PPGLA (Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada, da UnB).

Dessa forma, a Lingüística Aplicada parece ser a primeira ciência da linguagem a promover um esforço organizado no sentido de delimitar os contornos das competências básicas do profissional de uma área específica, com o claro objetivo de evitar a babel terminológica que reina em torno do termo nas diversas áreas do saber.

Durante o 15º Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada (InPLA), realizado na PUC de São Paulo, em maio de 2005, o próprio Almeida Filho manifestou

preocupação com a tentativa de des-construção desse modelo básico via difusão desordenada de outras denominações de competências na área da Linguística Aplicada. Tal preocupação se justifica e tem o objetivo de evitar o retorno da dicotomia competência/habilidades, tão danosa ao entendimento da primeira.

A CP é representada pictoricamente em Almeida Filho (1999, p.19) (*vide* Figura 1) como uma espiral na parte central do desenho, em contato com todas as demais competências. O desenho mostra que ela põe em ação as demais competências, o que, aparentemente, levou Alvarenga (1999) a defini-la como macrodinamizadora.

Concordamos com ambos os autores no sentido de que a CP funciona como um eixo-motor ao redor do qual giram as demais competências.

Fonte: Almeida Filho, 1999, P. 18.

Figura 1 – Competências do professor de LE

Ao se referir às quatro dimensões da abordagem de ensinar do professor de LE (planejamento de cursos, de materiais, de métodos e de avaliação) e aos elementos constitutivos da própria abordagem (conceito de língua, linguagem e língua estrangeira; de ensinar e de aprender a l-alvo), Almeida Filho (1999) nos dá a medida da complexidade da competência de ensinar do professor de LE. Tal complexidade é ampliada ao lembrar o professor de que sua abordagem de ensinar situa-se na confluência de outras forças envolvidas na operação global de ensino, a saber, as abordagens de terceiros, os autores de livros didáticos, o filtro afetivo do professor e do aluno, além da cultura de aprender do aluno.

Estando a CP no centro do processo, a compreensão de sua complexidade é vital ao professor para que desenvolva sua própria competência profissional. E o desenvolvimento da CP depende de sustentação teórica, isto é, conhecimento teórico pertinente que deve conduzir ao autoconhecimento profissional, à consciência do “porque ensina como ensina (e não de outras maneiras...) e que efeitos esse ensinar produz na direção do aprender dos alunos” (Almeida Filho, 1999).

A importância de o professor ter consciência de sua prática profissional é, em primeiro lugar, porque esse conhecimento daria ao professor o ensejo de despertar de sua inconsciência ou da consciência imaginada; geraria nele um certo estranhamento ao confrontar sua imagem teórica ou pré-teórica, o que poderia fazer com que saísse da zona de conforto da acomodação, do fazer rotineiro, como afirma Almeida Filho (1999, p.14).

Tal despertar levaria, certamente, ao desejo de mudança. Esse desejo, isto é, a vontade de agir, está no cerne da CP. Volição é a força que mantém a carreira em movimento. É o catalisador da reação contra a estagnação. O conhecimento teórico ilumina o caminho profissional a ser percorrido, ao mesmo tempo em que é o leme que mantém a rota. A CP, da mesma forma que a abordagem de ensinar, é pessoal e variável e tem a ver com a história de vida, formação profissional e condições de trabalho de cada professor. A consciência do nível de desenvolvimento de sua própria competência profissional pode levar a um ciclo virtuoso que conduz o professor a refletir mais, resultando no desenvolvimento da própria CP.

2.3.1 Definição das competências do professor de LE

Conforme já foi dito, o modelo de competências mínimas ideais proposto por Almeida Filho (1993) inclui cinco competências: implícita, lingüístico-comunicativa, teórica, aplicada e profissional.

2.3.1.1 Competência implícita

A competência implícita é, certamente, a primeira competência a se desenvolver no professor, pois:

(...) corresponde às disposições do professor para ensinar da forma que ensina habitualmente. Essa competência tem como base as intuições, crenças e experiências anteriores vivenciadas pelo professor

enquanto aluno e professor, oriundas da história de vida particular de cada professor, da tradição cultural vigente em cada região, país, etnia ou mesmo grupo familiar (Alvarenga, 1999, *apud*, Sant'ana, 2005, p.43).

2.3.1.2 Competência lingüístico-comunicativa

A competência lingüístico-comunicativa é o domínio da língua objeto de seu fazer profissional:

Constitui-se na competência do professor de produzir linguagem em contexto de uso e comunicação, insumo de qualidade para que seus alunos tenham isso como insumo útil para produzir competência eles mesmos (Alvarenga, 1999, *apud*, Sant'Ana, 2005, p.43).

2.3.1.3 Competência teórica

A competência teórica é:

[...] aquela que vamos buscando nos escritos, nos resultados de pesquisas de outros e que o professor já articula, de maneira que aquilo que ele faz vai ficando mais próximo daquilo que sabe, que leu e que já sabe articular. A capacidade do professor de articular teorias pessoais (informais) com teorias formais estudadas. É a base fundamental da competência aplicada (Almeida Filho, 1993, *apud* Sant'Ana, 2005, p.43).

2.3.1.4 Competência aplicada

A competência aplicada é:

[...] a capacidade do professor de ensinar de acordo com o que sabe conscientemente, permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém (Almeida Filho, 1993, *apud* Alvarenga, 1999, p.60).

2.4 Conceito de Profissão e de Profissionalismo

2.4.1 Profissão

Durante séculos e até meados da década de 60, a profissão de professor tinha como modelo o “bom professor”. Ele exercia uma função social transcendente; era modelo moral e político. Ele era não só tomado como cidadão exemplar, mas também visto como um

sacerdote a serviço do saber. Ser professor era considerado cumprimento de missão transcendente e não o exercício de uma profissão.

Essa imagem romântica foi destruída, em primeiro lugar, devido à massificação do ensino. Depois, surgiram na França, na Inglaterra e nos EUA, nas décadas de 70 e 80, estudos sociológicos reveladores de que os professores estavam profundamente envolvidos em estratégias de poder, em geral a serviço das classes dominantes. Havia uma contradição insanável entre a prática e o discurso construído sobre os professores.

Para Althusser (1985, apud Coatio, 2003, p.8), eles funcionavam como “ideólogos profissionais”. Já Bourdieu & Passeron (1977, apud Coatio, idem) os consideravam “agentes de reprodução cultural”. Bernstein (1996, apud Cortesão, 2002), por outro lado, chamou-os de “agentes de controle simbólico”. Sua ação se estendia para além da esfera ideológica, sendo exercida também nos terrenos da seleção social, nos quais, escudando-se em critérios “neutrais”, faziam sistemática eliminação de alunos oriundos de classes populares, sobretudo à medida que os mesmos freqüentavam níveis de ensino que se afastavam da escolaridade obrigatória.

Esse conjunto de fatores foi retirando do professor a condição social de exceção, que o colocava acima dos conflitos mundanos, o que trouxe à classe um sentimento de crescente descontentamento, motivado também pela desvalorização profissional, refletida na compensação financeira e no *status* social.

Outras vozes se pronunciaram na defesa da vocação intelectual do professor, mostrando que nem todos eram conservadores e que, pelo contrário, estavam empenhados na transformação social da sociedade. O resultado é que a imagem do professor, na década de 80 era tudo menos altruísta ou descomprometida com as estratégias do poder. Nos anos seguintes, muitos estudos na área da ciência da educação detectaram intensas lutas internas na escola, com distribuição assimétrica de poder, inclusive em relação às disciplinas lecionadas.

É nesse contexto turbulento que emerge um novo discurso profissional para os professores, os quais são encarados, acima de tudo, como profissionais empenhados na defesa do profissionalismo de sua classe.

Antes de tratarmos especificamente da questão profissional do professor de língua estrangeira, parece-nos oportuno descortinar o cenário profissional do professor em geral, já que a formalização do ensino de línguas outras que não a portuguesa, no Brasil, somente começou em 1931, mas, de fato, só se iniciou a sua democratização a partir dos anos 70 e a universalizar-se nas duas últimas décadas.

O conceito de profissão, em geral, muda com a própria evolução de um povo. As profissões surgem e desaparecem com o tempo. A profissão de professor, por esta razão, vai ganhando novos matizes, transformando-se até adquirir outra configuração. Em uma perspectiva sociológica, o conceito de profissão constitui um construto, devido à complexidade de seus atributos. Em língua portuguesa, o termo adquiriu o sentido geral de “ocupação” ou “emprego”. Não obstante, toda atividade profissional, para ter o *status* de profissão, precisa possuir as seguintes características:

- Um saber especializado, aliado a práticas específicas que o profissional precisa dominar, adquiridos por intermédio de uma formação profissional estruturada e, nos dias atuais, ancorados em um processo contínuo de atualização.
- Uma orientação de serviço. Um profissional difere de outras pessoas que exercem a mesma atividade por motivos altruísticos e não se pauta por interesses particulares.
- Um código deontológico, que determina e regula o conjunto de deveres, direitos, obrigações, práticas e responsabilidades inerentes ao exercício da profissão.
- Uma associação profissional, cuja finalidade é, entre outras, estabelecer e velar pelos padrões profissionais por parte de seus associados. (TARDIFF, 2002, p. 186).

Em geral, a profissão de professor possui estas características. Como qualquer outra profissão, todavia, tem as suas especificidades. Em primeiro lugar, requer do profissional dois tipos de qualificação:

- A acadêmica, ligada ao saber e ao saber-fazer, indispensável para o exercício profissional e conectada à dimensão do conhecimento específico ou disciplinar da competência profissional.
- A pedagógica, que se constitui de suas abordagens, métodos, técnicas e procedimentos, por meio dos quais o professor explicita seus saberes em sala de aula e viabiliza o cumprimento de sua missão docente. Teoricamente apenas esta última é exclusiva e distintiva da profissão de professor. (BASSO, 2001, p. 143).

Há controvérsias entre os especialistas quanto a se o professor exerce profissão ou ofício. Apesar disso, chamaremos sua ocupação, ora de profissão, ora de ofício, indistintamente, embora reconheçamos que ela não se enquadra no modelo clássico, já que não possui um código deontológico (um código de ética como médicos e advogados, por exemplo) e não possui um conselho nacional ou mesmo regional (semelhante à OAB ou ao CRM) que se encarregue da fiscalização do exercício profissional.

Tramitam no Congresso Nacional algumas iniciativas, como Projeto de Lei proposto pela Deputada Federal Sandra Rosado, de outubro de 2003 (Anexo “C”), propondo a profissionalização da profissão de professor, mas que, todavia, ainda não foi votado em Plenário.

Apesar das leituras feitas sobre o tópico “profissionalização da carreira docente”, as próprias leituras realizadas, bem como os contatos diversos estabelecidos, nos mostraram que o tema é complexo e precisa ser profundamente analisado para que se possa chegar a um consenso sobre a questão. A este respeito, e à guisa de fechamento do item, queremos registrar reflexão sobre a matéria contida em Ramalho et alii (2004, p.60) que defende haver alguns pontos que precisam ser equacionados para que se possa pensar seriamente em profissionalizar a carreira de professor. O primeiro seria a formalização de seu saber, aqui entendida como a delimitação do conjunto de saberes que define o perfil do professor; o segundo se refere ao problema do status, incluindo definição de sua autonomia profissional e valorização salarial; e finalmente, o estabelecimento de um código de ética, um código deontológico, que estabeleça os parâmetros da atividade.

2.4.2 Profissionalismo

Queremos aqui equacionar profissionalismo com desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo em que entendemos que são diferentes de desenvolvimento da competência profissional individual. O desenvolvimento da competência profissional, embora leve em consideração o contexto de atuação, pode excluir certos aspectos que o profissionalismo abarca. O profissionalismo é um campo mais amplo que se pronuncia na confluência do desenvolvimento profissional e no do grupo profissional a que pertence o indivíduo.

Por esta razão, fatores contextuais como a remuneração, mercado de trabalho, condições oferecidas pelas instituições ao exercício profissional e o reconhecimento social da categoria, estarão sempre presentes. Embora tanto a competência profissional quanto o profissionalismo tenham sua dimensão política ou social, a primeira, parte de uma perspectiva individual e a segunda, de uma coletiva.

Em resumo, profissionalismo poderia ser definido como uma postura de envolvimento com o coletivo da instituição ou da própria “carreira profissional”; um processo mais amplo que a competência profissional. Envolve o individual, o coletivo local, o grupo profissional, assim como todos os processos que promovem um maior status social, econômico, político, ético, profissional etc, da carreira profissional docente. O profissionalismo é, ainda, a capacidade da autonomia profissional compartilhada e da gestão educativa dos professores em contexto de mudança, baseado na reflexão, na pesquisa, na crítica. Ramalho et alii (2004).

A competência profissional, que têm raízes em recursos do professor e do meio em que atua, transforma-se em atividades e condutas profissionais adaptadas a contextos singulares. É a atuação do “professor profissional” que promove o “encontro” dos seus recursos com os do meio. Por essa razão é que dizemos que a competência é combinatória, pois resulta da combinação de recursos (mas não se limita a eles). É na maior ou menor habilidade de combinar recursos que residem as características distintivas de cada profissional, pois o processo combinatório não é visível ou mesmo verbalizável. A competência profissional real não pode ser objeto a não ser de antecipação probabilística. Revela-se em contextos e situações específicos.

Competência profissional, portanto, é uma combinação de recursos, enquanto profissionalismo é uma combinação de competências. O saber combinatório está no centro da competência profissional. Se a competência profissional possui uma arquitetura combinatória, ela não pode ser entendida como mero acúmulo de recursos. Quanto maior for a habilidade do professor de LE de combinar recursos, mais saliente será sua competência profissional.

Um profissional não pode mais definir sua identidade referindo-se unicamente ao “saber-fazer” de um ofício. Ele deve mobilizar o conjunto dos recursos de sua personalidade para encontrar soluções para situações profissionais específicas, levando em conta os recursos do meio.

Cada professor profissional é único. Profissionalismo e competência estão ligados às pessoas. O profissional dá sentido à sua ação confrontando seus recursos e valores com a realidade e as situações nas quais intervém. Para que o professor de LE seja considerado profissional, não basta que ele tenha o ofício de ensinar línguas. É preciso que ele tenha um certo nível de excelência no exercício desse ofício. É necessário que já tenha ultrapassado o grau de noviço ou de iniciante, atingindo alguma autonomia na condução de suas atividades profissionais e na gestão de situações complexas. É um indivíduo que atingiu um certo domínio de seu ofício.

O profissional possui a dupla característica de dominar bem suas competências e de ter suficiente distanciamento em relação a elas para poder adaptar-se a mudanças de empregos ou de setor de atividade. Como o trabalho se reveste de um caráter cada vez mais coletivo, o seu desempenho dependerá largamente de sua capacidade de se comunicar e de cooperar. Em outras palavras, sua empregabilidade depende de seu profissionalismo.

Que características teria um professor de LE com senso profissional?

a) Ele é um profissional que pertence a um grupo de profissionais específico e, por essa razão, possui certas habilidades, saberes, conhecimentos e convenções. Os membros de grupos profissionais comunicam-se entre si em linguagem, muitas vezes, inacessível a um leigo. Ex.: L1, L2, LE, L-alvo, etc.

Tomemos como exemplo a comunidade de professores de inglês. Eles possuem várias associações locais nacionais ou internacionais que os congregam: TESOL, IATEFL,

APLIESP, etc. O papel das associações de professores está descrito no item 2.6.1 deste trabalho.

b) Possui traços profissionais específicos: formação compatível e compromisso com a profissão:

1) A formação pode incluir as situações a seguir (não necessariamente todas): cursos pré-serviço e em serviço; reflexão sobre a própria prática; leituras; observação; discussão com colegas, produção escrita, pesquisa, entre outras. É um esforço para a vida inteira.

2) Compromisso e responsabilidade com sua profissão. Ele procura fazer sempre o melhor possível.

Um ofício pode ser desempenhado com postura de técnico ou de profissional, dependendo da maneira como seu executor o encara e o executa. Um carpinteiro, um enfermeiro ou um falante nativo ensinando uma língua estrangeira são técnicos porque, em princípio, não refletem sobre essa prática; fazem dela rotina.

O professor, por outro lado, deve atender a certos requisitos para ser considerado profissional. Os principais requisitos são os seguintes: ser capaz de explicar por que trabalha da maneira como trabalha e por que obtém os resultados que obtém (Almeida Filho, 1993); ser capaz de gerenciar sua sala de aula e as relações interpessoais dentro dela; ser mestre em tomar decisões em tempo real para solucionar problemas; e ter autonomia profissional. Em termos estritamente profissionais, todavia, os requisitos para o professor de LE seriam ter a titulação compatível (graduação em letras) e algumas das expectativas mais previsíveis seriam pleno conhecimento da L-alvo e domínio de classe.

2.4.3 O perfil do professor de Língua Estrangeira

Uma análise ampla do perfil profissional do professor de língua estrangeira – LE – não pode prescindir da compreensão das características do ambiente em que seu exercício profissional se realiza. A desconsideração desse aspecto resulta em estudo descontextualizado e pode levar à obtenção de perfis estereotipados, desagregados da realidade, perfis de professores genéricos, de um ensino de línguas também genérico.

A análise do ambiente cultural do professor se faz necessária em razão de que ele, como ser no mundo, está inserido em um contexto espaço-temporal específico, porque “vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto sócio-cultural preciso” (Freire, 1980, p. 34). Assim, o perfil do professor de LE será tanto mais fidedigno à realidade quanto maior for a “harmonia entre a vocação ontológica deste ser situado e localizado no tempo, que é o homem, e as condições particulares desta situação” (Freire, 1980, p. 34).

Decorre precisamente dessas “condições particulares” a perecibilidade das características de um profissional, ideal ou real, levantadas em dado momento. Almeida Filho (2005), ao falar do professor profissional reflexivo, traça algumas características da escola pública (maior empregador brasileiro de profissional de ensino de LE) como sendo pobre, “quase-creche”, com níveis inadequados de disciplina, segurança ou boa convivência.

Um respondente (R1) do questionário, instrumento desta pesquisa, ao qualificar o seu ambiente de trabalho, descreve um meio cujo clima emocional beira o pânico. As conseqüências de um ambiente assim sobre o fazer profissional do professor são auto-explicativas.

Discorrendo sobre o profissional de ensino de línguas estrangeiras, Celani (2001) propõe uma definição para o que seria um professor de LE ideal, capaz de fazer frente aos desafios do novo milênio:

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 (Celani, 2001, p.21).

A definição proposta enfeixa, em poucas linhas, grande número de conceitos os quais precisam ser convenientemente compreendidos. Limitar-nos-emos aqui a listar os conceitos contidos na definição acima: graduação; habilidade para manusear o conhecimento de maneiras definidas; prática reflexiva construída ao longo de um processo; visão sócio-

interacional crítica da linguagem e da aprendizagem; processo aberto de desenvolvimento contínuo; e desenvolvimento ligado à prática e não à teoria.

Celani (2001) explana sobre o que seria um professor de LE, profissional. Segundo a autora, seria um professor comprometido com uma sólida base na disciplina de especialização, de modo a desenvolver um estilo característico de pensar; que possuísse temperamento adequado que incluía envolvimento pessoal, disciplina, sinceridade, entusiasmo e tenacidade.

Essas qualificações levariam a incluir o termo “autônomo” à lista acima. E isso o faria diferente de um trabalhador tradicional (na linha de montagem), que, segundo Hammer (*apud* Celani, 2001), é uma espécie de robô orgânico operado por um gerente, com um controle remoto, enquanto o profissional é um ser independente. É chamado de robô porque é repetidor e reproduzidor de conteúdo; praticante da educação bancária na linguagem de Paulo Freire (1980, p. 79). O gerente seria o seu coordenador; as normas do MEC, da Secretaria de Educação ou da própria escola e das editoras de livros didáticos, referidos por Almeida Filho (1993) como abordagem de terceiros. O controle remoto seriam as técnicas, as receitas prontas, as fórmulas mágicas e os materiais didáticos impermeáveis à atuação do professor.

Em recente artigo a ser publicado na revista *Horizontes de Lingüística Aplicada* (prelo), Almeida Filho faz importante reflexão sobre o sentido atual de professor de línguas profissional e reflexivo. Tratando do adjetivo “profissional”, o autor começa por destacar dois traços fundamentais da profissionalidade: os requisitos e as expectativas. Como requisitos são elencados o diploma e a licenciatura, enfim, a certificação formal. As expectativas, por outro lado, seriam aquelas projetadas pela sociedade sobre o significado de ser profissional.

O autor traça um perfil mais detalhado desse profissional. Para o autor, o professor de LE deveria possuir certificação compatível; experiência prática crescente, em formação continuada e postura aberta e flexível; deveria ser um intelectual consciente, compromissado e ético, com predisposição para refletir sobre si mesmo e sobre a sua profissão; ser leitor e interlocutor oral interessado que busque, estude e focalize as dimensões teóricas do processo de ensinar e de aprender línguas; que tome conta de si e de seus colegas profissionais e, finalmente, que esteja pronto a ajudar os seus alunos a serem melhores

aprendentes. A complexidade da profissão de professor de LE que exala dessas características dá a medida da missão de se tentar caracterizar a competência profissional desse professor.

O texto referido, em um segundo momento, proporciona grande contribuição na direção de estabelecer um perfil ou, pelo menos, alguns de seus traços distintivos, de um professor profissionalizado.

Resumo dos traços:

1) profissional com certificação, com experiência prática crescente, em formação especializada contínua, com postura observadora, aberta, crítica e flexível.

2) Intelectual consciente, comprometido, ético e aberto a se pensar e a pensar a profissão;

3) leitor e interlocutor que valoriza o ser professor e ser profissional, focalizando as dimensões teóricas do processo de ensinar e de aprender línguas;

4) professor que conhece seu valor, seus direitos e deveres e que toma conta de si e de outros colegas profissionais;

5) profissional que se empenha em ajudar os alunos a se tornarem aprendentes melhores.

Ambos os autores abordam os principais ângulos do moderno professor profissional de ensino de LE: o saber, o saber-fazer e o saber-ser. O próximo item deste texto tratará das dimensões da CP que, de forma didática, explora cada um desses ângulos.

2.4.4 Dimensões da competência profissional do professor de LE

A CP além de polissêmica é polidimensional. É monolítica, o que define a sua indivisibilidade e coesão, sendo seus componentes estreitamente imbricados, interligados, interdependentes, indissociáveis e essenciais. Ela é concebida aqui como um poliedro de quatro faces, que correspondem às suas dimensões. Cada uma dessas dimensões representa uma de suas características fundamentais. Não é estável, no todo ou nas partes, pois é produto

sócio-histórico-cultural inacabado e em evolução. Sua descrição aqui, portanto, é meramente didática e representa um recorte temporal.

Das quatro dimensões propostas, duas já haviam sido apresentadas por Mello (1987): a política e a dos saberes profissionais específicos (com o nome de técnica), e uma terceira, sugerida por Rios (1995) – a ética. Apenas a quarta dimensão – a estética – é apresentada aqui pela primeira vez. O que temos de novo é, basicamente, a integração das quatro em um corpo indivisível e coeso.

Do nosso ponto de vista, portanto, quatro são as dimensões da CP: a) primeira dimensão: dos saberes profissionais específicos; b) segunda dimensão: política; c) terceira dimensão: ética; e d) quarta dimensão: estética. A seguir explicitamos cada uma delas.

2.4.4.1 Primeira dimensão da CP: dos saberes profissionais específicos

A esta dimensão pertencem os saberes, estando aí incluídos os disciplinares, os didático-pedagógicos, os saber-fazer, os metacconhecimentos e o autoconhecimento.

Os saberes mobilizados pela CP não se resumem à somatória dos saberes gerais, pois incluem saberes personalizados, oriundos da vivência pessoal, nem sempre conscientes ou verbalizáveis.

Gillet (*apud* Dolz & Ollagnier, 2004, p. 15) propõe uma organização dos saberes como sendo de ordem cognitiva, afetiva, social e sensório-motora. Esses autores arrolam como saberes os esquemas, os conceitos, as atitudes, além dos conhecimentos, dos metacconhecimentos e do autoconhecimento.

Perrenoud (1999) inclui no rol dos saberes um “saber-mobilizar saberes”. Nessa perspectiva, saber o que se faz com o que se sabe é também um saber. É uma espécie de saber procedimental. Desempenho é uma ação situada, datada e observável. Competência é o que subjaz ao desempenho. Para que a competência seja traduzida em desempenho, deve entrar em cena um outro tipo de saber: o saber sobre o contexto, o saber contextual. Para isso, interagem observações, hipóteses, inferências, analogias, comparações e outras operações cognitivas e metacognitivas. Além disso, toda a escola tem catalogada, em seus instrumentos

reguladores, uma série de procedimentos relativos a sua rotina de funcionamento. Conhecê-los é vital ao bom desempenho profissional. São os saberes procedimentais.

Tardif (2002) considera a existência de duas grandes famílias de saberes: os agregados ao indivíduo e os associados ao meio. O grau de apropriação dessas famílias de saberes está diretamente ligado à decisão, ao comprometimento, à volição do professor de LE, atributos da segunda dimensão da CP.

2.4.4.2 Segunda dimensão da CP: política

A esta dimensão pertencem os princípios políticos do fazer do professor como os direitos e deveres profissionais e de cidadão, o respeito à ordem democrática, o relacionar-se socialmente, etc.

Aristóteles, filósofo grego que viveu em Atenas no quarto século antes da Era Cristã, concebeu *Politika*, obra que dá uma visão clara do sentido original do termo. Os gregos davam o nome de *polis* às cidades, isto é, ao lugar em que as pessoas viviam juntas. Aristóteles afirma que o homem é um animal político porque nenhum ser humano vive sozinho e todos precisam da companhia de outros. Por esta razão, política se refere à vida na *polis*, isto é, à vida em comum, às regras de organização dessa vida, aos objetivos da comunidade e às decisões sobre todos esses pontos.

Dallari (1984, p.10) define política como “a conjugação das ações de indivíduos e grupos humanos, dirigindo-as a um fim comum”. O homem é um animal que não sobrevive sozinho e também é o único que durante vários anos depois do seu nascimento não consegue obter sozinho os seus alimentos. A interdependência entre os homens é, portanto, natural. Ser político é, ao mesmo tempo, ser social. Assim, todo profissional é político e social, indissociavelmente. Mais precisamente, é um ser político-social.

O fazer profissional do professor de LE se realiza na instância da *polis*. A articulação entre o dever e o poder leva a perceber a relação entre o ético e o político. Na natureza não existe costume, nem hábito; estes são produções culturais, são gerados na relação interpessoal, política. Cultura aqui é entendida como tudo o que resulta da interferência do homem. A interferência intencional e consciente do homem sobre a realidade é o resultado de trabalho. É o trabalho que difere o homem dos outros animais. Trabalho é a

essência do homem e é indissociável da sociedade. É na relação com os outros que se cria a cultura. E essa é a essência da dimensão política. Política está diretamente associada a poder, força, assim, o professor sendo um agente social com função de ensinar, de convencer os sujeitos, fazendo com que eles se apropriem de saberes necessários para se inserirem socialmente, tem poder político.

Por outro lado, segundo Rodrigues (*apud* Rios, 2003, p. 42), a escola cumpre missão política quando prepara o cidadão para a vida da *polis* (cidade), para a vida política, isto é, para a compreensão do todo social em que está inserido. Não obstante, o poder político de que o professor está investido, o exercício desse poder sempre dependerá de sua vontade consciente de exercê-lo.

Desta forma, a dimensão política do fazer profissional do professor de LE depende da volição que é, aliás, traço central da própria competência profissional. Não basta saber, saber-fazer, saber verbalizar, se não se deseja fazê-lo. Rios (2003, p. 51) lembra que não é raro se encontrar professores defendendo a apoliticidade de seu ofício por, certamente, emparelhar política com militância partidária e/ou sindical.

Concordamos com a autora por entendermos que pode estar aí a explicação para a alienação política que caracteriza parcela significativa do professorado. O comportamento pessoal e profissional do professor de LE é político enquanto *logos* (razão, palavra), mas é também *nomos* (criação de regras, escolha e compromisso). No comprometer-se, no empenhar-se está o teor político da atuação profissional. Finalmente, a articulação do saber, do querer, do dever e do poder, por estarem indissolúvelmente associados à intencionalidade e à vontade, resume o sentido político da ação profissional do professor de LE.

Ter vontade, porém, não basta para ser reconhecido como profissional; é preciso que haja consciência plena de si, de sua missão, do contexto de atuação, etc. E esses são os atributos associados à terceira dimensão.

2.4.4.3 Terceira dimensão da CP: a ética

Pertencem a esta dimensão princípios como a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, o respeito ao bem comum, entre outros. Tradicionalmente, ética é entendida como um estudo ou reflexão científica ou filosófica sobre os costumes ou ações humanas.

Pode também ser o estudo das ações ou dos costumes, como pode ser a própria realização de um tipo de comportamento. Os problemas tratados nesse âmbito pertencem geralmente a dois grandes campos: os problemas gerais e fundamentais como liberdade, consciência, bem, valor e outros; e os problemas específicos de aplicação concreta, como a ética profissional, a ética política, a bioética, etc.

No centro das questões éticas aparece o dever ou a obrigação moral. Tanto Sócrates (470-339 a.C.), filósofo grego, quanto Kant (1724-1804), filósofo alemão, dedicaram grande esforço teórico para a definição dessa questão. Platão, em seus diálogos, apresenta um quadro das principais virtudes humanas que, de algum modo, aponta para a direção da universalidade da ética.

As principais virtudes indicadas por Platão são: a) Justiça: a virtude geral que ordena e harmoniza; b) Prudência ou sabedoria; c) Fortaleza ou valor moral, o qual faz com que os valores mais nobres predominem e o prazer se subordine ao dever; d) Temperança, é a virtude da serenidade, do autodomínio e da harmonia individual.

Quando se qualifica um comportamento como bom ou mau, faz-se um julgamento com parâmetros situados no campo da moralidade. Esse é o terreno da ética. Tais conceitos não são estáticos, já que são construídos socialmente. São, portanto, comportamentais. E o comportamento é o arranjo dos diversos papéis que se desempenha na sociedade (Rios, 2003).

Por outro lado, os papéis dos atores sociais variam entre as sociedades. Cada sociedade possui seu *ethos* ou um conjunto de *ethos* – os jeitos de ser. Por isso, os papéis sociais se fundamentam no *ethos* da sociedade em que o ator está inserido.

Etimologicamente, *ethos* (ética) tem origem grega e significa “costume”, “jeito de ser”. Na sua transposição para o latim passou a ser *moris* (moral). Apesar disso, ambos os conceitos têm significados ligeiramente diferentes.

Vaz (*apud* Rios, 2003, p. 22) afirma que o domínio do *ethos* é o da moralidade, do estabelecimento de deveres a partir da reiteração das ações e da significação a elas atribuída. Já para Vázquez (1977, p. 22), moral é um conjunto de normas e regras distintas que regulam o comportamento dos indivíduos em uma comunidade social dada. Ética, por sua vez, é entendida como uma reflexão crítica sobre a moralidade, sobre a dimensão moral do

comportamento. A ética busca o fundamento do valor que norteia o comportamento. A dimensão ética não só medeia, mas também sintetiza as outras dimensões. Ela se revela nas escolhas de conteúdos, dos métodos, do sistema de avaliação, etc. A dimensão ética é a instância da reflexão crítica. Refletir criticamente sobre seu fazer profissional é, portanto, muito mais do que um estilo, um algo mais, um diferencial. É uma necessidade imposta pela ética. A ética pressupõe, portanto, a liberdade, a autonomia moral do indivíduo.

2.4.4.4 A quarta dimensão da CP: a estética

Na quarta dimensão estão inseridos princípios tais como a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade, a humanidade, o amor e a solidariedade e toda a diversidade de manifestações de caráter artístico e cultural. É a busca do bem, da verdade, da perfeição.

A estética de que se fala aqui é a estética humana, alinhada com o pensamento freireano. É a estética do amor ao Outro. Freire (1996) referia-se a esta dimensão (sem mencioná-la) com a expressão “boniteza de ser professor, beleza de ser gente”. O compromisso com a harmonia, em todas as suas formas e possibilidades, está na dimensão estética da profissão de professor. Por essa razão, ela permeia e envolve todas as demais dimensões da CP. A harmonia é estética, o amor é estético, a compreensão é estética. É estética humana por excelência. A estética não está no que se faz, mas na maneira como se faz.

2.4.4.5 As dimensões da CP (uma analogia)

Os adjetivos associados à CP são tantos e tão diversos que dificultam a sua compreensão plena. Os adjetivos mais comumente empregados são: complexa, dinâmica, sintética, sincrética, heterogênea, aberta, personalizada, social, inacabada, mutante ou evolutiva, prática, etc. Propomos abaixo uma analogia que pretende ilustrar a complexidade do conceito de CP, ao mesmo tempo em que facilita a sua compreensão. Fazemos uma comparação entre a CP e o andar de bicicleta.

A primeira razão do paralelo é que, em ambos os casos, a competência se mostra como um *continuum* que vai desde as primeiras e cambaleantes pedaladas (primeiras experiências em sala de aula) até as apresentações mais complexas, como a trilha ou as acrobacias radicais (plena autonomia do professor, incluindo produção de teoria).

Além disso, em ambos os casos, para que se obtenham níveis elevados de especialização, é necessária a combinação de uma gama de recursos pessoais (físicos, emocionais, cognitivos, experienciais, etc.) e do meio, do entorno ou ambientais (equipamentos, instalações, pessoas, etc.).

Depois, eles compartilham também a necessidade de profundo envolvimento e dedicação. Só se ascende aos níveis mais elevados de especialização como professor ou ciclista à custa de muita dedicação, envolvimento, persistência, enfim, com muito amor ao ofício.

O esforço e o equilíbrio, por outro lado, são duas marcas fortes em ambas as atividades. Fazer avançar no nível de especialização em um e em outro casos equivale a se equilibrar entre requisitos e expectativas, muitas vezes conflitantes, compreender profundamente as circunstâncias em que se está imerso e aplicar a força na medida adequada às necessidades, procurando buscar diferenciais. É preciso equilibrar, isto é, dosar força (esforço pessoal) e direção (orientação teórico-metodológica) com o terreno (meio de atuação). A necessidade de combinar força e equilíbrio, em um e em outro casos, parece justificar a analogia.

Por fim, mas não menos importante, colocamos a questão da volição como marca distintiva em ambas as situações. Sem vontade e sem determinação, um ciclista aprendiz não se torna especialista, da mesma maneira que um professor em formação não se torna profissional reconhecido. A busca constante e consciente de rotas de progressão (estudar e praticar, questionando sempre os seus padrões de desempenho) é resultado da vontade, da perseverança. Essa busca, porém, precisa estar estreitamente ligada à prática reflexiva e crítica, escorada em teorias formais e informais, ao aconselhamento com outros especialistas (ciclistas mais experientes que conhecem melhor as rotas, o clima etc), sempre no intuito de estar ciente de escolher os melhores percursos a seguir, no ritmo adequado.



Figura 02 – A configuração da competência profissional do professor de LE (andar de bicicleta)

1. Dimensão ética;
2. Dimensão política;
3. Dimensão estética;
4. Dimensão dos saberes profissionais específicos;
5. Volição, tomada de iniciativa;
6. Direção (teorias, experiências, crenças, intuições etc);
7. Situações profissionais (ou situações-problema) (as situações enfrentadas no percurso profissional);
8. Integração das dimensões.

2.4.4.6 Elementos do desenho

a) Roda dianteira:

As dimensões éticas, política e estética são representadas pela roda anterior da bicicleta, pelo fato de traduzirem a atitude profissional do professor: seu saber-ser pessoal e profissional. Envolve o sentido de “pertencimento”, isto é, a sensação que possui de que é parte integrante e indissociável de uma categoria profissional, de sua escola (seus alunos, colegas, direção, etc.) e seu sentido de protagonismo, na medida em que tem senso de autonomia, que é sujeito de sua ação docente, assumindo responsabilidade pelo seu fazer profissional, por sua escola (em favor de), seus alunos, seus colegas, etc. A roda anterior representa, assim, a precedência do saber-ser sobre o saber e o saber-fazer, a anterioridade da atitude pessoal e profissional em relação a outras instâncias da CP.

A posição no conjunto reafirma, ainda, que os aspectos éticos, políticos e estéticos do professor são, hoje, os mais visíveis da CP, isto é, são o leme, o direcionador da própria competência. Esses aspectos são o “como”, o “porquê” e o “quando” da atuação profissional. É o compromisso social engajado da profissão. Aqui está a abordagem de ensinar, como a filosofia que, em última análise, depende da visão de mundo do professor como ser humano. Aqui estão as suas crenças, princípios e concepções do que seja língua, linguagem e língua estrangeira, noções de papéis a desempenhar por si e por seus alunos etc. Sua filosofia de trabalho segue a linha de Almeida Filho (1993, p. 13).

Aqui se situa também o diálogo crítico que o professor profissional tem consigo mesmo, as tentativas de mudar para melhorar, enfim, o confronto de sua prática com a realidade.

b) Roda traseira:

Aqui estão, em sua parte essencial, as competências implícita, lingüístico-comunicativa, teórica e aplicada. É a instância dos saberes (pré-profissionais, profissionais, disciplinares, curriculares, experienciais, ambientais, metacconhecimentos, autoconhecimento, etc.). É a instância do saber e do saber-fazer. É o “quê” da CP.

Aqui está todo o arcabouço de saberes e conhecimentos pessoais, isto é, os decorrentes da biografia do professor, oriundos de sua vivência pessoal, familiar, profissional, social, etc. Estão aqui, também, os saberes e os conhecimentos provenientes da formação escolar anterior à graduação e durante ela, além dos saberes provenientes dos livros didáticos. Três outras categorias de saberes e conhecimentos precisam ser incluídas nessa instância: os

autoconhecimento, os metacconhecimentos e os conhecimentos ambientais (dimensão dos saberes profissionais específicos).

Autoconhecimento é o conhecimento de si mesmo, saber de si, de suas possibilidades e limitações, fator decisivo para o desenvolvimento da CP. Meta-conhecimento é o saber explicitar o que faz, por que faz e como faz (competência aplicada), vital para a prática reflexiva e crítica. O conhecimento ambiental ou do meio refere-se ao conhecimento do “terreno onde se está pisando” e diz respeito à escola, à comunidade, à sociedade e ao País.

c) Catraca-corrente:

Este fator é central na noção de competência profissional, porque define a volição, a vontade de fazer, a força aplicada voluntária e conscientemente. O percurso profissional é uma viagem voluntária (livre vontade), e a volição, então, é traço fundamental no desenvolvimento profissional. Para andar de bicicleta, é preciso pedalar, e pedalar exige força. É a força (mobilização, combinação e integração) que põe os recursos em movimento.

Por essa razão, provavelmente, é que Alvarenga (1999) denomina a CP de “macrodinamizadora” das demais competências. E é, também, por essa mesma razão que a CP é representada por uma espiral no centro do esquema das competências proposto por Almeida Filho (1993) (item 2.3 deste trabalho). A força aplicada (iniciativa) é que mobiliza a competência e faz com que ela se equilibre, avance. O não-agir resulta em estagnação. Essa é a instância do querer-fazer. Afinal, só é profissional quem quer sê-lo.

d) Quadro:

Representa a integração das diversas dimensões (e mesmo competências) em um todo harmonioso e funcional. É o fator de integração entre o “o quê”, “o como”, “o onde”, “o quando” e “o porquê”. É a junção do saber, do saber-fazer, do ser e do saber-ser. É a integração dos recursos do indivíduo com os recursos do meio, mediante a ação intencional e consciente. É dessa integração que depende a CP para que a mesma se exteriorize como ação observável.

e) Guidão:

Materializa as decisões concretas em termos de escolhas de rotas, de mudanças de direção, as paradas para refletir (freios), as retomadas, após reflexão e crítica sobre a própria prática. É a tomada de iniciativa no campo das coisas práticas.

f) Terreno:

É a trajetória profissional, o dia-a-dia, com seus fatores favoráveis e desfavoráveis, suas possibilidades e limitações. São as condições específicas do ambiente de atuação profissional; representa cada situação enfrentada. Enfim, é o ambiente real, o mundo real no qual se inserem professor, escola, alunos e a sociedade como um todo, de forma indelével. A medida da força e do equilíbrio, a direção e os resultados alcançados dependem, em grande parte, do contexto de atuação (terreno).

2.5 A Competência Profissional

Este item e seus subitens apresentam um breve histórico da competência profissional, incluindo as suas principais matrizes conceituais e algumas definições. O que se pretende é traçar a evolução epistemológica do conceito e levantar alguns conflitos ainda existentes entre as diversas concepções. Como já se disse anteriormente, definir o termo competência profissional é tarefa complexa devido, principalmente, à própria complexidade do termo, a sua capacidade de adaptação ao contexto e o seu caráter pessoal. Não existe competência profissional genérica, ela é, antes de tudo, pessoal.

2.5.1 Matrizes conceituais da competência profissional

Os estudos a respeito da competência profissional foram desenvolvidos a partir de quatro abordagens ou matrizes teóricas principais: a condutivista ou behaviorista, a funcionalista, a construtivista e a crítico-emancipatória, esta última proposta por Deluiz (2001). Para a sua apresentação, valer-nos-emos aqui da descrição de Mertens (1996, p.69, *apud* Coatio, 2003):

1. A matriz condutivista ou behaviorista baseia-se na estrutura comportamentalista de Skinner, na pedagogia dos objetivos de Bloom (1975, *apud* Coatio, Idem, 70) e tem como parâmetro o desempenho efetivo, e como padrão a excelência dos resultados. Na prática, o

autor classifica como competência o bom desempenho à luz de resultados esperados. Rios (1995), por exemplo, defende esta concepção quando afirma que competência profissional é sinônimo de “fazer bem”.

2. A matriz funcionalista tem sua base teórico-metodológica na teoria dos sistemas sociais e utiliza a análise funcional como método e não se refere ao sistema em si, mas procura analisar e compreender a relação entre o sistema e o seu contexto. Em resumo, ela analisa e compara as diferentes relações existentes nas empresas, com os resultados, habilidades, conhecimentos e atitudes dos trabalhadores. Vale-se ainda da metodologia DACUM (*Developing A Curriculum*), que consiste em elaborar currículos e programas de capacitação; estabelecer critérios de avaliação e identificar, juntamente com os trabalhadores, as tarefas necessárias a um determinado posto de trabalho.

3. A abordagem construtivista assenta-se na concepção de Schwartz (1995) para quem o conceito “construtivista” explica as relações mútuas e as ações existentes entre os grupos e seu entorno, mas também entre situações de trabalho e situações de capacitação (Mertens, 1996, *apud* Coatio, 2003, p.58). Na visão construtivista, a competência profissional estabelece relação entre conhecimentos, experiências e comportamentos que se exercem em determinado contexto.

4. A matriz crítico-emancipatória foi proposta por Deluiz (2001, p. 9, *apud* Coatio, 2003, p.59) e tem como objetivo ressignificar a noção de competência. Nessa perspectiva, o conceito de competência envolve algumas dimensões: individual, sócio-cultural, situacional (contextual-organizacional) e processual. Sua maior contribuição é estabelecer relação de historicidade entre o indivíduo, o contexto e o tempo.

O quadro abaixo, proposto por Coatio (2003, p.62), apresenta, de forma resumida, as principais matrizes teórico-conceituais da competência profissional.

Quadro 1 – Matrizes conceituais da competência profissional

Abordagens	Definição	Processo de Identificação	Metodologia	Críticas	Aporte teórico
Condutivista	Comportamentos que evidenciam um desempenho superior, diferenciando-o de fracos desempenhos. A tarefa e a ocupação são seus conceitos centrais	Comportamento observável das pessoas com alto rendimento	Análise ocupacional	Amplitude do conceito; distinção entre as diferentes competências.	Skinner, David McClelland, Bloom e Mager
Funcionalista	Capacidade de desenvolver um trabalho especificado de forma eficiente. Tem a função como conceito central.	Resultados e objetivos desejados pela empresa	Análise funcional e DACUM	Leva em conta o produto e não o processo; dificulta a integração entre o atributo e as tarefas necessárias ao desempenho de situações específicas; não leva em conta o contexto e a cultura do trabalho.	Teoria dos sistemas sociais
Construtivista	Capacidade de estabelecer uma relação entre conhecimentos, experiências e comportamentos que se exercem em determinado contexto.	Na conscientização dos conhecimentos, habilidades e destrezas, assim como no contexto em que pode ser aplicada.	Formação em alternância e pedagogia da disfunção.	Ênfase no desenvolvimento das estruturas cognitivas, minimizando a dimensão Sócio-política.	Piaget e Bertrand Schwartz
Crítico-emancipatória	Processo de tomada de posse dos elementos de uma situação e de sua reorganização em resposta a	Do resultado da complexa combinação entre os fatores objetivos e subjetivos.	Compreensão dialética dos fenômenos, sua interdependência e historicidade.	Matriz ainda em processo de construção	Pensamento crítico-dialético.

	uma busca, levando a modificações na atividade, vista como um espaço de transformação e de recomposição de saberes.				
--	---	--	--	--	--

Fonte: Coatio, 2003, p. 62.

Adotaremos nesta pesquisa a matriz construtivista mesclada à crítico-emancipatória, pois se de um lado levamos em conta recursos como conhecimentos e habilidades, de outro, consideramos como fatores fundamentais a interdependência e a historicidade, não só dos recursos, mas das próprias competências.

2.5.2 O estado da arte da competência profissional

Os diversos aspectos apresentados pelos pesquisadores abaixo definem, em seu conjunto, a moderna visão de competência profissional tal como é vista no âmbito da Lingüística Aplicada e em outras ciências. Cabe lembrar, todavia, tratar-se apenas de um recorte sincrônico, já que competência profissional dá-se no *hic et nunc*.

Para Mello (1987), a CP era competência técnica e compromisso político. Pereira (1988) via o compromisso político do professor bifurcado no sentido de ser ele transformador ou mantenedor do *status quo*. Almeida Filho (1993, 1999) amplia seu espectro ao vê-la como o sentido de responsabilidade, sentido de valia que o professor tem de si mesmo, no que representa para ele ser professor, em seus deveres, na responsabilidade social que tem, na responsabilidade para consigo mesmo e para com os seus colegas, alunos, escola e, por extensão, para com a própria sociedade.

Almeida Filho (1993) propõe um conjunto de competências mínimas ao professor de LE: implícita, lingüístico-comunicativa, teórica, aplicada e profissional o que se constitui em marco fundamental para o entendimento do conceito no âmbito da Lingüística Aplicada.

Rios (1995) acrescenta uma terceira dimensão, a ética, às duas anteriormente propostas por Mello (1987). Assim, as dimensões da competência passariam a ser técnica (ou do conhecimento específico), política e ética. Segundo a autora, possuir competência significa saber fazer bem.

Saviani (1996) refere-se à competência profissional como saber atitudinal, saber crítico-contextual, compreensão das condições sócio-históricas do contexto educacional.

Alvarenga (1999), partindo dos estudos de Almeida Filho (1993,1999), configura e estabelece o inter-relacionamento das competências e considera a competência profissional macrodinamizadora das relações entre as demais.

Basso (2001) desloca os estudos sobre competências um pouco mais na direção do mercado de trabalho, confrontando os requisitos com as expectativas e promovendo um contato mais próximo entre o ideal e o real. Um conceito de competência profissional mais acorde com as necessidades contemporâneas do professor de língua estrangeira não pode excluir a noção de autonomia. Já não basta saber fazer. Quem sabe fazer precisa ser capaz de explicar por que está fazendo, como está fazendo e não de outra maneira e ter a compreensão de que existem, possivelmente, muitas outras formas de se exercitar esse fazer, com resultados satisfatórios, em linha com o senso de plausibilidade de Prahbu (1990, p. 172).

O professor profissional atualizado com o seu tempo não pode abrir mão da autonomia. Ele precisa fugir do estigma de “robô orgânico”, como lembra Celani (2001, p.25, *apud* Hammer, 1996). Um percentual considerável de professores de línguas ainda contenta-se em circunscrever sua atuação à sala de aula, deixando para as outras instâncias da escola, como a Direção, a Coordenação ou a Supervisão, as tarefas que não estejam estreitamente ligadas ao seu *locus* de atuação, a sala de aula. Esse comportamento decorre, provavelmente, de uma visão estreita do sentido de autonomia e responsabilidade. Ser autônomo, nesse sentido, é não se ater a regras, mas ser capaz também de criá-las ou participar de sua criação. Vale dizer que o espectro de responsabilidades do professor de língua estrangeira foi e é constantemente ampliado.

A esse respeito, embora se referindo ao contexto não educacional, Zarifian (2003, p.52) afirma que os critérios de autonomia e responsabilidade atuais são completamente novos em relação ao critério clássico de complexidade da atividade. Sempre se atuou em ambiente de “muitas normas e pouca responsabilidade”. A referência à autonomia e à responsabilidade é a verdadeira novidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, definidas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, colocam a questão da responsabilidade e da autonomia no centro dos debates. Sua definição de competência profissional, em resumo, é “a capacidade individual para articular, mobilizar e colocar em ação valores, habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.

O Parecer CNE/CEB nº 16/99 aponta:

Pode-se dizer, portanto, que alguém tem competência profissional quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos, habilidades e atitudes para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional. Assim, age eficazmente diante do inesperado e do inabitual, superando a experiência acumulada transformada em hábito e liberando o profissional para a criatividade e a atuação transformadora. [...] A vinculação entre educação e trabalho [...] é um conceito fundamental para se entender o conceito de competência como a capacidade pessoal de articular os saberes (saber, saber fazer, saber ser e saber conviver), inerentes a situações concretas de trabalho. O desempenho no trabalho pode ser utilizado para aferir e avaliar a competência, entendida como um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos em um mundo do trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento.

Zarifian (2003) vê também a competência profissional no sentido de assumir uma responsabilidade, em uma dada situação, e saber tomar a decisão certa em prazo adequado, ante um evento que é, em si mesmo, a expressão da incerteza. Acrescenta ainda o autor que a competência profissional associa poder de decisão, compreensão dos problemas e senso de responsabilidade diante de sua profissão, em sentido lato.

Existem, no conceito de competência profissional, quatro noções centrais: a) a autonomia, b) a iniciativa, c) o julgamento e d) a comunicação. A autonomia não se refere apenas à capacidade do indivíduo de definir suas próprias regras de atuação. É, também, e

fundamentalmente, a faculdade de agir por si mesmo, resolver por si mesmo, mas levando em conta todo o contexto envolvido. A noção de iniciativa, por outro lado, refere-se à competência em si mesma, à ação, ao engajamento em relação às regras preexistentes, próprias ou uma combinação delas, sempre em conformidade com os objetivos preestabelecidos. Assim sendo, a atuação profissional parte de objetivos claros, isto é, planeja e age de forma coerente e conseqüente (Zarifian, 2003, p. 106-107).

Um outro componente sempre envolvido na competência profissional é o julgamento sobre a validade da iniciativa e da apreciação dela pelos demais atores envolvidos. Ao agir, o professor julga e é julgado. Julga no sentido de envolver na ação um pensamento lógico e encadeado, considerando uma gama de fatores. E esse pensamento (julgamento) certamente levará em conta os dados disponíveis e o contexto de atuação, aí considerada a apreciação ou não pelos demais atores envolvidos. Tal apreciação, por outro lado, depende da compreensão e aceitação da iniciativa. Para tanto, o professor de LE precisa estabelecer uma comunicação bem sucedida. Para ser reconhecido profissionalmente, o professor precisa ser eficiente e eficaz em face de outros atores: seus pares, seus alunos, a instituição, enfim, a sociedade.

O quarto e último dos elementos envolvidos no conceito de competência profissional é a comunicação. Para se entender a razão da presença deste termo no conceito, é preciso que se aprofunde um pouco o seu entendimento. O que significa comunicar-se? “Comunicar é tentar entender-se mutuamente para realizar um acordo tendo em vista um objetivo comum.”, afirma Zarifian (2003, p. 117). Esta é, de fato, uma operação complexa, delicada e crítica. Complexa, porque envolve uma série de possibilidades, todas elas importantes. Delicada, pois abarca, fundamentalmente, o campo afetivo, em toda a sua complexidade. Crítica, pois estabelece freqüentemente a diferença entre sucesso e insucesso na iniciativa considerada.

Abordaremos aqui, apenas os aspectos relativos à sua complexidade. Existem algumas condições para que se estabeleça a comunicação:

1. Compreensão recíproca: é a condição central de uma comunicação bem sucedida. Se o ponto de vista de um dos interlocutores não for entendido, a comunicação fracassará. Assim sendo, o elemento-chave de uma comunicação é tentar entender o ponto de

vista alheio e, dessa forma, respeitá-lo. O fato de não se estar de acordo é outro assunto. A compreensão deve preceder o julgamento, em seus limites, expectativas, forma de raciocinar, etc.

2. Realização de um acordo: toda a atividade desenvolvida em uma sala de aula de língua estrangeira se desenrola a partir de acordos entre o professor e os alunos. Os conflitos tão comuns nesse ambiente decorrem da falta de acordo. Acordo pleno é ideal e, por isso, poucas vezes alcançado. Um acordo parcial, porém, já estabelece condições mínimas para uma ação na mesma direção.

3. Existência de objetivo comum: a compreensão recíproca e a realização de acordo só terão lugar se, antes, for estabelecido um objetivo comum. Os esforços das partes envolvidas precisam estar centrados no mesmo ponto. A importância desse aspecto é tão óbvia que, salvo melhor juízo, não parece carecer de maiores esclarecimentos. Um professor gramaticalista, por exemplo, terá muita dificuldade em estabelecer um objetivo comum em uma turma, cujo objetivo seja a comunicação oral.

Dois outros conceitos intermediários parecem saltar à vista nesse ponto: 1) a diferença entre informar e comunicar; e 2) o entendimento do que seja negociar. Em primeiro lugar, a escola tradicional embasou sua atuação no informar. O próprio vocábulo professor, ao significar aquele que professa, ensina, etc., parece confirmar essa assertiva.

Na escola tradicional, o professor não comunicava, informava. Cabe lembrar, não obstante, que informar não significa apenas “dizer algo” e sair. Informar também envolve um mundo de incertezas relativas à aceitação do que está sendo informado, que inclui quatro condições: compreender, interpretar, aceitar e reconhecer. Sem uma delas, a informação pode ser rejeitada. Afinal, para aceitar uma informação, é necessário compreendê-la, interpretá-la adequadamente, além de reconhecer a sua utilidade. Além disso, existem várias maneiras de se rejeitar uma informação: esquecendo-a, sendo indiferente a ela ou não a entendendo. Por outro lado, o professor precisa, ao comunicar, negociar objetivos, acordos, etc. Mas, afinal, o que significa negociar?

Negociação é um processo social básico, utilizado para resolver conflitos, toda vez que não existem regras, tradições, fórmulas, “métodos racionais” ou poder de uma autoridade superior. Ao optar pela negociação as pessoas preferem evitar: uma batalha em que um

dos dois lados leva a pior; a ruptura de um relacionamento; ou a guerra total (Miranda, 2000, p. 17).

Sem pretender maior aprofundamento no tema, já que se está utilizando um empréstimo da área de administração, devemos dizer que as situações de conflito são muito comuns em sala de aula e que a capacidade de resolvê-las satisfatoriamente, para todas as partes envolvidas, certamente se constituirá em grande vantagem profissional para quem a possui. Nos últimos anos, os principais veículos de comunicação como, por exemplo, a Revista Veja, de 11 de maio de 2005, abordam o tema geral “mal-estar docente” sob várias formas.

A citada reportagem tratou da indisciplina como fenômeno universal em escolas públicas e privadas e apresenta o professor como refém da situação. De um lado, a escola, especialmente a particular, trata o aluno como cliente que, como manda a tradição do bom atendimento, tem sempre razão. Por outro, o aluno desconhece a autoridade do professor, por considerá-lo um simples empregado ou prestador de serviços. O resultado é que o professor, pressionado de um lado pelo aluno-cliente e, por outro, pela escola-empresa, passa a sofrer, com frequência crescente, de um distúrbio psicológico chamado “fobia escolar”, o que era comum apenas em alunos há algum tempo.

A consequência mais visível da situação é que o professor emprega a maior parte do esforço em sala de aula para “controlar a sala”. Casos de agressão ao professor, em plena sala de aula, já não é mais uma raridade. O que está na base de toda essa crise é a inexistência ou a deficiência do processo de negociação. E não se trata de negociação professor-aluno somente, mas de um grande pacto nacional que aborde este e tantos outros problemas graves e comuns no dia-a-dia do professor em sala de aula. A escola, a família, o aluno, enfim, a sociedade como um todo precisa envolver-se em uma grande discussão que objetive restabelecer o equilíbrio na escola.

Os currículos das escolas de formação de professores de LE, nos cursos de Letras, precisariam refletir melhor a realidade, passando a levar em conta as mazelas da sociedade. Temas fundamentais como condições de trabalho, níveis salariais, compromisso político, papéis das associações e sindicatos, necessidade de formação continuada, motivação, evasão escolar, violência na escola, escola-empresa, proletarização da educação, etc. precisariam ser discutidos desde os primeiros semestres do curso de graduação.

Uma questão que merece atenção a esse respeito é que as disciplinas referentes à prática em sala de aula sejam de responsabilidade de professores de LE e não de pedagogos. Não pretendemos aqui desvalorizar o trabalho desses profissionais, mas reconhecer que há uma clara diferença de foco tal que, muitas vezes, resulta em desmotivação e desorientação. O pedagogo, em geral, tem seu foco na educação básica (alfabetização) e não alcança o valor do ensino de LE.

Os quatro elementos acima citados (autonomia, iniciativa, julgamento e comunicação) certamente não definem competência profissional, mas envolvem tão-somente o cenário do evento, do ato revelador da competência profissional, embora possam conter traços delineadores da própria competência. Sendo assim, que elementos estariam contidos na competência em si mesma? O que a definiria? Recorremos ao próprio Zarifian (2003, p.137) para falar, de maneira ainda preliminar, sobre a definição de competência profissional:

Competência profissional é a tomada de iniciativa e responsabilidade do indivíduo em situações profissionais com as quais se confronta. É a inteligência prática das situações, que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma, à medida que a diversidade das situações aumenta. É a faculdade de mobilizar redes de atores em volta das mesmas situações, de compartilhar desafios, de assumir áreas de responsabilidade.

O artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 04/99 define competência profissional como a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

A esse propósito, aliás, o CNE, por meio do Parecer CNE/CEB nº 15/98, afirma que toda a educação básica:

[...] realizar-se-á mais pela constituição de competência, habilidades e disposições do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar requer relacionar conhecimentos com dados da experiência cotidiana, dar significado ao aprendizado e captar o significado do mundo, fazer a ponte entre a teoria e a prática, fundamentar a crítica, argumentar com base em fatos e lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta.

Nesse sentido, Zarifian (2003) parece concordar com o CNE, mas define a competência a partir de questões posteriores aos pontos abordados no Parecer citado. O autor

se refere à responsabilidade no sentido de “responder por”, que significa “ir até o fim de sua tomada de iniciativa”, isto é, assumir a plenitude da ação. Isso significa responder pelo alcance de suas ações, pelos seus efeitos e por suas conseqüências. É a isso que as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional caracterizam como “compromisso profissional”. Assim, o autor não discorda, mas aprofunda essa posição, ao afirmar que assumir uma responsabilidade profissional é manifestar preocupação com os outros. E, ainda, que toda atividade profissional se exerce em um certo âmbito ou área de responsabilidade.

Uma outra questão importante, além da situação sobre a qual se falou até aqui, é a informação. Possuir informação é estar instrumentalizado para se situar em seu meio profissional e agir, conseqüentemente. Essas poucas palavras abarcam um sem-número de conhecimentos específicos e gerais de várias naturezas.

Transitando por todo esse contexto está um certo sentido prático das coisas, uma certa inteligência prática que leva à compreensão das situações. É precisamente este elemento que faz com que os conhecimentos sejam mobilizados. Sem a precisa compreensão das situações particulares, das circunstâncias específicas, o professor dificilmente terá como mobilizar os conhecimentos adequados para a solução de questões que as diversas circunstâncias profissionais possam apresentar. Informação não é sinônimo de conhecimento. Para que se torne conhecimento aplicável a situações no contexto profissional, a informação precisa ser filtrada, organizada e ajustada.

A complexidade do conceito de competência profissional leva-nos a pensar também nos tipos de situações que possivelmente o meio profissional possa apresentar. O próprio Zarifian (2003), ao abordar este aspecto, lista cinco situações possíveis: situação profissional de base, situação ocasional, situação de inovação, situação de balanço e situação formativa. Sobre isso, acrescenta, ainda, as possíveis atitudes do profissional em relação a essas situações. Tais atitudes seriam: tomada de atitude, tomada de responsabilidade, poder da cooperação e exigência de rigor. Nesse ponto parece-nos oportuno inserir as observações do Parecer CNE/CEB nº 16/99, referindo-se ao exercício profissional:

Um exercício profissional implica um efetivo preparo para enfrentar situações esperadas e inesperadas, previstas e imprevisas, rotineiras e inusitadas, em condições de responder aos novos desafios

profissionais, propostos diariamente ao profissional, de modo original e criativo, de forma inovadora, imaginativa, empreendedora, eficiente no processo e eficaz nos resultados, que demonstre senso de responsabilidade, espírito crítico, auto-estima compatível, autoconfiança, sociabilidade, firmeza e segurança nas decisões e ações, capacidade de autogerenciamento com autonomia e disposição empreendedora, honestidade e integridade ética.

Essa nova visão sobre o exercício profissional, que pressupõe uma nova filosofia de formação, deixa clara a distância para o tradicional entendimento de profissionalismo, que incluía apenas uma visão técnica, quase instrumental de profissão. Foi com esta interpretação que Rios (1995) entendeu que ser profissional seria *fazer bem*. Essa era uma visão tecnicista da qual o novo conceito de competência profissional se afastou já há algum tempo. O fato é que o professor de língua estrangeira profissionalmente atualizado precisa possuir também plena compreensão do processo educacional global, com a apropriação de valores inerentes à cultura, desenvolvimento da autonomia na tomada de decisão, etc. Assim, não basta mais saber fazer, é preciso estar pronto para refletir sobre a sua prática, ser capaz de explicá-la, além de estar ciente das razões que o faz obter os resultados que obtém. É preciso que o profissional tenha um perfil de qualificação que lhe permita construir itinerários profissionais com mobilidade e flexibilidade.

Por esta razão, alguns autores entendem o momento atual do ensino de línguas estrangeiras como a “era do pós-métodos”, do pós-fórmulas prontas. O “século do conhecimento”, como alguns já se aventuram a se referir ao tempo que se inicia, exigirá do professor de LE, em doses sempre crescentes, capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa, capacidade de visualização e resolução de problemas.

É a morte do “robô orgânico”, como se referia Hammer (*apud* Celani, 2001), falando do professor não-profissional. E essa nova realidade impõe desafios aos formadores no sentido de pensarem currículos que priorizem a necessidade de levar o futuro professor a desenvolver a capacidade de aprender a aprender e de desenvolver competência profissional, levando em conta a apresentação ao mercado de professores de LE proficientes, eficientes e eficazes. A sociedade necessita de professores profissionalizados, dotados de autonomia, aptos a desenvolver, articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, emoções,

habilidades e valores, de forma a responder de maneira criativa e original os desafios profissionais.

Essas características estabelecem a diferença entre o professor amador, aquele que é apenas fluente na língua, objeto de sua ocupação, e o profissional. E é precisamente por essa razão que se faz tanta oposição à existência de “professores” de língua estrangeira, falantes nativos que só são contratados por serem nativos. Não se pretende com esta posição negar o valor do falante nativo como modelo eventualmente válido. O que queremos destacar é o óbvio retorno à educação tecnicista onde o saber fazer (falar a língua-alvo) é o único objetivo perseguido. Seria o retorno do amadorismo que tanto desprestigia a carreira de professor de LE no Brasil. Tais “professores” são amadores porque não possuem autonomia intelectual em relação ao objeto de seu saber. São amadores porque dependem da informação de seu chefe imediato, da informação escrita no manual de procedimentos, etc. São amadores, acima de tudo, por “ensinarem” a língua-alvo de forma descontextualizada, por desconhecerem e, por vezes, não quererem conhecer o meio cultural em que estão inseridos.

As responsabilidades das instituições de ensino foram, assim, ampliadas, na medida em que se exige a inclusão, em seus currículos, de novos conteúdos, novas formas de organização do trabalho, de incorporação de conhecimentos desenvolvidos na prática, metodologias que permitam o desenvolvimento da capacidade de solucionar problemas inopinados, de comunicar idéias, tomar decisões, ter iniciativa, ter criatividade, autonomia intelectual e pessoal, em ambiente de respeito às regras de convivência democrática e em condições de monitoramento do próprio desempenho e do desenvolvimento pessoal e profissional.

Em resumo, um profissional crítico, ético e comprometido com a sua formação continuada, que esteja acorde com as necessidades e expectativas da sociedade em que está inserido. Uma das características que precisam estar profundamente impressas no perfil pessoal do novo profissional é o hábito de leitura também em outras áreas de conhecimento (a pesquisa em sua própria área é condição *sine qua non*), a busca do novo, a abertura para mudanças, tudo isso aliado a uma forte disposição de se juntar ao Outro, a trabalhar em conjunto. Enfim, ter atitude profissional.

Esse conceito pode ser entendido como a postura de reflexão e permanente vigilância e prontidão que o professor de LE mantém em relação a sua própria carreira profissional, como resultado da consciência que tem de seus deveres e direitos, da validade social do seu trabalho, da necessidade de atualização e formação continuada e auto-sustentada, da valia que imprime a si e a sua profissão, a fim de fazer frente às crescentes expectativas da sociedade em relação aos papéis que exerce dentro dela.

É a atitude profissional que dá conta da formação continuada e da constituição e desenvolvimento da própria competência profissional. Diferentemente da competência, que só pode ser identificada e constatada em ação contextualizada, a atitude pode parecer estática, porque é um estado de espírito. A competência profissional, quando manifestada em um evento específico, nada mais é do que um recorte, resultado da ação da atitude profissional ao longo do tempo. A atitude não pode ser constatada como a competência. É processo interno; é estado de prontidão. Transforma-se em competência profissional na ação.

Assim, pode-se dizer, adiantando o que seria competência profissional, que ela emana de três níveis de compreensão e comprometimento com o contexto profissional: a) a consciência; b) a atitude; c) a própria competência. Pode-se, dessa forma, admitir que a atitude profissional está vinculada ao nível da autonomia, instância em que são feitas escolhas pessoais. É por isso mesmo um nível pessoal de decisões.

A competência, por outro lado, está ligada à iniciativa, já que só pode ser identificada e validada na ação. Por esta razão, pode-se afirmar que está situada no nível coletivo, embora seja um traço individual. Não se pode aferir a competência de um professor de língua estrangeira quando ele dorme, por exemplo. É preciso que ele seja dotado de autonomia e que esteja em ação.

O Dicionário Aurélio (2001, p. 1672) define autonomia das seguintes formas: “1. Faculdade de se governar por si mesmo. [...] 3. Liberdade ou independência moral ou intelectual. [...] 5. Ética: propriedade pela qual o homem pretende poder escolher as leis que regem sua conduta”.

Como já dissemos, ser autônomo não se refere somente à questão de definir suas próprias regras de ação. É agir por si mesmo, decidir por si mesmo. Zarifian (2003, p.86) lembra que a filósofa Hannah Arendt foi quem primeiro mostrou a importância da iniciativa,

lembrando que a Sociologia desenvolveu bastante o conceito de autonomia, mas não fez o mesmo em relação ao de iniciativa, que se associa diretamente ao conceito de agir. Agir, diz aquele autor, vem do latim *agere*: colocar algo em movimento, deslanchar um processo, que Arendt (1995, *apud* Zarifian, 2003) sintetiza como “tomar uma iniciativa, começar algo no mundo”. É ao agir:

[...] que se volta a empreender um novo começo, a inaugurar algo de novo, a tomar a iniciativa ou, para expressá-lo de maneira kantiana, a começar por si mesmo uma corrente. O milagre da liberdade consiste nesse poder de começar, o qual, por sua vez, consiste no fato de que cada homem, à medida que, pelo nascimento, chega a um mundo que a ele preexistia e que lhe perdurará, é em si um novo começo (Arendt, 1995, *apud* Zarifian, 2003).

A iniciativa revela a competência. Por isso é, muitas vezes, confundida com aquela. O próprio Zarifian (2003) afirma que competência pode ser entendida como a iniciativa sob a condição de autonomia. É preciso, entretanto, observar que se trata de tomada de iniciativa bem sucedida. Esse tipo de iniciativa pressupõe a mobilização de dois tipos de recursos:

- a) recursos internos pessoais, que o indivíduo adquiriu por meio de sua experiência e que mobiliza, integra e combina, em face de situação profissional;
- b) recursos do meio, trazidos e colocados à disposição pela organização escolar ou por indivíduos.

A compreensão das circunstâncias em que a competência profissional pode ser constatada é de grande importância para o entendimento da própria competência. Por essa razão, parece-nos oportuno aprofundar um pouco na compreensão do termo “situação”. Diversos são os tipos de situações em que a competência profissional do professor de LE pode manifestar-se:

- um quadro e um contexto;
- conjunto de componentes da situação;
- conjunto de problemas que o sujeito deve enfrentar;
- resultado a alcançar;

- iniciativas (ou conjunto de iniciativas) tomadas, em função dos resultados e dos problemas;
- as interações com outros atores, que condicionam as iniciativas e concorrem para o seu sucesso;
- um modo e um dispositivo de avaliação.

A compreensão do sentido subjacente ao termo situação não só facilita o entendimento das possíveis circunstâncias em que a competência profissional se revela, mas também define que tais situações não são, necessariamente, recortes temporais instantâneos. Na realidade elas podem incluir lapsos de tempo relativamente longos.

2.5.3 A topografia da competência profissional

O termo competência profissional, por ser um construto, contém em si uma série de outros conceitos menores, que constituem a sua estrutura. Compreender os diversos constituintes da CP é essencial para o pleno entendimento da própria competência. Em termos gerais, a CP compreende os saberes, os saber-fazer e o saber-ser. Além disso, contém em si mesma mecanismos de automobilização, metaconhecimentos, autoconhecimento, entre outros.

Não se pretende aqui esgotar o tema, ao contrário, faremos apenas a descrição dos elementos mais gerais que, em tese, estariam presentes na competência profissional em estado mediano de desenvolvimento. Como veremos adiante, a competência profissional possui certas características imateriais, por vezes indefiníveis. Algumas características mais conhecidas são: é um complexo, pois é um conjunto de recursos, de propriedades; possui um componente aplicado, pois significa entrar em ação ou mobilizar algo; é dinâmica, pois está em contato dinâmico com as demais, sempre em movimento, isto é, a noção em si não é estática; e é sociocultural, pois varia em consonância com o tempo e a história de cada grupo social.

Outros traços, porém, podem ser encontrados na competência: é situacional-funcional, pois sua aquisição, modelação e mobilização ocorrem em razão das funções profissionais; é interativa, pois, além de sócio-histórica, depende da interação do professor com outros agentes sociais para que se desenvolva; é sincrética, porque mescla saberes,

conhecimentos, metacconhecimentos, autoconhecimento, etc.; é permeável, porque as novas experiências e vivências vão sendo incorporadas ao repertório, ainda que não sejam verbalizáveis; é personalizada porque a competência é pessoal e intransferível; é existencial, pois está ligada à história de vida de cada indivíduo; é pouco formalizada, porque é muito mais consciência na profissão do que consciência sobre ela.

Apesar da extensão da lista, muitas outras características possivelmente não foram consideradas e nem todas as mencionadas estarão na arquitetura que a partir daqui será desenhada. A competência profissional baliza o desenvolvimento parcial de cada competência e sinaliza horizontes profissionais desejados. Além disso, “a capacidade macro-sistêmica de reconhecer-se profissional, de reconhecer os padrões nas redes sociais em que circula e de buscar ajuda no aperfeiçoamento” pertencem ao domínio da competência profissional (Almeida Filho, 2005, p.13).

2.5.3.1 Os saberes do professor de LE

Parece ser consenso que a competência profissional só pode ser validada em ação, isto é, no exercício do fazer profissional do professor de LE. Por outro lado, o conceito de competência insiste em que ela se refere à mobilização de saberes, entre outros recursos. Mas, então, que saberes a competência profissional mobiliza? Muitos são os autores, entre eles Perrenoud (2000) e Tardiff (2002), que defendem que os saberes do professor podem ser classificados como sendo de três tipos diferentes: a) o saber disciplinar e metodológico; b) o saber fazer; e c) o saber ser.

Abordaremos cada um deles mais à frente. Essa classificação, todavia, não significa que tais saberes possam ser desmembrados e mobilizados separadamente. Na realidade, são construídos na base da cognição, de experiências, de expectativas, de crenças, de emoções, etc.

No dizer de Tardiff (2002, p. 18):

Quando questionamos os professores sobre seu saber, eles se referem a conhecimentos e a um saber-fazer pessoais, falam dos saberes curriculares, dos programas e dos livros didáticos; apóiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e apontam certos elementos de sua formação profissional. Em suma, o saber dos professores é plural,

compósito, heterogêneo, porque envolve o próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente.

O termo “saber” tem sido entendido por muitos como sinônimo de “conhecimento”. O significado que pretendemos dar ao termo aqui, todavia, é o de um conjunto amalgamado de conhecimentos, habilidades, aptidões, atitudes, experiências e vivências do professor de LE. Inclui o saber, o saber-fazer e o saber-ser. Aborda todas os prismas da atividade profissional do professor de LE: o conhecimento da língua-alvo; do planejamento das aulas; dos princípios educacionais gerais e particulares; do sistema de ensino; dos programas e currículos; do livro didático e dos seus papéis do professor, este último, da forma descrita por Almeida Filho (1993) como motivador, criador de climas, etc.

Para Piaget (1979), “[...] o conhecimento não resulta da adequação entre um sujeito consciente de si mesmo e objetos já prontos; ao contrário, representa o resultado de interações entre uma subjetividade e uma objetividade em progressiva constituição, e se desenvolve desde os níveis sensório-motores até o das operações formais”.

Setzer (2001), em trabalho na área da ciência da informação, define conhecimento como “[...] uma abstração interior, pessoal, de algo que foi experimentado, vivenciado, por alguém”. Engloba, portanto, habilidades e atitudes, tais como habilidade para trabalhar com os alunos; ser criativo; ser desafiador e mantenedor de um ambiente de motivação; ser reflexivo e, em consequência, ser aberto a mudanças. Em suma, saber ensinar. Além disso, o arsenal do professor profissional de LE é variável em razão de fatores como os traços da personalidade, os talentos diferenciados, o entusiasmo, a presença de espírito e o amor ao educando. Soma-se a isso a valia que tem de si mesmo, de seu trabalho, de sua profissão, etc.

Finalmente, em conformidade com a natureza social de seu ofício, o professor de LE deve ser capaz de se integrar e participar da vida diária de sua escola, fora de sala de aula; ser capaz de trabalhar em equipe, tanto no sentido de interagir socialmente, como ser capaz de transpor para seu fazer pedagógico, para programas e materiais a dimensão social do homem. Trabalhar sempre no sentido de formar o cidadão, ou ajudá-lo a se tornar um ser social.

Algumas questões surgem naturalmente da constatação da complexidade do saber docente. A primeira refere-se a se e como esse saber é apropriado. Pode-se inferir dos traços

acima que o saber docente é processual, isto é, é apropriado durante um longo processo que se inicia, provavelmente, no primeiro ano escolar, mas é também perecível (Leffa, 2001).

Considerando-se somente a escolaridade obrigatória, do Ensino Fundamental à graduação, são cerca de quinze anos de preparação na própria sala de aula, local onde a profissão será exercida. Ao longo desse processo, o futuro professor de LE vai adquirindo conhecimentos lingüísticos específicos, vai se socializando, vai aprendendo a controlar as classes, etc. Enfim, vai adquirindo conhecimentos, vivências, experiências, observando modelos que considera positivos e negativos, vai formando-se.

Tardiff (2002) afirma que, em suas pesquisas sobre os saberes profissionais do professor, ficou claro que tais saberes são hierarquizados pelo próprio professor em função de sua utilidade no ensino: quanto mais útil for, mais importância possui. Afirma ainda que os saberes oriundos da prática parecem representar o alicerce de sua competência profissional. Dando crédito a essa conclusão, podemos afirmar que a competência é composta de saberes que se sobrepõem, se reciclam, se reajustam, são reutilizados ou descartados, sempre apoiados na reflexão e na reflexão crítica.

Entende-se que, para se analisar a competência profissional do professor de LE, é preciso aprofundar o entendimento de seus saberes, levando em conta as suas origens e formas de apropriação. Os itens seguintes tratam da epistemologia da prática do professor de LE.

2.5.3.1.1 Epistemologia da prática do professor de LE

Não sendo o professor de LE mero transmissor de conhecimentos, seu saber é plural, formado por uma mistura relativamente equilibrada de saberes oriundos da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e também da experiência profissional e pessoal. Cabe lembrar que o profissional está, ainda, impregnado por saberes incorporados antes mesmo de sua opção pela profissão de professor. São, por exemplo, os obtidos no convívio familiar, na escola antes da graduação, com os amigos etc.

2.5.3.1.1.1 Saberes pré-profissionais

Vários autores como Almeida Filho (1999), Tardif (2002), Le Boterf (2003) e Zarifian (2003) concordam que a formação profissional inicia-se antes mesmo de o aluno decidir-se pela carreira de professor. Muito antes de iniciar a graduação (antes mesmo de pensar nela) o futuro professor já está recebendo insumos que serão usados em sala de aula.

Ao se identificar com um professor ou professora, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, pode estar se apropriando de modelos a serem usados em seu próprio futuro profissional. Quando auxilia um colega em dificuldade em sala de aula, pode estar descobrindo em si a vocação para o ofício de ensinar.

As recomendações e orientações recebidas no lar sobre assuntos diversos certamente contribuirão para o seu futuro exercício profissional.

Assim, quando o professor entra em sala para a sua primeira aula, estará trazendo consigo uma gama de saberes (experiências, memórias, intuições, crenças, etc.) que jamais foi formalizada e que em geral não é pensada como sendo parte do arcabouço de saberes do professor. A esses saberes não formalizados Almeida Filho (1999, p.19) chama de competência implícita e afirma que eles formam a base de seu primeiro estágio de desenvolvimento. Bandeira (2003), por outro lado, chama esses saberes não formalizados de teorias informais.

2.5.3.1.1.2 Saberes profissionais

Os saberes profissionais resultam da exposição do futuro professor de LE aos saberes transmitidos pela instituição formadora, como leituras sugeridas ou determinadas, palestras, seminários; os decorrentes da prática de ensino e as experiências e contatos formais e informais com professores e colegas. Enfim, é toda uma gama de conhecimentos e experiências que ele obtém durante a formação inicial e, após a graduação, na formação continuada. Todo o saber-fazer em sala de aula, por exemplo, constitui saber profissional adquirido, em geral, por observação e apresentado de maneira informal. Não se incluem aí os conhecimentos formalizados, obtidos em sala de aula.

3.5.3.1.1.3 Saberes disciplinares

Incluem-se em saberes disciplinares especificamente as diversas disciplinas cursadas ao longo da história escolar do futuro professor, durante a formação inicial e a continuada; o aperfeiçoamento lingüístico, os cursos de extensão e de pós-graduação, o conhecimento pedagógico formalmente adquirido, etc. São formais e representam o saber ligado diretamente ao conhecimento da língua-alvo e às formas de levar o aluno a adquiri-la.

2.5.3.1.1.4 Saberes curriculares

Os saberes curriculares são os saberes sociais que a instituição escolar apresenta ao professor durante e mesmo antes de sua carreira. É o discurso da escola, seus objetivos, seus conteúdos, seus métodos, suas normas. São, em síntese, as diretrizes da escola, derivadas em grande parte das diretrizes do MEC, da Secretaria de Educação, etc. que o professor deve assimilar e aplicar.

2.5.3.1.1.5 Saberes práticos ou experienciais

Os saberes práticos e experiência derivam da prática profissional diária, como resultado do trabalho cotidiano e da integração do professor com o meio. Eles emanam da experiência individual e coletiva, são validados por ela e a ela se incorporam sob a forma de *habitus*², de saber-fazer e de saber-ser pessoais e profissionais. São saberes atualizados, provenientes de outras fontes que não a instituição escolar ou os currículos. São individualizados e individualizantes e não estão sistematizados em teorias ou doutrinas. Vêm à tona em forma de crenças do professor, que atuam na prática como ferramentas de interpretação, compreensão e orientação da prática profissional diária. Os saberes práticos ou experienciais representam o “amadurecimento” profissional do professor e o levam a fazer frente aos problemas, em geral urgentes, que emergem no dia-a-dia de seu fazer profissional, interpretando-os e decidindo com desenvoltura crescente. Tais problemas e desafios são relacionados a valores, sentimentos e atitudes.

² Segundo Bordieu (1991, p. 12, *apud* Couto), “[...] o termo *habitus* é um conjunto de disposições que levam o sujeito a agir de maneiras determinadas. Estas disposições sugerem práticas, percepções e atitudes ‘regulares’ sem serem conscientemente coordenadas ou governadas por qualquer ‘regra’”.

Cabe ressaltar, ainda, que os saberes experienciais possuem três objetos, segundo Tardiff (2002):

- a) as interações e relações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores (direção, coordenação, demais professores, alunos, corpo administrativo, etc.) no campo de sua prática;
- b) as diversas obrigações e normas as quais o seu trabalho deve se submeter;
- c) a instituição, enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas.

Pode-se concluir que o professor profissional de LE é aquele que conhece profundamente a língua estrangeira, objeto de seu fazer profissional, está familiarizado com a matéria e com o programa de sua escola, tem intimidade com os conhecimentos didático-pedagógicos que levam os seus alunos a se apropriarem do conhecimento disciplinar e “trafega” com desenvoltura no ambiente escolar, interagindo com seus alunos, seus pares, superiores e demais recursos humanos do seu meio. É um profissional que “conhece o caminho das pedras”, que é capaz de “desestrangeirizar” a língua estrangeira que ensina, o que, no entendimento de Almeida Filho (2001), é a capacidade de integrar a língua estrangeira ao elenco dos saberes do aprendiz de LE. É ser capaz de fazer com que a língua estrangeira faça sentido ao aluno. Ser professor profissional é ser capaz de articular saberes, experiências, memórias, intuições, colocando-os em funcionamento no contexto escolar, isto é, mobilizando-os com o fim de alcançar os objetivos propostos em sua ação educativa.

Ser profissional de ensino de língua estrangeira é, enfim, ser intelectual, na medida em que é detentor de saberes em sentido estrito; é ser político, na medida em que interage com as demais pessoas atuantes em seu meio profissional; é ser ético, na medida em que atua em conformidade e em harmonia com os interesses do outro.

Ser professor profissional, em outras palavras, é ser um ser social, que sabe ser e estar no mundo. É precisamente nesse ponto que está uma das armadilhas da profissão: a existência de dois pólos possíveis a que se pode prender o professor de LE. De um lado está o risco do “sociologismo”, do professor “bonzinho”, “legal” ou, por outro lado, “durão”, “carrasco”, que faz de sua atitude pessoal a “chave” de sua atuação profissional; que faz de seu estar na sala o seu principal traço distintivo.

De outro lado, está o risco do “mentalismo”, do professor “erudito”, “sabichão”, que só fala a língua-alvo em sala de aula com sotaque “nativo” e se orgulha disso, sem se perguntar e muito menos perguntar ao aluno se está entendendo ou se está aprendendo algo. Este tipo de professor de LE “estrangeiriza” ainda mais o que já é estrangeiro. É o mesmo professor que sempre alega que os alunos sofrem de “falta de base”, ano após ano, sem questionar seu próprio papel profissional.

Em ambos os casos, por incapacidade de integração e mobilização de saberes, a ação de ensinar começa a confundir-se com o “saber-estar” e o “saber-fazer”, relegando a plano secundário o “saber”. Tais fenômenos decorrem da ausência de reflexão sobre a própria ação.

O quadro seguinte tem o objetivo de oferecer uma visão holística dos saberes do professor, que leva em conta o seu pluralismo epistemológico, assim como as suas origens e a maneira como se integra ao trabalho docente. Foi proposto por Tardif (2003, p.83) e adotado aqui com ligeira adaptação. Embora tenha sido concebido a partir de pesquisas com professores em geral, parece ser aplicável aos professores de LE:

Quadro 2 – Saberes do professor de LE (fontes de aquisição e modo de integração)

Saberes do Professor	Fontes Sociais de Aquisição	Modos de Integração no Trabalho Docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	O Ensino Fundamental e Médio, estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissional
Saberes provenientes da formação profissional para o ofício docente.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização da “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, etc.	Pela utilização das ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência adquirida junto aos seus pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif, 2003, p.83.

É oportuno abordar alguns aspectos deste quadro. O primeiro refere-se ao aspecto social desses saberes. Alguns deles são, como diz Tardiff, "externos" ao próprio professor. Eles provêm da família; da escola, desde o ensino fundamental e médio; da universidade; de outras instituições de ensino; de seus pares, etc. A natureza desses saberes, quanto a suas origens, parece estar muito bem identificada nas palavras abaixo:

[...] o saber profissional está de certo modo na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. (Tardif, 2003, p. 64).

A partir da compreensão da genealogia dos saberes do professor e de sua natureza temporal, percebemos mais facilmente que a atuação profissional, isto é, a competência profissional se evidencia a partir de raciocínios, levando em consideração normas morais, valores sociais, enquadrados em parâmetros, isto é, levando em conta o que é aceito e o que não é aceito socialmente.

Do mesmo quadro pode-se inferir, ainda, uma possível hierarquia de saberes, já que são construídos a partir de fontes e momentos de aquisição distintos, dentro do processo de construção desses saberes docentes. É inegável, portanto, a natureza processual e progressiva dos saberes e da própria competência profissional, que se constitui, em última análise, na mobilização desses saberes. Se é processual e resulta da experiência e vivência do indivíduo, a história pessoal de cada professor terá, certamente, peso importante na validação da competência do professor. Na mesma linha de raciocínio, são também importantes suas crenças, representações, hábitos, personalidade, rotinas, etc., como já constatava Raymond et al. (1993, *apud* Tardif, 2003).

Assim, a competência profissional do professor de LE possui fundamentos existenciais, sociais e pragmáticos. O professor profissional é, portanto, um ser de natureza tripla.

2.5.3.1.1.6 Características dos saberes do professor de LE

Alguns autores (Perrenoud, 2001; Zarifian, 2002) defendem, com o que concordamos, que a competência profissional do professor reside na mobilização e não

propriamente nos recursos. Assim, conhecer as características dos recursos que possui é de vital importância para que a mobilização oportuna e adequada desses recursos resulte em exteriorização de competência profissional.

O quadro a seguir resume as características e as circunstâncias em que os saberes são mobilizados. Os mesmos autores atribuem importância decisiva aos saberes advindos da prática, como fonte de desenvolvimento da CP.

Quadro 3 – Características dos saberes do professor

Número	Característica	Razão
1.	Funcional	Está ligado às funções do professor e é através da mobilização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido.
2.	Prático	Sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho. A cognição do professor é, portanto, condicionada à atividade; <i>“ela está a serviço da ação”</i> . (Duran, 1996)
3.	Interativo	É apropriado, mobilizado e modelado em razão de interações entre o professor e outros atores sociais (direção, coordenação, colegas, alunos, pais, sociedade em geral, autores de livros etc). Está impregnado de normatividade e de afetividade.
4.	Sincrético e plural	Repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificados e coerentes, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e emergentes da prática profissional.
5.	Heterogêneo	Mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados e em momentos diferentes: história pessoal, escola, carreira, experiências de trabalho.
6.	Complexo	Impregna tanto os comportamentos do professor, suas regras e seus hábitos, quanto sua consciência discursiva.
7.	Aberto, poroso e permeável	Integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saber-fazer que se remodela em

		função das mudanças na prática, nas situações de trabalho.
8.	Personalizado	Traz a marca professor, aproximando-se assim da condição do artista ou do artesão. Por isto é um pouco difícil e artificial tentar distinguir, na ação concreta, o que um professor sabe e diz daquilo que ele é e faz.
9.	Existencial	Está ligado não somente à experiência de trabalho, mas também à história de vida do professor, ao que ele foi e ao que é, o que significa que está incorporado à própria vivência pessoal, à sua identidade, ao seu agir, à sua maneira de ser.
10.	Pouco formalizado	É muito mais consciência no trabalho do que consciência sobre o trabalho. É um saber experienciado no sentido de que é experimentado no trabalho, ao mesmo tempo em que modela a identidade daquele que trabalha.
11.	Temporal, evolutivo e dinâmico	Transforma-se e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão.
12.	Social	É construído pelo professor em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de habilidades, de saber-ensinar provenientes da cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades etc.

Fonte: Tardif, 2002.

A decisão de utilizar o quadro acima se justifica pelo fato de se acreditar que o conhecimento da natureza dos saberes contribui em muito para o entendimento da própria competência profissional. Na realidade, a natureza dos saberes confunde-se, por vezes, com a natureza da própria competência.

2.5.3.1.1.7 Características da competência profissional

Sendo um construto, pois contém em seu bojo muitos outros conceitos, a competência profissional possui algumas características essenciais, sobre as quais discutiremos a seguir.

1) Envolve o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber, de modo que este seja apropriado adequadamente pelo aluno (Mello, 1987).

2) Compreende o entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, como a organização dos períodos de aulas, critérios de matrícula, agrupamento de classes, currículos, métodos de ensino, etc.

3) Abarca as relações entre o preparo pessoal e profissional do professor (seus saberes), a mobilização e integração desses saberes no contexto escolar em que atua e os resultados da sua ação.

4) Envolve as relações entre escola e sociedade, passando por condições de trabalho e remuneração (Mello, 1987; Almeida Filho, 2004).

5) A competência profissional permeia todas as demais e se caracteriza, em resumo, pela consciência do professor sobre seus papéis de educador, facilitador, criador de oportunidades e climas. É passível de aperfeiçoamento ao longo da vida profissional (pré-serviço, em serviço e continuada). Vai crescendo gradativamente nos anos de formação do professor (Alvarenga, 1999).

6) Ancora-se: no sentido de responsabilidade; no sentido de valia que o professor tem de si mesmo; no que representa para si mesmo ser professor; na atenção que dedica a seus deveres; na responsabilidade social que tem; e na responsabilidade para consigo mesmo (Almeida Filho, 1993).

7) Inúmeras são as formas sob as quais a competência profissional se manifesta, entre as quais podem ser destacadas a busca de ocasião de estudar, a participação em congressos, a procura de uma maior especialização e a atenção que presta a si mesmo no plano profissional e pessoal.

8) Competência profissional pode ainda ser entendida como uma compreensão mais ampla por parte do professor das relações existentes entre a escola e a sociedade, extrapolando os conteúdos. É fluxo, avança, cresce, progride.

9) É atitude: disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça, equidade, diálogo, respeito à pessoa do educando, atenção às dificuldades, compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa, isto é, saber crítico-contextual. Possuir saber crítico-contextual equivale a não ser um professor genérico; é compreender todos os condicionamentos sócio-históricos do ambiente em que está inserido e, a partir daí, ajustar sua prática de maneira a ir ao encontro das necessidades específicas e gerais do aluno. Esta postura deriva da reflexão crítica sobre a realidade.

2.6 Aspectos Políticos da Formação do Professor de Língua Estrangeira

Falar de competência profissional é falar de formação do professor. Abordar esse tema implica pensar suas dimensões: dos saberes específicos, política, ética e estética, que foram tratadas no item 2.4.4.

A grande maioria das pesquisas tem seu foco centrado na dimensão dos saberes específicos da competência profissional do professor. É bastante comum o professor de língua estrangeira desconhecer a dimensão política de sua profissão. É até corriqueiro encontrar professores que se consideram apolíticos. É provável que isso ocorra porque desconhecem a dimensão política do ato de ensinar uma língua estrangeira. Falar-se em dimensão política não significa necessariamente falar de política partidária ou sindical, embora estas não estejam excluídas. Fala-se, isso sim, de política em sentido lato.

Para explorar as interferências de aspectos políticos na profissão de professor de língua estrangeira, tomaremos como ponto de partida, Leffa (2001). Assim, a sala de aula não é uma redoma de vidro isolada do mundo. O que acontece dentro dela está condicionado pelo que acontece fora. Os fatores que determinam o perfil do profissional de línguas dependem de ações conduzidas fora do ambiente acadêmico e que afetam o trabalho do professor. Tais ações são mais ou menos explícitas. Entre as mais explícitas, têm grande visibilidade as leis e diretrizes governamentais, o trabalho das associações e sindicatos de professores, os projetos das secretarias de educação de Estados e Municípios, convênios entre instituições, etc.

Além disso, existem as ações menos explícitas como, por exemplo, as advindas das relações de poder entre os diferentes setores da sociedade. Há que se pensar ainda na influência de fatores políticos e econômicos na decisão de se optar por uma ou por outra língua. Todos esses fatores influenciam direta ou indiretamente a vida profissional do professor de língua estrangeira.

A criação do Mercosul – Mercado Comum do Sul, ilustra bem o impacto de decisões políticas na vida profissional do professor de língua estrangeira. Alguns coordenadores de cursos de Letras, contatados em Brasília, informaram estarem registrando aumento da demanda por cursos de licenciatura em língua espanhola, e mesmo por cursos de português como língua estrangeira.

Para explorarmos ainda um pouco mais a dependência umbilical entre a profissão de professor de língua estrangeira e a política, podemos recorrer a uma reflexão de Leffa (2001) quando diz que nenhum homem possui a mínima possibilidade de viver sozinho, que a palavra política surgiu com as cidades e que compartilha com a palavra “cidade” o radical grego “*polis*”. O mesmo ocorre com “cidadania”.

Assim, “política”, “cidade” e “cidadania” são palavras da mesma família lingüística. Todas elas surgiram da intensificação da convivência entre os seres humanos. A ciência política surgiu justamente da necessidade de se estabelecerem direitos e obrigações para que o cidadão exercesse sua cidadania no plano coletivo.

Inicialmente, a cidadania era participativa (todos em uma praça decidindo). Com o tempo, tornou-se representativa (representantes eleitos pelo povo, decidindo por ele) e hoje se vive à tendência de retorno à cidadania participativa. Essa nova tendência se explica pelo fato de que na era digital o exercício da cidadania pode ser exercido de forma pró-ativa pelos cidadãos interconectados em poderosas redes virtuais (Rossi, 2000, *apud* Leffa, 2001).

Prova eloqüente dessa tendência é o sistema de governo digital (e-gov), já implantado pelo Governo Federal do Brasil, por meio do qual o cidadão acompanha as ações de governo (Taquari, 2000, *apud* Leffa, 2001). O preço que se paga pela cidadania participativa é o tempo necessário ao seu exercício, incluindo a reflexão e a ação. Tem-se a impressão de que o professor de língua estrangeira, no Brasil, ainda pratica em grande medida a tradição liberal, já que parece estar mais empenhado na proteção de seus interesses individuais e corporativos do que os destinados à promoção do bem comum (Lavine, 1981, *apud* Leffa, 2001), esquecendo-se de que a política não é atividade para ser exercida de forma superficial e episódica (Beyer, 1988, *apud* Leffa, *idem*).

A legislação educacional vigente deixa claras as interferências das ações do campo político sobre a profissão de professor de língua estrangeira. Sua abrangência vai desde questões ligadas diretamente à profissão docente até as referentes à política lingüística. A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), regulamenta, por exemplo, quem deve estar legalmente habilitado para o ensino de uma língua estrangeira; onde a formação deve ser obtida; que conteúdos devem ser desenvolvidos e com que carga-horária;

quem e a partir de que série se deve estudar uma LE; a quem cabe decidir a escolha da língua estrangeira a ser ministrada na escola, etc.

A recente resolução do MEC – Ministério da Educação e Cultura, autorizando o funcionamento de cursos de licenciatura com duração de seis semestres, é outro exemplo importante do poder de decisões políticas sobre a profissão docente. As conseqüências são muitas. Achar que um profissional de ensino de língua estrangeira possa ser formado durante seis semestres em um curso de licenciatura é uma ilusão:

A formação de um verdadeiro profissional – reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz – é um trabalho de muitos anos que apenas inicia quando o aluno sai da universidade. A verdadeira formação, que incorpora não apenas aquilo que já sabemos, mas que abre espaço para abrigar também aquilo que ainda não sabemos, é mais ou menos como fizeram os gregos na Antigüidade, que construíram altares não apenas para os deuses conhecidos, mas que já deixaram um altar pronto para venerar um possível deus que viesse a surgir no futuro. Entre as propostas específicas que têm surgido dos pesquisadores da área, destacam-se a necessidade de uma educação contínua (Silva, 2000), a atualização dos professores (Bohn, 2000) e a criação de bancos de materiais nas escolas (Paiva, 1997, *apud* Leffa, 2001, p.7-8).

É válido lembrar que a legislação por si só não é garantia de um ensino de qualidade. Até sua implementação depende de muitos fatores, não só de ordem econômica, mas também de vontade política de governantes, da atitude de pais, alunos, pessoal administrativo das escolas (aí incluída a Direção) e professores.

2.6.1 O papel das associações de professores

As associações de professores desempenham um papel relevante na dimensão política da profissão de professor de língua estrangeira, na medida em que contribuem para a formação continuada e para uma maior conscientização do professor no seu ser-estar no mundo.

No segmento abaixo, usaremos a expressão “formação de professores” sem tentar diferenciar a formação inicial (graduação) da formação continuada. A perspectiva é a da formação como um *continuum* que começa mesmo antes da universidade, nos estudos

fundamental e médio, quando o futuro professor já começa a se posicionar em relação à sua futura profissão de professor de língua estrangeira, e vai até a aposentadoria.

As associações de professores podem desempenhar dois papéis importantes na formação do professor, um interno e outro externo. O primeiro refere-se à interação que promovem entre seus associados, colocando-os em contato uns com os outros para troca de idéias e experiências. O segundo é a expectativa de que elas defendam os interesses de seus associados junto às três instâncias de governo (municipais, estaduais e federal) e a outras instituições.

São inúmeros os eventos promovidos pelas associações de professores, tais como encontros regionais e nacionais, simpósios, fóruns, debates, cursos, jornadas de atualização, palestras, apresentação de materiais didáticos, relatos de experiências e de viagens, oficinas de elaboração de materiais etc. Muitos desses eventos são promovidos através de convênios com secretarias de educação estaduais e municipais. Além disso, embaixadas, órgãos internacionais como, por exemplo, o Conselho Britânico, celebram acordos com essas associações.

As iniciativas das associações são inúmeras, entre as quais podem ser citadas publicações, formação de comissões para tratar de temas diversos, encaminhamento de moções junto a autoridades educacionais e governamentais, apresentação de projetos sobre matérias educacionais para aprovação no Congresso Nacional e assembleias legislativas ou fornecimento de subsídios para projetos políticos na área da educação.

Com o fim de promover a interação entre seus membros, as associações de professores procuram difundir informações por meio de diferentes formas de publicações, incluindo periódicos acadêmicos (exemplo: Contexturas, da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo, APLIESP), anais de congresso, boletins informativos etc.

Outras associações de âmbito nacional prestam também serviços relevantes à formação de professores de língua estrangeira. As mais destacadas nesta área são a ALAB – Associação Brasileira de Lingüística Aplicada, e a ANPOLL – Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Lingüística, a ABRALIN – Associação Brasileira de Lingüística, entre

outras. Essas associações promovem eventos periódicos de alcance nacional e possuem publicações muito prestigiadas no meio acadêmico e profissional dos professores de LE.

No Distrito Federal, todavia, só existe a associação local de professores de espanhol. Os professores de inglês não dispõem de tal apoio. Por outro lado, existe o Sindicato dos Professores do DF, o SINPRODF, que desempenha um papel importante e histórico de mobilização política. Apesar dessa militância, a situação salarial e as condições básicas de trabalho desta categoria profissional têm decaído sensivelmente ao longo dos últimos anos, sendo a remuneração em início de carreira pouco superior a seiscentos reais, ou dois salários mínimos, para uma jornada de vinte horas. Tal postura caracteriza, de forma eloqüente, a proletarização da carreira de professor e o notável desinteresse do Poder Público pela valorização da educação.

Um outro fator que salta à vista é a discrepância entre as taxas de inscrição para eventos, cobradas por algumas associações, e os vencimentos dos professores. Existem eventos com dois a três dias de duração e taxa de inscrição de até duzentos reais. Nessas circunstâncias, não é difícil encontrar explicação para o pouco envolvimento do professor de LE com sua própria formação continuada.

As circunstâncias acima se referem a fatores externos ao professor, que interferem no desenvolvimento de sua competência profissional. O item 2.6.2 abaixo, trata de fatores internos ao professor que, da mesma forma, possuem importância vital.

2.6.2 A CP e o contexto (o mundo real)

Muito do que até aqui foi exposto sobre a CP define as grandes linhas gerais da competência profissional, relativas, em maior ou menor grau, a maioria dos indivíduos. Existem, porém, alguns aspectos individualizados e individualizantes que precisam ser abordados.

Referimo-nos aqui à conexão entre os recursos à disposição do professor, sua pessoa e o mundo em que ele atua e no qual está inserido. Afinal, o exercício profissional não se dá no vácuo. Ele ocorre no mundo e em proveito do mundo. Não sendo assim, não faria sentido. E essa ponte só pode ser atravessada com o uso de três expedientes, a saber: a forma de atuar (práxis), a reflexão e a conscientização.

2.6.2.1 A forma de atuar (práxis)

A maneira profissional de atuar de cada indivíduo está profundamente associada à sua visão de mundo em relação aos aspectos político, ético e estético e não depende apenas de seu preparo técnico específico, que, aliás, em última análise, também depende daquela visão.

Essa forma pessoal de atuar é denominada de práxis. Práxis não se refere à prática profissional em si, mas à sustentação ideológica dessa prática e “o que ocorre fora da sala de aula influencia o que acontece dentro dela e faz parte da prática”. (Perrenoud, 2002, p. 162, *apud Sant’Ana*)

Então, a práxis é a prática profissional individualizada, em sentido *lato*, levando em consideração o ser integral: o ser humano (político, social, ético e estético) e o ser humano profissional (técnico, intelectual, pesquisador, leitor assíduo, etc.).

2.6.2.2 Reflexão

Imbernón 2000 (*apud Ramalho et alii*, 2004, p. 26) sustenta que a reflexão do professor deve ser um processo que contribua com o seu desenvolvimento profissional, levando-o a desenvolver maior capacidade de decisão e de interpretação e não deve ser um simples olhar sobre sua prática com limitadas possibilidades teóricas. A prática reflexiva não deve ser solitária, mas inserir-se nas relações institucionais e sociais. Zeichner (1993), considera a reflexão do professor sobre sua prática um elemento potencialmente transformador das condições das atividades profissionais. Schön (2000) indica a possibilidade de reformar a prática profissional a partir da própria prática. Perrenoud (2000) diz que “a reflexão da prática, na prática e sobre a prática possibilita tomar consciência dos processos de construção da atividade profissional, característica do trabalho do professor como profissional”. Essas posições deixam clara a importância do hábito reflexivo do professor.

Como a competência profissional é um continuum que se inicia, nas palavras de Almeida Filho (2004, p. 13) “em percepções, intuições, memórias, imagens e crenças gerais até pressupostos teóricos explícitos...”, a trajetória até um nível de, digamos, produção de teorias, tem que ser apoiada por prática sistemática de reflexão, mas reflexão crítica.

Como foi dito acima, porém, a reflexão precisa estar ao lado da crítica que, em linhas gerais, é uma atitude, uma forma de aproximação, reformulação e recriação da realidade. Ramalho et alii, (2004, p. 31) diz que os elementos básicos da reflexão crítica são o esforço de conhecimento da realidade, o esforço de superação das práticas iniciais, a reconstrução de idéias próprias, tomando como referência resultados de pesquisas, os conhecimentos advindos de disciplinas científicas e as experiências próprias e de outros colegas”. Freire (1996) defende que a reflexão do professor sobre sua prática não deve limitar-se a uma teorização para explicar ou compreender a prática.

O professor de LE reflexivo e crítico, não é mais um técnico que executa procedimentos ditados pela racionalidade técnica. Ele é o sujeito construtor de sua própria prática. Como sujeito ativo, o professor é um agente transformador e não mais um consumidor de teorias de terceiros.

A prática reflexiva é complexa e exige do professor grande determinação e rigor para estabelecer uma sistematização que garanta a sua efetividade. Em geral, pensa-se em reflexão de maneira muito abstrata, como algo intuitivo, pouco técnico. Na realidade, há muitos estudos sobre a reflexão, alguns deles trataremos brevemente abaixo.

Schön (2000) trata de dois tipos diferentes de reflexão: a reflexão na ação, que aborda de refletir sobre a situação profissional no momento de sua ocorrência e a reflexão sobre a ação, que se vale da memória ou de notas eventuais para uma reflexão após a vivência da situação profissional.

Há autores que tratam do tema sob outra perspectiva, como, por exemplo, Carr & Kemmis, apud Sant’Ana, que trata do tema sob três perspectivas: 1) o nível técnico, que abarca a ação instrumental; 2) o nível prático, que trata de clarificar as situações, para melhor entendimento e 3) o nível emancipatório, que se dedica aos aspectos políticos e éticos da situação tratada.

É importante lembrar, por fim, que o desenvolvimento da competência profissional mantém uma ligação umbilical com a prática crítico-reflexiva. Para que a competência se desenvolva, é preciso que o professor, antes, esteja ciente de seu próprio nível de desenvolvimento profissional, de seus pontos fortes e fracos, de suas possibilidades e

limitações. Enfim, antes de poder avançar, o professor precisa dominar os saberes, os metacconhecimentos e possuir autoconhecimento pleno.

2.6.2.3 Conscientização

Talvez seja este o aspecto mais característico do professor profissional, pois é, certamente, o estágio em que o professor já compreendeu a razão de ser da sua atuação profissional de professor de LE.

Nas palavras de Freire (1980, p. 25), “é a aproximação crítica com a realidade”. É não só conhecer a realidade, mas também lutar para que ela seja transformada. E essa realidade não é apenas a da sala de aula, ou a da própria abordagem de ensinar-aprender línguas. É, acima de tudo, um posicionamento crítico de quem quer fazer alguma diferença no que faz, no plano social, comunitário e humano. Conscientização está além da simples reflexão; é reflexão crítica.

É a conscientização que leva o professor profissional a agir de forma pessoal e individualizada, pois, além das teorias formais, orienta-se também pelas informais e pela sua visão política, ética e estética de mundo. O senso estético a que nos referimos é no sentido de Freire (1997), ou seja, “a boniteza de ser gente”. Por essa razão, o professor profissional é, antes e acima de tudo, cidadão a serviço da formação de novos cidadãos. Do contrário, ele seria apenas um “docente”.

Le Boterf (2003, p. 38) afirma que o professor, em virtude da consciência que possui de seus papéis, deve:

- agir com pertinência;
- mobilizar seus recursos em um contexto específico;
- mobilizar os recursos de uma rede, isto, não pretender ser sozinho;
- saber integrar e combinar saberes múltiplos e heterogêneos;
- saber transpor a aprendizagem de uma para outra situação;
- aprender e (aprender a aprender) com as experiências vivenciadas;

- envolver-se profundamente com seu ofício, a ponto de transformá-lo em um estilo de vida.

Abordaremos cada um destes tópicos nos itens seguintes.

2.7 Condições para a Ação Profissional Eficaz

A competência profissional não se limita à questão dos recursos, ela inclui também a mobilização desses recursos. Sendo assim, a forma como esses recursos são mobilizados é relevante para o conjunto da competência. Além disso, a compreensão das múltiplas relações existentes entre os diversos atores sociais em atuação no âmbito de seu exercício profissional (a escola e a sociedade como um todo) lhe conferirá maior ou menor possibilidade de agir da forma expressa nos itens abaixo.

Cada uma das condições expressas por Le Boterf (2003) referidas acima, remete necessariamente a uma prática sistemática de reflexão e de reflexão-crítica na linha defendida por Schön (1997) e Zeichner (1997), dentre outros. O estágio de desenvolvimento profissional suficiente para que o professor adote uma prática reflexiva sistemática e estruturada é aquele em que ele já tenha relativamente desenvolvida a competência aplicada e parte da competência teórica. Assim, as condições colocadas a seguir são esperadas do professor de LE que disponha, no mínimo, de senso de plausibilidade (Prahbu, 1990), isto é, que pelo menos tenha como explicitar minimamente suas práticas e explicar as razões de haver optado por elas.

2.7.1 Agir com pertinência

A pertinência se traduz em saber o que fazer frente a situações profissionais, previstas ou inopinadas, da maneira expressa no item 2.5.2, deste texto. A ação profissional requer coordenação de atos interdependentes uns dos outros. A competência exige coordenar operações e não somente aplicá-las isoladamente e esta é uma das razões de sua complexidade. Saber fazer não é sinônimo de saber agir, já que agir significa, às vezes, não agir. Ser profissional não significa simplesmente saber fazer. O profissional deve saber ir além do prescrito, do esperado. A ação rotineira não caracteriza competência profissional, pois pode ser empreendida até por um iniciante, quase leigo. O saber fazer, isto é, saber executar algo já catalogado, é o grau mais elementar da competência.

A competência profissional revela-se, principalmente, em face do inesperado, do inusitado ou do complexo. Além disso, o saber fazer não consiste simplesmente em saber tratar um incidente, mas, também, em se antecipar a ele, prever a sua ocorrência e suas implicações. Essa capacidade de adaptação a situações inconstantes e complexas, a meios turbulentos e ao inédito resgata o que os gregos chamavam de *métis* (Le Boterf, 2003, p.39).

Pode ser entendida como uma inteligência prática que utiliza mais a sensibilidade, a esperteza, em bom sentido, do que a força. Caracteriza-se pela vivacidade e pela acuidade. A *métis* sabe adaptar-se permanentemente, modificar seus modos de agir, mover-se em função dos movimentos e dos contextos. Sabe avaliar a situação e agir em conformidade com ela. O profissional não sabe apenas escolher, mas sabe escolher na urgência, na instabilidade e na efemeridade. O entendimento do verbete mimetismo, que tem “metis” em sua raiz, facilita a compreensão do que significa agir com pertinência.

“Mimetismo do Gr. *mimetés*, imitador. s. m., Zool., propriedade que alguns animais têm de tomar a cor ou a configuração dos objetos ou animais em cujo meio vivem; disfarce; por ext. fenômeno social de acordo com o qual os comportamentos, o tipo de linguagem e as idéias do meio sociocultural se refletem no indivíduo; imitação; mudança consoante o meio; adaptação.” Houaiss, 2003.

Saber agir é saber interpretar. Essa é a questão central da ação pertinente. Antes da ação é necessário, no mínimo, que a situação seja identificada e que uma ação desse ou daquele tipo seja considerada necessária.

A competência profissional inclui, então, não só a capacidade de fazer, mas de compreender, de saber explicar porque está fazendo e como está fazendo. Saber agir com pertinência é “saber o que fazer” no momento oportuno e da maneira adequada. Em face do incerto, o profissional deverá saber o que fazer, para onde dirigir sua ação, além de desenvolver ações pertinentes, isto é, ações capazes de influenciar a resolução do problema em perspectiva ou a realização da atividade a executar. Enfim, é saber agir de maneira que faça sentido na situação profissional em que está envolvido.

Possuir competência profissional é ter disposição para agir de modo pertinente em situações profissionais específicas. Saber agir com pertinência é saber julgar e todo

juízo implica risco. Competência supõe um *continuum* que dá sentido a uma sucessão de atos.

2.7.2 Mobilizar recursos em um contexto

Ser professor profissional não significa apenas possuir conhecimentos ou habilidades, mas saber mobilizá-los em situação profissional específica. É bem conhecido, por exemplo, o caso do falante nativo, cuja fluência na língua é incontestável, mas que tem grande dificuldade em mobilizar esse conhecimento de forma pertinente e no momento oportuno em sala de aula. A questão é que a atualização daquilo que se sabe em contexto singular (marcado por relações de trabalho, cultura institucional, contingências diversas, restrição de recursos, etc.) é o que promove a transformação de recursos em competência profissional. E o conhecimento do contexto é determinante nessa transformação.

A competência profissional se realiza na ação e não preexiste a ela. Por essa razão, não pode ser compreendida sem referência ao sujeito e ao contexto em que ocorre. Pode ser comparada ao pensamento que se revela e se transforma no momento do enunciado.

Competência é, portanto, competência de alguém em situação profissional. Possuir competência profissional não significa possuir conhecimentos, habilidades, recursos, etc., mas sim, possuí-los e saber utilizá-los em contexto profissional.

Le Boterf (2003, p. 49) exemplifica essa condição referindo-se ao fato de que um conjunto de bolas em si não constitui uma partida de bochas, da mesma forma que um conjunto de saberes e habilidades não forma uma competência profissional. A competência profissional emerge da confluência de saberes e de um contexto. Mais objetivamente, a competência se “materializa” perante duas imposições: a objetiva ou externa, isto é, a advinda do contexto e a subjetiva, aquela que o sujeito atribui a si mesmo.

A importância fundamental do contexto na noção de competência está na própria etimologia do termo. O termo surgiu na França como *compétence*, oriundo do latim *competens*, significando “o que vai com”, “o que é adaptado a”. Isso significa dizer que a competência é contextualizada e funcional. Saber agir em um contexto de trabalho é avaliá-lo e se adaptar a ele. Le Boterf (2003, p.52) diz que a plasticidade está no coração da competência. Ela é mediada por um conjunto de restrições e de recursos; não é constante, no

sentido de que varia, muda com o contexto, mas não é eventual, por ser um *continuum* adaptável. Ela pode e deve variar em função da situação sobre a qual intervém.

A mobilização pertinente de saberes e habilidades é progressivamente aprendida. Em geral, somente após um certo período de tempo o professor passa a ser considerado profissional em seu contexto de trabalho. A competência posta em ação estará sempre condicionada por dois efeitos descritos por Bourbon (*apud* Le Boterf, 2003, p.52) como *efeito de posição* (que depende da posição do ator em um contexto particular e condiciona o seu acesso às informações pertinentes) e o *efeito da disposição* (que depende de sua capacidade mental, cognitiva, afetiva e volitiva e que fará com que ele interprete uma situação específica de maneira particular).

A caminhada se faz caminhando. Essa mesma linha de pensamento foi externada por Harold Garfinkel (*apud* Le Boterf, 2003, p.52) quando afirmou que o desenrolar das ações profissionais pode ser comparado a uma conversa, que não responde a um plano previsto de antemão, mas os protagonistas identificam uma estrutura na qual podem intervir. Como na conversa, a competência profissional se revela no “*hic et nunc*”, isto é, no aqui e no agora. Os ergônomos, segundo Le Boterf, defendem que o trabalho profissional possui custos que podem ser classificados como físicos, afetivos e cognitivos. Os custos físicos e afetivos são mais variáveis com o indivíduo, mas a mobilização de recursos acarreta um certo custo cognitivo, mais facilmente previsível. Esse custo é maior ou menor para o indivíduo, conforme a classificação de atividades proposta por Rasmussen (1976, *apud* Le Boterf, *idem*, p.52):

- atividades de rotina, fundadas em hábitos (comportamento baseado em habilidades);
- atividades regidas por regras e que exigem, em consequência, um controle permanente de seu respeito (comportamento baseado em regras);
- atividades que devem basear-se em conhecimentos e nos esquemas possuídos pelo objeto (comportamento baseado em conhecimento).

Quanto maior o nível de especialização do professor, menor será o seu custo cognitivo. E a especialização aqui não significa “conhecimento livresco” tão-somente.

Conhecer pessoas, isto é, possuir uma rede social é fundamental para o desempenho da competência profissional.

2.7.3 Mobilizar os recursos de uma rede

Nenhum profissional desenvolve sozinho sua competência. Não obstante o seu nível de especialização, ele não pode saber tudo. Mais importante do que possuir a informação consigo, é saber onde encontrá-la. O saber e o saber-fazer de um profissional não se situam somente em sua pessoa. Ele deve saber mobilizar na hora certa e da maneira adequada, não somente seus próprios recursos, mas também os de suas redes profissionais e pessoais. Uma das questões mais importantes no campo da competência profissional é saber com quem e com o quê uma pessoa é profissional. O profissional invariavelmente está ligado a uma ampla rede de relações que inclui pessoas, bancos de dados, bibliotecas, sites especializados etc., ao alcance da mão.

A competência profissional do professor será tanto maior e mais sólida quanto maior for a rede ou redes de que faça parte. Por esta razão, a competência profissional é social e individual e é social antes de ser individual. O déficit de competência profissional, em geral, está mais ligado à inexistência ou deficiência de redes com as quais o indivíduo se relacione. Aí está a dimensão política da competência. Ele constrói seus conhecimentos e habilidades a partir das trocas que efetua com seus colaboradores e, dessa forma, a competência profissional vai se desenvolvendo. Por esta razão, a competência não é uma questão privada. Os modos de raciocínio, as representações, os sistemas de classificação, as significações dadas aos projetos ou aos problemas encontrados têm uma dimensão sócio-cultural. As associações profissionais referidas no item 2.6.1 deste texto, podem desempenhar papel importante na formação e manutenção de redes de contatos.

É a cultura que fornece ao profissional a “caixa de ferramentas simbólica” com a qual ele executa os processos cognitivos pertinentes ou modela seus esquemas de comportamentos adaptativos, seu *habitus*. O profissional que age, que está envolvido em procedimento de conhecimento ou de compreensão é guiado por sistemas de valores e de significações, por modelos (de opiniões, de crenças, de comportamentos) que são socialmente partilhados. E este compartilhamento reforça o sentimento identitário do professor.

2.7.4 Integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos

2.7.4.1 Integrar saberes múltiplos

Toda ação profissional pressupõe a mobilização, integração e combinação de saberes de diversas naturezas, origens e características. Reconhecer sua existência e saber integrá-los é o que viabiliza a CP. Suponha que uma pessoa queira fazer um bolo de cenoura. Inicialmente, a pessoa vai pensar se possui os ingredientes necessários: cenoura, farinha de trigo, açúcar, sal, óleo, etc. Mas possuir os ingredientes não é condição suficiente para se fazer o bolo. É preciso, então, pensar no modo de preparo, no tempo de cozimento dos diversos ingredientes, na cobertura, etc. Além disso, terá que haver preocupação com recipientes, utensílios, forno e muitas outras coisas. Tudo depende da integração adequada em condições muito específicas para que o bolo fique saboroso. É preciso saber combinar ingredientes, procedimentos, tempo, espaço, etc. Os saberes e o saber-fazer são diversos, heterogêneos e múltiplos. Situação semelhante ocorre com a competência profissional.

O professor profissional deve saber selecionar os elementos necessários no seu repertório de recursos, organizá-los e empregá-los para realizar uma atividade profissional, resolver um problema ou executar um projeto. Diante de tais situações, ele constrói uma arquitetura cognitiva pessoal da competência, uma combinação pertinente de múltiplos ingredientes previamente selecionados de forma consciente. A competência profissional, dessa forma, não se resume a uma adição de saberes. Embora cada recurso possa ser isolado, para fins didáticos, existe uma dinâmica interacional entre eles.

A competência deve ser pensada em termos de conexão e não de disjunção, parcelamento ou fragmentação de ingredientes. A dissecação dos elementos constitutivos da competência certamente não levará ao entendimento global do fenômeno. Nem tudo o que o professor sabe é útil a todo o momento. Em cada situação deve haver estruturação e reestruturação dos saberes e dos saber-fazer. Há síntese e não mera justaposição; recomposição permanente e não mera adição. É a força do saber combinar. O saber combinatório é a arte de saber escolher a estratégia apropriada para uma situação específica. A competência é, assim, a capacidade de integrar saberes diversos e heterogêneos para finalizá-los na realização de uma atividade. As diversas situações profissionais é que estabelecem a lógica dessa combinação e integração de saberes, saber-fazer e

comportamentos. Competência é uma disposição e não um gesto elementar. A competência profissional se revela no saber coordenar e até mesmo saber improvisar coordenações.

Waller (1996, *apud* Le Boterf, *idem*, p. 59) usa o exemplo do dançarino de tango, afirmando que sua competência está na coordenação dos gestos e não em cada gesto. E vai além, dizendo que o bom dançarino é aquele que cria o seu próprio repertório de figuras ou de coordenação de figuras para improvisar uma nova versão a cada dança. O que se destaca é a capacidade de improvisação, criação e não a simples repetição ou reprodução. Por esta razão, o próprio conceito de competência é de difícil definição, pois é individualizado. Deve-se evitar a tendência de se “taylorizar” a competência profissional, reduzindo-a a pequenos passos ou movimentos repetitivos. Por esta razão é que a mesma situação profissional pode ser encaminhada de uma diversidade infinita de maneiras.

Retornando ao universo lingüístico, a noção de competência, na visão de Chomsky (1955), facilitará o entendimento do conceito de competência profissional. Para ele a competência é o que permite ao indivíduo produzir e compreender um número infinito de enunciados gramaticalmente bem construídos a partir de um vocabulário de base e um número finito de regras. A competência não se resume ao conhecimento das regras e das palavras, ainda que o suponha. O conhecimento das regras de gramática não é suficiente para se falar bem uma língua.

O apoio na teoria de Chomsky é de grande utilidade para se compreender o espírito do conceito de competência profissional, por facilitar a percepção de que ela não se reduz a conhecimentos ou a suas regras e nem mesmo ao desempenho. Ela se manifesta exatamente no saber integrar que ultrapassa o desempenho, que é um fazer produtor de enunciados, isto é, de soluções. Saber combinar é algo ligado à sensibilidade, à percepção; inclui também saber improvisar diante do imprevisto. Aqui se destaca fortemente a dimensão estética da competência profissional.

2.7.4.2 Uma combinatória individualizada

É importante fazermos uma distinção entre a competência requerida e a competência real do professor. A competência requerida é aquela esperada pela escola ou pelo aluno. É possível descrevê-la por meio da atividade requerida, muitas vezes fica próxima dos requisitos e das expectativas gerais. A competência real, por outro lado, é descrita por

intermédio de conduta operacionalizada. Diante da exigência de uma atividade a realizar ou de um problema a resolver, o profissional deverá elaborar uma estratégia de resposta. Nesse caso, não há uma única prescrição, pois várias condutas podem ser pertinentes para enfrentar o requisito.

Isto nos leva a concluir que possuir competência profissional não significa adotar um único comportamento observável e padronizado todas as vezes que situação idêntica ou semelhante se apresentar. Aqui “entra em cena” a subjetividade profissional. É o terreno do saber agir em face de sua interpretação da situação em perspectiva. A competência reside na engenhosidade do sujeito e não em sua capacidade para reproduzir cópias conformes. Cada atuação envolve algo de inédito e particular na medida em que sua solução emerge da combinação dos recursos do indivíduo e os do seu entorno (meio). Por isso, a competência profissional resulta de um conjunto de interações existentes entre recursos.

Ser profissional é muito mais saber atualizar do que saber aplicar. E para que possa atualizar o profissional terá, antes, que compreender claramente a situação enfrentada, em suas particularidades. A mobilização de recursos deve ser entendida muito mais como saber combinar, saber transformar. Neste momento afloram as diferenças pessoais, oriundas das diferentes histórias de vida, de diferentes recursos emocionais, físicos e cognitivos etc. Almeida Filho (1993) afirma que as abordagens de ensinar serão tantas quantos sejam os professores. O mesmo ocorre com a competência profissional.

2.7.5 Transpor recursos para contextos diferentes

A competência profissional é um roteiro que serve para agir em uma família de contextos e que receberá ajustes cada vez que for solicitada. Para passar de uma situação a outra, porém, o professor precisa ter a capacidade de transpor, isto é, ele precisa ter a habilidade de aprender e se adaptar. Sem essa capacidade, o profissional estaria habilitado apenas a executar tarefas únicas, repetidas.

Esta característica se refere à habilidade de transpor recursos que o profissional adquiriu e empregou de forma combinada em contextos distintos. Como os contextos são variáveis, é de se esperar que as experiências sejam transponíveis, isto é, aplicáveis a outras situações. É fácil perceber que a competência ou os recursos nela contidos não são transponíveis em si. Para que haja transposição é necessário que o profissional crie uma

espécie de construção combinatória. A transferibilidade ou a transponibilidade é uma faculdade inerente ao profissional. Para isso é preciso que ele saiba identificar aspectos semelhantes nas diversas situações vivenciadas. É a experiência acumulada que permite ao profissional reconhecer identidades de estruturas. Esta característica é fortemente dependente da capacidade de observação e de avaliação do professor. A faculdade de transpor provém de pelo menos três fatores:

- prática reflexiva, isto é, a capacidade de se distanciar para analisar sua própria atuação profissional (vide item 2.6.2.2 – reflexão, neste texto);
- a diversidade de experiências, dentro do percurso profissional e extraprofissional, isto é, da vivência em outras áreas, como a social, por exemplo;
- a abordagem comparativa das novas situações de forma que elas revelem características que permitam aplicar o que já é conhecido e dominado.

A capacidade de transpor deriva, então, da prática reflexiva do profissional sobre sua atuação. Este trabalho de permanente avaliação e reavaliação o levará a compreender seu *modus operandi* básico e a possibilitar que ele reinvesta suas experiências em práticas e em situações profissionais diversas. A transposição é, portanto, uma atividade mental complexa e não deriva da espontaneidade. É um trabalho permanente de construção e de reconstrução dos saberes e do próprio profissionalismo. É aprendendo a reconhecer os problemas e a classificá-los em relação a contextos que o profissional se tornará capaz não somente de aprender, mas de aprender a aprender.

2.7.6 Tirar lições da experiência

O professor profissional sabe tirar lições da experiência. Ele sabe transformar sua ação em experiência e não se contenta em fazer e agir. Ele usa o seu tempo como tempo de aprendizagem e de auto-realização e não apenas para cumprir as missões impostas. A competência profissional e o profissionalismo são produtos da história profissional e pessoal do professor. Saber agir com competência é saber tirar lições da ação.

O profissional, segundo Le Boterf (2003, p. 59) pode aprender em dois circuitos distintos: o **simples**, o que leva o indivíduo a agir de forma diferente sem, porém, mudar suas

representações ou suas teorias de ação (valores, princípios, hipóteses, etc.), e o **duplo**, em que o indivíduo modifica não somente a sua ação, mas a teoria e a lógica que subjazem a essa ação. O profissional sabe aprender não apenas em circuito simples, mas também em circuito duplo. Ele não é somente capaz de aprender, mas de aprender a aprender.

2.7.7 Ter comprometimento com seu ofício

Todas as condições para a ação profissional até aqui abordadas pressupõem o envolvimento pessoal do professor. Competência profissional não envolve somente recursos de ordem cognitiva, mas também os de natureza afetiva, traços da personalidade etc. É preciso querer agir para poder saber agir. Competência profissional envolve tanto subjetividade quanto objetividade. O ser humano e o professor fundem-se e se confundem na vivência profissional. O envolvimento profissional depende do envolvimento afetivo da pessoa do professor. Ter competência profissional é também assumir, ter responsabilidade por sua área de atuação. O profissional é aquele com quem se pode contar.

2.8 Exigência de Reconhecimento

Existe um aspecto na competência muito pouco abordado, mas que tem grande importância: a questão do reconhecimento. Afinal, quem reconhece a existência ou não da competência? É possível o próprio profissional atestar a sua competência?

Na realidade, toda competência, para existir socialmente, necessita do reconhecimento de terceiros. Como a competência só se revela na ação, é precisamente a ação que valida a sua existência. O que se pretende entender como validação aqui é o reconhecimento de uma ação observável como competência. E toda ação profissional é observável, mas nem toda ação é considerada eficaz ou eficiente. Este aspecto revela um forte traço político e social da competência profissional. Competência não é, então, somente um construto operatório, é também um construto social.

Segundo Le Boterf (idem, p.83), existem três tipos de julgamento possíveis no sentido de se aquilatar se uma ação constitui competência: o da eficácia, o da conformidade e o da estética.

2.8.1 O julgamento da eficácia

O julgamento da eficácia reconhece que a atividade foi desenvolvida com competência porque permitiu alcançar os resultados esperados. Avaliando-se o desempenho, infere-se que há competência. Apesar de possuir o mérito de ser facilmente observável, é questionado por vincular a competência ao desempenho, sem levar em conta fatores como o estado de instalações, de equipamentos, apoio administrativo e logístico, entre outros fatores que interferem no processo e, em consequência, pode afetar os resultados. O julgamento da eficácia tende a predominar sobre os demais por ser o mais simples. Este tipo de julgamento tende a ver a CP como produto e não como processo.

2.8.2 O julgamento da conformidade

O julgamento da conformidade depende de inferência, pois é um traço nem sempre de fácil percepção. A competência terá sido provavelmente operacionalizada se a atividade se realizou de acordo com certos critérios preestabelecidos. Conformidade com as normas da escola, normas do MEC, padrões de ética, de moralidade, de civilidade etc., são aqui considerados.

2.8.3 O julgamento estético

Toda ação do professor recebe sempre um julgamento de cunho estético, pelo aluno, pelos colegas, pela escola como um todo e pela sociedade. O preenchimento de diários de classe é um exemplo que sofre julgamento estético; um recurso audiovisual que se utiliza em aula; o tom de voz; o método de ensino; a roupa que se usa, a atitude pessoal e profissional. Estes são alguns exemplos de aspectos que sofrem julgamento estético. O senso estético é aqui entendido como a noção de beleza, de equidade, de correção, de qualidade, enfim, de equilíbrio e de harmonia.

2.9 Outros Requisitos Profissionais do Professor de LE

Gil (1997), tratando da metodologia do ensino superior, indica alguns requisitos básicos do professor que podem contribuir para um processo de reflexão sobre a CP. Em primeiro lugar, ele elencou três tipos de requisitos: os legais, os pessoais e os técnicos. Serão tratados nesta pesquisa somente os pessoais, já que os outros já foram abordados neste texto.

Os anúncios de emprego, via de regra, mencionam algumas poucas características esperadas dos candidatos: experiência, iniciativa, criatividade e condicionamento físico (para alguns casos). Algumas características, porém, raramente são mencionadas, embora possam eventualmente ser avaliadas em alguns testes e entrevistas. A elaboração deste quadro foi baseada nas idéias de Gil (1997).

Quadro 4 – Características requeridas do professor de LE

Físicas e fisiológicas	<ul style="list-style-type: none"> -saúde geral; -pronúncia (articulação, tom, ritmo); -acuidade visual e auditiva; -capacidade de locomoção; -resistência à fadiga;
Psicotemperamentais	<ul style="list-style-type: none"> -estabilidade emocional; -versatilidade; -iniciativa; -autoconfiança; -paciência; -disciplina; -cooperação; -estabilidade de ritmo; -atenção; -senso de humor; -coerência; -senso de justiça e equidade; -persistência.
Intelectuais	<ul style="list-style-type: none"> -capacidade de abstração; -inteligência verbal; -memória; -senso de observação; -raciocínio (lógica, precisão e rapidez); -imaginação; -capacidade crítico-reflexiva; -senso de orientação; -senso de coordenação.
Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> -ética; -respeito às diferenças; -amor à profissão e a seus alunos; -espírito de equipe; -organização; -previsão; -criatividade; -cultura geral e profissional; -conhecimento teórico de Lingüística Aplicada; -atualização profissional; -abertura ao novo (sem modismos);

	-assiduidade e pontualidade.
--	------------------------------

Fonte: Gil, 1997 (cuja obra serviu de ponto de partida para a confecção deste quadro).

Apesar de algumas das características acima parecerem óbvias, a sua inclusão no quadro pretende tão-somente oferecer dados para uma reflexão sobre as características gerais do professor de LE como homem e como profissional.

2.9.1 Autoconhecimento e Auto-imagem

Até aqui falamos do professor diante de situações profissionais. Afirmamos que ante uma situação profissional ele mobiliza recursos próprios, do meio ou uma combinação de ambos. O conhecimento de seu ambiente profissional, então, é importante para o desenvolvimento de sua competência profissional. Mas, o que dizer do autoconhecimento e da auto-imagem? Como julgar o que está ou não ao seu alcance, se não se conhece ou se não tem de si mesmo uma representação positiva?

Como o professor de LE não é um robô orgânico (Celani, 2001), o controle das emoções e uma auto-imagem positiva são vitais à mobilização adequada dos recursos próprios e do meio. Le Boterf (2003, p.149) afirma que a falta de confiança em si mesmo pode resultar em inibição, autodesvalorização e, em conseqüência, em falta de competência.

Sendo o ambiente escolar reconhecidamente caracterizado pela incerteza e pelo caos, o professor de LE profissional deve ser capaz de assumir riscos, aceitar missões novas e reconhecer que as soluções nem sempre são imediatas. Por outro lado, é fundamental que ele solicite informações sem temer parecer não estar à altura do cargo ou de perder prestígio em seu meio profissional. O medo de julgamento por desempenho inadequado pode resultar em retraimento, fuga ao novo e adoção de repetição de fórmulas conhecidas para evitar riscos.

Dessa forma, possuir auto-estima positiva é condição *sine qua non* para a produção e desenvolvimento da CP. Cada indivíduo age de acordo com o que lhe parece acessível e inacessível. A auto-imagem é mais de ordem conativa do que cognitiva e coloca em ação a expectativa e a valência. A expectativa exprime o grau de convicção com o qual o indivíduo acredita que pode alcançar um objetivo. A valência representa o valor que o indivíduo atribui ao fato de alcançar esse objetivo (Le Boterf, 2003, p. 150). Reconhecer-se,

intimamente, como possuidor de nível de competência compatível com seu exercício profissional não significa ser arrogante; ao contrário, é ter autoconfiança e auto-estima.

Auto-imagem é a imagem que o indivíduo vai construindo ao longo das próprias experiências e resulta de representações que o indivíduo possui sobre suas próprias competências. A auto-estima positiva disponibiliza ao profissional um crédito de confiança que vai sendo reforçado (ou não) ao longo de sua atuação. O desenvolvimento da competência profissional não resulta da mobilização de recursos, mas advém de uma relação de confiança e de expectativas. Os recursos emocionais e as características dos traços da personalidade são importantes no desenvolvimento da competência profissional.

2.9.2 O metaconhecimento e a metacognição

Metaconhecimento é o conhecimento que o professor tem de suas próprias competências. É a consciência que possui do que é capaz de fazer. É o conhecimento dos próprios limites e possibilidades. Esse conhecimento permite ao professor gerenciar, controlar e supervisionar a utilização de seus próprios recursos. Meta-conhecimento pressupõe capacidade individual de distanciar-se criticamente de seu próprio funcionamento cognitivo e operativo e daí descortiná-lo, descrevê-lo, justificá-lo, se for necessário. Esse tipo de conhecimento resulta de hábito sistemático de reflexão.

Os metaconhecimentos permitem ao professor descrever o saber-fazer operacionalizado, enquanto a meta-cognição lhe dá a possibilidade de descrever como faz para descrever esse saber-fazer. Meta-cognição é um passo adiante. É a chave para o saber aprender e ensinar.

2.10 O Papel da Reflexão

A reflexão tem sido objeto de muitos trabalhos. Autores como Schön (1997, 2000) e Zeichner (1997, 1998) e Dewey (1933) dedicaram muito esforço e tempo a este tema e se constituíram em grandes referências sobre o assunto. Observando-se a bibliografia conclui-se que a preocupação não é recente. Reflexão é entendida como um afastamento crítico de si mesmo,

de seu fazer profissional para compreendê-lo e, se for o caso, mudar-lhe a direção, a intensidade etc. Assim, a reflexão é essência da competência profissional reflexivo.

Não pretendemos aqui falar do processo reflexivo em si, mas refletir diretamente sobre temas centrais à educação deste século. Não se pode dizer que a reflexão faça parte de uma competência específica, pois ela subjaz e sobrejuz à própria razão de ser da profissão. Ser reflexivo é ser profissional e é por esta razão que Celani (2001, p.28) faz referência ao robô orgânico em oposição ao professor profissional.

Griffiths & Tann (1992, apud Sant'Ana, p.56), reconhecem cinco níveis e objetivos na reflexão: a reação automática e a reação monitor-reparo, na fase da reflexão na ação; a ação-observação e avaliação – planejamento – ação (revisão), a ação-observação sistemática-análise rigorosa-avaliação-planejamento-ação (pesquisa) e, finalmente, ação-observação sistemática-análise rigorosa-avaliação-teorização-planejamento-ação (re)teorização e reformulação. A bibliografia citada poderá dar subsídio para o desencadeamento do processo reflexivo. Como já foi dito acima, porém, nosso objetivo aqui, não é abordar o processo reflexivo, mas as idéias orientadoras de uma nova postura reflexiva.

À medida que o novo milênio se aproximava, alguns teóricos, educadores e pensadores começaram a refletir sobre a importante transição e um dos objetos dessa reflexão foi a educação no novo milênio. Dentre tantos nomes importantes, destacaremos dois, de mais alta relevância: Freire (1996) e Edgard Morin(2001). Cada um deles prestou uma contribuição única, pela sua oportunidade e precisão, a uma reflexão profunda sobre as bases da educação deste milênio. Embora imersos em culturas diferentes, a brasileira e a francesa, ambos falaram de uma nova ética: a antro-po-ética. A ética do ser humano. Ambos falam de saberes necessários a uma educação do eu em relação ao Outro. Educar-se para eles é educar-se com o outro. Freire trata da prática educativa dirigida à autonomia do ser humano e Morin, trata da educação do futuro.

Freire (1996) indica as grandes balizas filosóficas para o “saber”, o “saber-fazer” e o “saber-ser” do tempo que se inicia. “Pedagogia da Autonomia” é um monumento à luta do autor em defesa de uma “ética humana universal”.

Três idéias centrais estruturam esta mensagem. Faremos um "escaneamento" nas recomendações principais de Freire, por entendê-las vitais à complementação da reflexão sobre o que seja competência profissional do professor.

Não há docência sem discência: na abertura deste item Freire começa alertando que a ausência de reflexão pode fazer com que a teoria vá se transformando em discurso vazio e a prática em ativismo. (p.22). Em seguida recomenda que o professor, desde o início de sua experiência profissional, ponha-se também como sujeito da produção do saber e se convença de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua produção ou construção. Estas palavras lembram uma antiga preocupação do professor, diretamente ligada ao seu prestígio profissional, o fato de ser considerado consumidor de teorias de terceiros.

Em seguida, lembra que o ensinar não existe sem o aprender e que esta dualidade se dá como um todo diretivo, político, ideológico, gnosiológico, pedagógico, estético e ético. (p. 24). Aprofundando a relação aprender-ensinar, afirma que quanto mais criticamente se exerce a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve a capacidade epistemológica, fundamental ao conhecimento do objeto (p. 25). Os subitens aqui são, praticamente, auto-explicativos e se constituem em recomendações ao professor no sentido de que tenha uma prática profissional dirigida à autonomia do aluno. Os tópicos são: a) Ensinar exige rigorosidade metódica; b) Ensinar exige pesquisa; c) Ensinar exige respeito aos saberes do educando; d) Ensinar exige estética e ética; e) Ensinar exige corporeificação das palavras com exemplos; f) Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; h) Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática e i) Ensinar exige reconhecimento e assunção da identidade cultural.

Ensinar não é transferir conhecimento: Freire inicia afirmando que a consciência de que ensinar não é transferir conhecimento, além de ser apreendida pelo professor e por seus alunos nos níveis ontológico, político, ético, epistemológico e pedagógico, precisa também ser constantemente testemunhado, vivido.

A partir daí, passa a fazer suas recomendações, cujo enunciado dispensa maiores explicações: a) Ensinar exige consciência do inacabamento. Lembra que o inacabamento é uma característica dos seres vivos, mas só é consciente nos seres humanos. Saber de seu próprio estado inacabado, portanto, é fundamental para reconhecer a mesma condição em seu aluno.

b) Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado. O autor lembra aqui que não estamos no mundo, somos parte dele. E acrescenta que somos programados para aprender. c) Ensinar exige respeito à autonomia do educando. Este respeito é um imperativo ético e não um favor que prestamos ao Outro. d) Ensinar exige bom senso. e) Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores. f) Ensinar exige apreensão da realidade. O professor precisa conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência de sua prática. g) Ensinar exige alegria e esperança. h) Ensinar exige convicção de que a mudança é possível. e i) Ensinar exige curiosidade.

Ensinar é uma especificidade humana: o autor começa afirmando que uma das marcas registradas do professor é a sua segurança. Segurança deve ser expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se.

E prossegue afirmando que a curiosidade epistemológica é que pode levar a essa segurança. Assim, a) Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. b) Ensinar exige comprometimento. As observações feitas neste ponto são fundamentais para o entendimento do significado dos termos “professor” e “profissional”. Freire (1996) afirma acreditar que o professor precisa saber que não é possível ser professor sem absoluto comprometimento com seu ofício. Deve saber que não pode escapar à observação do aluno e a forma como ele o percebe tem importância capital. Daí a necessidade de a palavra estar em conformidade com as ações. d) Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. e) Ensinar exige tomada consciente de decisões. f) Ensinar exige saber escutar. e g) Ensinar exige disponibilidade para o diálogo.

Freire (1996) refere-se a professor e alunos como dois seres em interação permanente, em trocas deliberadas e conscientes, em um estado de alegria e de esperança. É uma educação onde a afetividade e a solidariedade estão de mãos dadas a serviço da autonomia do ensinar e do aprender.

O segundo trabalho inspirador de uma nova concepção de competência profissional no novo milênio é, como já foi dito acima, do filósofo francês Edgar Morin e consiste na sistematização de um conjunto de reflexões que servem como ponto de partida para se repensar a educação do século XXI.

Sobre os sete saberes necessários à educação do futuro, enunciados por Morin(2001), apresentaremos apenas os títulos. Apesar disso, recomendamos sua leitura. O texto de Morin, por certo, não se destina apenas aos professores, mas a todas as pessoas interessadas, de uma forma ou de outra, na educação do ser humano.

Os sete grandes temas tratados, serão apenas citados abaixo:

- as cegueiras do conhecimento; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; ética do gênero humano.

Morin apresenta uma nova visão sobre a educação. Os sete itens abordados abrangem um espectro amplo de possibilidades e idéias, abordando o processo de ensino e aprendizagem como algo amplo, global, planetário. A grande mensagem centra-se no fato de que o “educar-se” precede o “educar o Outro”, que a ética parte de dentro para fora e não o contrário. Além disso, é preciso que o educador conheça as razões profundas do porquê está educando, conheça a trajetória histórica da espécie humana e as deficiências da visão humana sobre o que seja educar. Morin lembra que o homem é um ser planetário e que sua educação deve levar em conta este fato. Dessa consciência decorre, naturalmente sua consciência ecológica. Sua atuação como ser precisa manter coerência entre a necessidade de preservar-se e preservar o Planeta Terra.

A contribuição de Paulo Freire baseia-se na dimensão humana do ato de ensinar-aprender. Ele confere à profissão de ensinar um traço humanizador. Ele defende que se deve aprender-ensinar, antes de tudo, a ser gente. Por esta razão optei por colocar lado-a-lado os dois autores e, pela mesma razão, coloquei-os nesta ordem. Freire preocupa-se com o aspecto humano do ato de ensinar e Morin dedica-se mais à sua dimensão planetária. Neste sentido são complementares, mas, acima de tudo, são vanguardistas e lutam pelo despertar de uma nova consciência profissional e pessoal.

CAPÍTULO III – CARACTERIZANDO A COMPETÊNCIA PROFISSIONAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

3.1 Introdução

Como foi antecipado no primeiro capítulo, esta é uma pesquisa qualitativa exploratório-interpretativista. É exploratória porque não tem a pretensão de esgotar o tema, mas proporcionar uma aproximação teórica com ele. Não optamos pelo viés etnográfico porque a pesquisa sobre a competência profissional abrange uma vasta gama de aspectos, incluindo os biográficos o que, no nosso entendimento, tornaria a pesquisa muito complexa.

Assim, a pesquisa envolveu, basicamente, um levantamento bibliográfico e a aplicação de questionários e de entrevistas a professores de LE (inglês) (Gil, 1999, p.45). Por esta razão, os procedimentos utilizados na coleta dos dados, isto é, na confrontação da visão teórica com a realidade, foram a observação direta extensiva (questionários) e intensiva (entrevistas). Além disso, valemo-nos em parte, de análise documental ao serem analisados os diários dos sujeitos de pesquisa, para possibilitar a triangulação de dados.

O trabalho de análise terá dois momentos distintos. No primeiro serão apresentados sucintamente os dados referentes a todos os respondentes do questionário, mas só serão analisadas as referentes a R2 e R8, que serão P1 e P2, respectivamente. As respostas dos demais respondentes, embora não serão analisadas na íntegra, servirão como pontos de apoio para comparações e outros procedimentos que possam auxiliar na clarificação de pontos eventualmente obscuros.

Nessa fase, será feita apenas análise. A interpretação será realizada em processo de comparação com os dados colhidos na entrevista.

Duas grandes balizas teóricas delimitarão a análise dos dados. De um lado, a noção teórica de competência profissional na concepção levantada neste texto e, de outro, essa mesma noção expressa nas posições de P1 e P2, no questionário e na entrevista. As entrevistas não são idênticas para ambos, pois decorrem dos dados obtidos no questionário e das peculiaridades de cada professor. Por serem elementos mais salientes no conceito de competência profissional, daremos atenção maior aos seguintes pontos: 1) identificação dos recursos do professor (os próprios e os do meio); 2) o processo de apropriação e

desenvolvimento desses recursos; 3) mobilização e combinação dos recursos; 4) conhecimento do contexto de atuação; e 5) comprometimento profissional.

Antes de entrarmos na análise dos dados, daremos alguns esclarecimentos sobre o perfil dos respondentes deste questionário, principalmente no que se refere ao contexto do exercício profissional.

Os respondentes pertencem a três grupos distintos: o primeiro grupo é composto por professores que lecionam inglês em escola pública de ensino regular, isto é, em que o inglês é ministrado como um componente curricular comum. Nessa situação, o professor não possui livro didático, sala especial, equipamentos de apoio e, além disso, possui turmas que chegam a ter cinquenta alunos. É o caso dos respondentes R1 e R8.

O segundo grupo é composto por professores que ensinam inglês também na escola pública, mas em centros interescolares de línguas, os CIL. Aí se utiliza livro didático, as turmas são reduzidas, as salas são especialmente dimensionadas e configuradas para o ensino comunicativo de LE e se dispõe de equipamentos de apoio. É o caso dos respondentes R2, R3, R4 e R6.

Um terceiro grupo, ainda, é formado por professoras que lecionam em escolas particulares de ensino de línguas. Uma trabalha em uma escola pequena, não tradicional, sendo ela própria uma das sócias da escola (R 5). O seu envolvimento é muito grande com a escola. A outra professora pertencente a este grupo (R7), trabalha em uma cooperativa de professores de línguas. Nesse caso, como no anterior, o professor possui participação efetiva na vida da escola e, em consequência, o seu envolvimento com ela é efetivo.

São três realidades e ambientes muito diferentes, assim como a motivação é diferente em cada grupo, com nível de satisfação também diverso. Inicialmente, vale dizer que, apesar das diferenças já referidas, todos, exceto R8, trocariam de profissão se tivessem oportunidade para tal. Com respostas que foram desde o sim, categórico e enfático, até um talvez justificado, todos os respondentes trocariam de profissão, se pudessem. As razões dessa disposição talvez mereçam atenção especial em uma outra pesquisa.

Vale resgatar, por outro lado, os objetivos desta pesquisa e as razões da realização e aplicação do questionário. O objetivo geral da presente pesquisa é estabelecer a

configuração da competência profissional de professores de LE (Inglês) da rede pública de ensino do DF. O motivo de se ter contactado professores também da rede particular é situar os sujeitos de pesquisa no contexto real de atuação, isto é, mostrar as possíveis variáveis que interagem e influenciam o seu exercício profissional e, ainda, estabelecer semelhanças e diferenças.

3.2 Apresentação dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são professores de inglês em escola pública do Distrito Federal. O primeiro, que no questionário é R2, trabalha em um centro interescolar de línguas (CIL) e será doravante será denominado de P1.

O CIL é uma escola pública de línguas que acolhe alunos das escolas de ensino regular que pretendem estudar uma LE. Sua estrutura e padrões de desempenho são similares aos de uma escola de línguas particular. Seus professores são selecionados entre aqueles com maior competência lingüístico-comunicativa. Em princípio, cada gerência regional de ensino (divisão administrativa) da Secretaria de Educação do DF possui um CIL.

P1 tem 47 anos de idade, é divorciada e tem três filhos. Sua carga-horária semanal é de 40 horas e a remuneração situa-se entre 1.000 e 2.000 reais. P1 tem tido alguns problemas de saúde que, por vezes, relaciona ao seu exercício profissional. É graduada em Letras Português-Inglês e possui grau de mestre. Além da escola pública, atua também como formadora, em curso de letras da rede particular de ensino. P1 tem boa fluência na língua objeto de seu ensino, viaja com alguma frequência a países falantes dessa língua, principalmente aos EUA, e trabalha com projetos colaborativos em rede (internet), com professores de inglês como LE ou L2 de outros países. Além disso, é presidente de uma ONG (organização não-governamental) dedicada à integração de alunos carentes de escola pública, do Brasil e dos EUA, tendo viajado duas vezes com alunos de Brasília a Washington e recebido alunos de lá aqui em Brasília.

O segundo sujeito da pesquisa, que no questionário é R8, trabalha em escola pública de ensino regular (fundamental e médio) e doravante será chamado de P2. É graduado em Letras – Português e Inglês, e possui especialização em português.

P2 tem 59 anos, é casado e tem três filhos. Nunca viajou ao exterior e declara que muito raramente fala inglês em sala de aula, ou mesmo fora dela. Por outro lado, já foi assistente de Direção e tem bastante interesse na vida administrativa de sua escola. Apresentou à Secretaria de Educação do Distrito Federal, no ano 2000, um projeto com vistas a melhorar as condições de ensino de LE na escola pública, não tendo recebido daquele órgão qualquer demonstração de interesse.

P2, desde o primeiro contato, mostrou-se muito interessado em participar da pesquisa. Tem 30 anos de profissão, sua carga-horária de 40 horas-aula e sua remuneração situa-se entre mil e dois mil reais. É professor de inglês para os níveis fundamental e médio em escola de ensino regular. Leciona em doze turmas com cerca de quarenta e cinco alunos em cada uma. Tem tido alguns problemas de saúde (particularmente hipertensão), que atribui ao seu exercício profissional. Apesar de se declarar esperançoso em relação a possíveis melhoras no futuro, mostra-se desencantado com as atuais condições de ensino de LE na escola pública (exceto nos CIL).

3.3 Análise dos Questionários de P1 (R2) e P2 (R8)

O questionário enviado aos professores continha oito módulos (*vide* Apêndice Dois). Os dados aqui tabulados não se referem à totalidade das respostas dadas, mas apenas aos aspectos mais diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa.

Dos quarenta destinatários do questionário, somente onze o devolveram com respostas, mas como três deles estavam apenas parcialmente preenchidos, não foram considerados na análise.

As tabelas seguintes resumem as respostas de todos os respondentes, mas a análise só se refere a R2, doravante P1, e R8, designado aqui como P2. Alguns comentários e observações são eventualmente estendidos aos demais respondentes, quando tal fato parecer justificável.

Tabela 01 – Módulo 1: Dados Pessoais

RESP.	SEXO	IDADE	TEMPO PROFISSÃO	ESCOLA	CARGA- HORÁRIA	REMUNERAÇÃO PERCEBIDA (em 1000 reais)
R1	F	30	07	ER	20	1 a 2
R2	F	47	17	CIL	40	2 a 3
R3	F	32	13	CIL	20	1 a 2
R4	F	30	06	CIL	20	1 a 2
R5	F	26	09	EP	20	1 a 2
R6	F	38	20	CIL	20	1 a 2
R7	F	30	10	COOP	40	2 a 3
R8	M	59	30	ER	40	1 a 2

Sobre este módulo, cabe destacar alguns aspectos relevantes. Em primeiro lugar, dos respondentes, apenas um (R8) é homem, o que, de certa forma, confirma os dados da pesquisa UNESCO (2004) sobre percentual entre homens e mulheres (82% de mulheres) no magistério brasileiro. Quatro são professores da escola pública e quatro da particular (escola de idiomas). Os da escola pública estão divididos em dois grupos: dois da ER (escola pública de ensino regular) e dois de CIL (Centro Interescolar de Línguas). Os da EP (escola de idiomas particular) têm situação equivalente.

A relação carga-horária/remuneração não se apresentou muito desequilibrada em favor dos professores da escola particular, como era nossa expectativa inicial. O tempo de serviço dos professores está entre seis e trinta anos. Neste sentido, levamos em consideração a questão biográfica do desenvolvimento profissional, tomando como referência três fatores: a) a trajetória profissional; b) o perfil profissional; e c) o ciclo vital (Bolivar, 2002).

Quadro 5 – Módulo 2: Satisfação Profissional

RAZÃO DA ESCOLHA DA PROFISSÃO	SATISFAÇÃO C/ PROFIS.	MUDANÇA DE PROFISSÃO	ASPECTOS POSITIVOS DA CARREIRA	ASPECTOS NEGATIVOS DA CARREIRA
Falta de opção	MI	SIM	Interatividade e aperfeiçoamento contínuo.	Dificuldade de relacionamento com alunos. Desmotivação do aluno e frustração do professor
Opção consciente (gosto pelo ensino)	RS	Se for na área da educação ou comunicação e com remuneração melhor, sim.	Não falta emprego. Trabalha em CIL.	Direção sem vinculação com aspectos pedagógicos; excesso de turmas
Falta de opção	RS	Sim	Contato com pessoas diferentes e ensina o que sabe e o que gosta.	Desvalorização profissional e baixa remuneração
Não houve decisão formal. Foi ficando...	RS	Talvez	Feedback do aluno; flexibilidade de horários	Desvalorização profissional e baixa remuneração
Experiências com ensino de inglês, anteriores à graduação, foram positivas.	RS	Sim	Poder observar resultados do próprio trabalho; prazer em dar aulas.	Desvalorização profissional e excesso de tempo para preparar aulas
Experiências com ensino de inglês, anteriores à graduação foram positivas.	RS	Sim (Artes Plásticas ou arquitetura)	Imprevisibilidade.	Baixa remuneração e excesso de trabalho
Gosto pela língua. Gosto pelo ensino	RS	Sim, mas acha que já investiu muito para mudar.	Contatos com pessoas diferentes; flexibilidade de horários.	Desvalorização profissional e baixa remuneração
Gosto pela língua	MI	Não (?)	O fato de poder transmitir conhecimentos e ajudar pessoas	Não conseguir realizar suas aspirações e alunos não demonstrarem interesse.

Este módulo apresenta um número significativo de informações relevantes, o que possibilita um valioso painel comparativo da situação profissional dos professores nas diversas situações profissionais. Não obstante, a partir daqui, será feita análise apenas de R2 (doravante P1) e R8 (doravante P2).

1) Razão da escolha da profissão: para P1, foi uma escolha consciente, por gostar da língua e de ensiná-la. P2, por sua vez, declara haver escolhido a profissão por gostar da língua.

2) Satisfação com a profissão: P1 declara-se relativamente satisfeita, enquanto P2 declara-se muito insatisfeito. Entre todos os respondentes, somente os professores que atuam em escola de ensino regular, onde o inglês é um componente curricular entre todos os outros, responderam estarem muito insatisfeitos.

3) Mudança de profissão: P1 diz que até poderia mudar de profissão, se pudesse se manter na área da educação ou se fosse para o campo da Comunicação. P2, apesar de se haver declarado muito insatisfeito, diz que não mudaria. Foi o único a declarar que permaneceria, mesmo que tivesse oportunidade de sair. Há aqui uma dificuldade de compreender suas razões para este aparente contra-senso. Uma hipótese possível é seu tempo de serviço (30 anos). Na fase da entrevista, procuraremos esclarecer este fato.

4) Aspectos positivos da carreira: Para P1, o fato de não faltar trabalho (carga-horária) e de trabalhar em CIL, são fatores muito positivos. Para P2, o fato de poder transmitir conhecimentos e ajudar pessoas, seriam os fatores positivos da profissão.

5) Fatores negativos da profissão: P1 considera o fato de a Direção não se envolver com os aspectos pedagógicos da escola e de haver excesso de turmas (ela tem sete turmas e considera ideal que fossem cinco) fatores negativos. Para P2, o fato de não conseguir realizar suas aspirações e de os alunos não demonstrarem interesse é que são os pontos negativos.

As respostas de P1 demonstram não só um nível de satisfação mais elevado em relação ao seu fazer profissional, como também uma “proximidade” maior com o seu ofício. Suas respostas dão idéia de um grau de envolvimento, de um nível de vivência maior com o

seu trabalho. Respostas como “trabalhar no CIL” e a “Direção sem vinculação com aspectos pedagógicos” são características de uma preocupação com a escola e seu dia-a-dia.

Na mesma linha, as respostas de P2 parecem demonstrar um certo distanciamento, uma certa visão genérica de sua prática (resultado, talvez, de seu declarado desencanto com o ofício). “Transmitir conhecimentos”, “ajudar pessoas” e “não conseguir realizar aspirações” são respostas que poderiam ser aplicadas a muitos ofícios. O aspecto “alunos desinteressados”, por outro lado, já trata de uma questão bem específica do fazer profissional do professor de LE.

Esta tabela apresenta um dado importante: os dois professores de escola pública de ensino regular declararam-se “muito insatisfeitos” com sua profissão, enquanto os demais, incluindo, os de escola pública/CIL, declararam-se “relativamente satisfeitos”, permitindo inferências referentes à auto-imagem, à auto-estima, ao prestígio do professor e da disciplina e das condições de trabalho.

Considerando que as condições de remuneração declaradas no Módulo 1 não são tão diferentes (todos as consideraram insatisfatórias), outros aspectos como “condições de trabalho”, “prestígio”, etc. parecem influenciar mais do que a questão financeira. Assim, no item genérico “satisfação com a profissão”, parece existirem muitos outros aspectos a serem analisados, o que não faremos nesta pesquisa.

Quadro 6 – Módulo 3: Formação Acadêmica e Profissional

CERTIFICAÇÃO	PROFIÊNCIA EM LE	PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS	ASSOCIAÇÃO	ASPIRAÇÕES FUTURAS
Licenciatura em Letras: Português/Inglês	Curso de inglês de curta duração na Inglaterra	Diversos cursos específicos para professores de LE; diversos seminários e eventos.	Nenhuma. Não sindicalizada.	Continuar processo de formação continuada
Licenciatura em Letras Português/Inglês e Mestrado em Lingüística Aplicada	First Certificate in English (FCE) /Cambridge	Inúmeros cursos e estágios específicos para professores de LE, incluindo alguns nos EUA.	SINPRO/DF ONG/Companheiros da América	Fazer Doutorado em Lingüística Aplicada
Licenciatura em Letras:	Curso de curta duração nos EUA	Inúmeros (freqüentes)	COOPLEM	Prosseguir aperfeiçoando-se

Português/Inglês.				
Licenciatura em Português/Inglês e Curso de pós-graduação lato sensu em ensino LE/L2.	Onze anos de estudo de LE em escola de línguas. Três viagens para os EUA e trabalho em aeroporto internacional	Não.	SINPRO/DF	Continuar aperfeiçoando-se
Licenciatura Letras:Português/Inglês e PG Ensino LE/L2.	CIL (Completo) TESOL/EUA Assinante News Week	Não	Não	Continuar estudando
Licenciatura em Letras Português/Inglês	CIL (alguns cursos) Escola Línguas (Avançado)	Diversos seminários, simpósios, encontros e palestras.	SINPRO/DF	Continuar estudando
Licenciatura em Letras:Português/Inglês e Graduação em Administração/Hotelaria (AUT)	Certificado de Proficiência (Cambridge e Michigan) TTC (C. Inglesa) TTC (CTJ*)	Diversos, incluindo TESOL. Apresenta trabalhos Em eventos para professores de LE.	BRAZ/TESOL	Fazer Mestrado em Lingüística ou Lingüística Aplicada
Licenciatura em Letras: Português/Inglês . PG (**)Língua Portuguesa	Curso avançado de inglês e contatos com nativos de língua inglesa no Brasil	Curso Leitura e Interpretação textos em inglês/UnB.	SINPRO/DF	Nada em especial

(*) Casa Thomas Jefferson. (**) Pós-graduação lato sensu

No módulo três estão encapsuladas algumas questões que revelam não só o estágio atual da formação acadêmica e profissional desses professores, mas também o percurso feito por eles, o que permite fazer uma interpretação da sua projeção para o futuro. Nesse ponto, P1 começa a revelar uma dedicação histórica com relação a sua profissão nos seus dezessete anos de carreira. Quanto a P2, possivelmente por se haver mantido em ambiente escolar desfavorável ao ensino de LE, parece não ter progredido profissionalmente no sentido de manter-se atualizado teoricamente ou de buscar outras ocasiões de estudar como, por exemplo, fazer cursos, participar de seminários e eventos similares, para professores de LE.

1) Formação: P1, além da graduação, possui mestrado em Lingüística Aplicada. P2, além da graduação, acabou de concluir um curso de pós-graduação lato-sensu, em língua portuguesa. O fato de buscar especialização em outra área (LM) parece indicar que P2 busca saídas e, ao mesmo tempo, indica sua iniciativa no sentido de aperfeiçoar-se profissionalmente. A entrevista irá procurar esclarecer este detalhe.

2) Cursos de aperfeiçoamento ou proficiência: P1 declara possuir apenas o First Certificate in English (FCE), o que seria pouco para um professor de LE. No entanto, suas experiências declaradas nos itens seguintes, relativas a participações em eventos, dão conta de que ela possui fluência suficiente, inclusive, para atuar como “instrutora” em curso realizado no exterior (EUA). A resposta não deixa claro, porém, se essa fluência foi sendo adquirida ou se já se configurava assim desde o início de sua carreira. Este, também, é um ponto a ser levantado na entrevista. P2 não especifica com clareza seus cursos de aperfeiçoamento na língua, mas pode-se inferir que não possui nenhum certificado de curso internacional, ou algo parecido. As experiências declaradas sobre os contatos com a língua, fora de sala de aula, são fortuitas e se referem a conversas informais com estrangeiros, falantes da língua inglesa, aqui no Brasil.

3) Participação em Eventos (seminários, palestras, etc.): P1 apresenta uma lista considerável de eventos em que participou recentemente: a) Cursos: Seminários das editoras Oxford, Longman, Cambridge, Thompson-Heinle e Macmillan, com os lançamentos dos novos livros para ELT em 2004. b) Outros eventos: Seminário para professores de inglês da rede pública, na qualidade de palestrante na Casa Thomas Jefferson, além do I ELARCO – I Encontro de Lingüística Aplicada da Região Centro-Oeste, realizado na UnB, em novembro de 2003. A busca por ocasiões de se especializar, de crescer parece definir, por si só, o seu profissionalismo e, conseqüentemente, a sua própria competência profissional. P2, por sua vez, declara que ultimamente está um pouco afastado. O último curso de que participou foi o de Leitura e Interpretação de Textos em Língua Inglesa, que é o único oferecido pela UnB, em convênio com a Secretaria de Educação, sem ônus para o professor. P2 mostra-se insatisfeito com a situação e tem consciência de seu isolamento. O curso que atualmente faz, na área de LM, parece significar uma mudança de rota.

Quadro 7 – Módulo 4: Prestígio da Disciplina

RESP	Prestígio da língua como disciplina escolar	Prestígio do professor de inglês
R1	O prestígio é baixo. Espaço inadequado. A LE não recebe livro didático do governo do DF (Português, Matemática, Estudos Sociais, Física, Química, recebem). Excesso de alunos por sala.	Nem maior e nem menor que os outros professores. O prestígio do professor varia de pessoa para pessoa, independentemente da disciplina.
R2	O CIL só trabalha com línguas, portanto, a disciplina tem mais prestígio.	No CIL o professor de inglês tem muito prestígio.
R3	Na COOPLEM o inglês tem mais prestígio que as outras línguas	O professor é muito prestigiado.
R4	Escola só de inglês.	O seu prestígio é razoável, já que a remuneração pelo serviço prestado está longe de ser justa.
R5	Não consegue perceber diferença de prestígio entre o inglês e as demais disciplinas.	Razoável. O professor tem prestígio como qualquer outro
R6	No CIL o prestígio é alto, mas na escola de ensino regular, muito baixo.	O prestígio do professor de inglês no CIL é muito alto, na escola de ensino regular, por outro lado, muito baixo.
R7	Considera muito baixo. Em razão disso, encara a profissão como um “bico”. Pretende abandoná-la. Ilustra sua desilusão, informando que quando o aluno está aprovado em todas as disciplinas, exceto em inglês, todos contestam, inclusive a direção.	O prestígio do professor é baixo.
R8	Na escola pública o prestígio é baixo. Só LE não recebe livro didático do Estado.	O prestígio é como o de qualquer outro professor.

Em relação à sensação de prestígio da disciplina sentida por P1 e P2, parece que a tendência se mantém. P1, professora de CIL, afirma que a língua inglesa goza de muito prestígio dentro do conjunto das demais línguas, já que é a mais concorrida. P2, por sua vez, tem a sensação de que a disciplina goza de prestígio muito baixo, pelo fato de ser a única que não se apóia em livro didático. O prestígio do professor de inglês no CIL é muito bom, segundo P1, tanto junto aos alunos como frente ao conjunto dos integrantes da escola. P2, embora, considere baixo o prestígio da disciplina, acredita que este fato não afeta o seu prestígio como professor.

Quadro 8 – Módulo 5 (A): Inclusão Tecnológica

RESP.	USO DE TECNOLOGIA EM SALA DE AULA	USO DE INTERNET	USO DE OUTROS RECURSOS
R1	Usou DVD uma vez (clip)	Só para acessar letras de	Grava programas de TV por

		músicas	assinatura para mostrar em sala
R2	Usa data-show, computador e aparelho de som.	Textos para trabalhar o vocabulário; pesquisa de vocabulário e exercícios para os alunos; projetos colaborativos.	Textos de jornais e e-mails.
R3	Aparelho de som e vídeo cassette	Busca de material autêntico	Usa TV por assinatura há 5 anos, para manter fluência.
R4	Computador, DVD, vídeo e aparelho de som.	Usa normalmente para se informar.	e-mails
R5	Computador, DVD, vídeo e aparelho de som (a escola os disponibiliza).	Usa internet para levar novidades aos alunos e se atualizar.	Revistas.
R6	Computador, DVD, vídeo e aparelho de som	Usa muito para atualização e busca de atividades para os alunos	Usa vários para atualização, leituras na área de lingüística e metodologia.
R7	Computador, DVD, vídeo e aparelho de som.	Para preparar aulas e fazer exercícios on-line com alunos	Para ela, ser professor não é apenas profissão, é estilo de vida, assim, usa tudo o que pode.
R8	Retroprojetor, computador, DVD, vídeo e aparelho de som.	Usa para acessar textos	Jornais, revistas, e-mails, Tv por assinatura e filmes.

Este módulo, para fins de análise, foi dividido em duas partes.

A primeira trata apenas do uso de tecnologias e o segundo do uso de material didático e contatos com a língua-alvo fora de sua sala de aula. As respostas de ambos os sujeitos da pesquisa, nesse ponto, foram muito proveitosas. Como o ambiente para o ensino da língua nas escolas de ensino regular tem sido descrito como inadequado a esse ensino, a expectativa era de que não houvesse meios outros do que quadro e giz. No entanto, ambas as escolas, segundo declararam, dispõem de recursos tecnológicos com potencial para a produção de aulas instigantes. Pode-se afirmar que os recursos são idênticos. A forma como P1 e P2 declaram usar a internet em proveito de suas aulas talvez dê as primeiras informações úteis para o entendimento de tamanha diferença na sensação de adequação. P1 diz usar a internet para textos, vocabulário, pesquisa de vocabulário e exercícios para os alunos, bem como para projetos colaborativos. P2, por sua vez, usa a internet para acessar textos. O fator diferenciador parece ser o número de alunos em um e outro caso. O tema deverá ser retomado na entrevista para que sejam esclarecidos alguns pontos, ainda obscuros.

Quadro 9 – Módulo 5 (B): Uso de Material Didático e de Inglês fora de Sala de Aula

RESP.	Uso de material didático	Uso da língua inglesa fora de sala de aula
R1	Não usa livro didático, somente apostila com temas básicos.	Leituras, músicas, filmes e contatos eventuais com estrangeiros.
R2	Os CILs usam livro didático	Filmes não legendados, contatos com falantes nativos em sites educacionais e pesquisas.
R3	Usa LD	Filmes na TV e músicas
R4	O LD é o principal recurso utilizado.	Músicas e filmes
R5	Usa LD e segue sua metodologia	Filmes, músicas, leituras.
R6	Usa o LD com cautela para que não se transforme em refém dele.	Filmes, músicas, leituras e longas conversas com filha que estuda inglês.
R7	Usa LD.	Muito contato com nativos, filmes com legendas em inglês e participação em outros projetos fora de sala de aula.
R8	Só adota o LD em algumas turmas, quando é homogênea.	Leituras, música, filmes e conversas eventuais com estrangeiros.

O livro didático é usado no CIL (P1), mas não é usado na escola de ensino regular (P2), o que parece representar o primeiro elemento diferenciador entre as duas realidades, em termos de metodologia de ensino. Embora P1(R8) tenha declarado usar LD (em algumas turmas), contatos pessoais mantidos, na fase de preparação da entrevista, esclareceram que o mais adequado teria sido dizer “já usou, algumas vezes”. Na realidade, não o tem utilizado.

A resposta à pergunta relativa ao uso da língua inglesa fora de sala de aula com o fim de desenvolver a competência lingüístico-comunicativa, contém informações preciosas sobre os níveis de busca de especialização dos sujeitos da pesquisa.

Para P1, filmes não legendados e contatos com falantes nativos em *sites* educacionais e pesquisas são sua participação com o inglês fora de sala de aula. Para P2, seus contatos são: leituras, música, filmes e conversas eventuais com estrangeiros.

P1 cita duas ferramentas de atualização que usa com frequência: os *sites* educacionais especializados e as pesquisas.

Quadro 10 – Módulo 6: Ambiente de Trabalho

RESP.	Nº escolas	Nº Turmas	Tempo para planejamento	Outras atividades na escola	Condições de trabalho	Interação com outros integrantes da
-------	------------	-----------	-------------------------	-----------------------------	-----------------------	-------------------------------------

						escola
R1	1	7	Manhã e tarde	Nenhuma outra	Tem medo de violência na escola. Declara correr risco de vida.	Sente-se só. Considera a classe de professores desunida e a direção contra os professores. Sensação negativa.
R2	1	7	5 horas semanais	Vários projetos	Direção desprestigiada, mas o ambiente favorece a troca e a pesquisa. O número de turmas poderia ser menor.	Certas atividades não são bem apoiadas.
R3	2	5	Suficiente	Só se for obrigatório.	Remuneração baixa faz aumentar a carga-horária; pouca condição para estudar. Mercado favorável	Cerca de 90% do trabalho é solitário. Gostaria de ser acompanhada mais de perto.
R4	1	3	Suficiente	Nenhuma	Precisaria melhorar remuneração e reduzir jornada para dedicar-se melhor à formação continuada.	Escola promove socialização entre professor e aluno, mas melhor seria fazer planejamento em conjunto.
R5	2	6	4 horas semanais	Nenhuma	Ambiente tranquilo, mas se sente meio desmotivada.	Totalmente solitária, mas gostaria de ter mais apoio.
R6	1	8	2 manhãs	É sócia da escola. Faz de tudo.	Condições boas. Falta mais dedicação a estudos teóricos	Há tendência ao isolamento.
R7	4	8	5 horas semanais	Muitas Atividades	Muita pressão e baixa remuneração	Relações frias e tratamento desumano – sente que “o professor é uma máquina”.
R8	1	12	4 horas semanais	Às vezes ajuda na Administração	Inadequadas. Número de alunos por turma +- 45. Ensino de LE ineficaz.	O sistema favorece o isolamento.

O módulo seis tem a finalidade de, a um só tempo, verificar as condições de trabalho do professor e apreciar a sua integração nesse meio.

O primeiro elemento a ser destacado é o número de turmas de cada professor. P1, que tem sete turmas, coloca como ponto negativo de seu exercício profissional o número elevado de turmas, sugerindo cinco como ideal. P2, apesar de ter doze turmas, não faz considerações a este respeito, fala apenas do número de alunos por turma. Conseguimos inferir da resposta de P2 que as suas condições são tão inadequadas e distantes das mínimas necessárias ao ensino de LE, que alguns fatores já foram retirados da prioridade. Trabalhar com doze turmas de níveis diferentes entre si e heterogêneas é tarefa “inadministrável” para um professor que pretende obter níveis minimamente aceitáveis de sucesso em sua atividade. O simples fato de manter doze diários de classe em dia e em ordem, fazendo lançamentos referentes a mais de quinhentos alunos, todas as semanas, é algo que desafia as melhores teorias. Tendo P2 apenas quatro horas de coordenação por semana (tempo para planejar atividades na escola), fica fácil entender seu estado de ânimo.

Não é de estranhar, portanto, que no item “participação em outras atividades na escola”, P2 cita apenas eventuais incursões na área administrativa. E por que a área administrativa a atividade-fim? Novamente parece ser possível inferir um distanciamento institucionalizado e já naturalizado de atividades de planejamento em nível pedagógico. O tempo despendido por P1, no interior da escola, em outras atividades que não a sala de aula, é dedicado a dois projetos em que trabalha regularmente e em “outros para os quais é chamada”. As condições de trabalho descritas por P1 incluem uma restrição ao fato de a Direção estar distanciada das questões pedagógicas da escola, mas qualifica o ambiente como sendo favorável à troca e à pesquisa.

Dois elementos se destacam nos argumentos de P1 nessa caracterização do ambiente de trabalho. O primeiro é a preocupação com a atividade-fim, quando faz referência a questões de natureza pedagógica, e o segundo é a preocupação com a “troca e a pesquisa”. Ao se referir a trocas, está, implicitamente incluindo um fator vital ao crescimento profissional: a rede social. E a referência à pesquisa adianta informação sobre a sua preocupação com a busca do crescimento, da atualização, enfim, da formação continuada.

P2, ao caracterizar o seu ambiente de trabalho, refere-se a “condições inadequadas” a “número de alunos por turma de cerca de 45”, além de “ensino de LE ineficaz”. A caracterização de P2 apresenta dois aspectos importantes. O primeiro é a mera constatação do óbvio: condições inadequadas ao ensino de LE, e a segunda aponta para uma certa resignação. Em contatos informais, P2 informou que no ano 2000 apresentou um projeto à Secretaria da Educação do DF (Anexo “A”) propondo que as escolas de ensino regular fossem dotadas com um “laboratório de línguas” que proporcionasse aos alunos contato real com a língua, nas aulas de LE.

Nas diversas trocas que tivemos com P2, ele manifestou o seu desapontamento com o fato de jamais ter sido chamado a discutir sua proposta.

Destacamos aqui um outro ponto distintivo entre as duas realidades: o CIL e a escola de ensino regular. No CIL, pelo fato de haver vários professores de inglês em contato, a troca e a integração acontecem, naturalmente. Na escola de ensino regular, por outro lado, cada turno tem um ou dois professores, com suas doze turmas semanais e, em alguns casos, trabalhando em mais de uma escola. O resultado é que não há trocas de experiências.

Quadro 11 – Módulo 7: Embasamento Teórico

METODOLOGIA DE ENSINO	CONTATO COM TEORIAS SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM
Divide as aulas em blocos de conteúdos gramáticas e trabalha com tradução de textos. O resultado, segundo declara, é positivo.	Alguns artigos, principalmente das revistas <i>Desempenho e Horizontes de Linguística Aplicada</i> , ambas do PPGLA/UnB.
Abordagem comunicativa, por projetos e por tarefas.	Lê várias publicações, de diversas universidades, como as do PPGLA/UnB, da Unicamp, da ALAB, da ANPOLL, de sites especializados. Assina a Forum Magazine, publicada pelo Departamento de Estado do governo americano.
Basicamente a Abordagem Comunicativa, permeada por outras.	Algumas, dentre as quais <i>Horizontes de LA</i>
Basicamente a Abordagem Comunicativa, permeada por outras.	Não lê nada.
Usa o Método Direto (MD) comunicativizado, que na escola chamam de abordagem comunicativa.	Só eventualmente
Embora use o MD, que não é comunicativo, procura ser eclética em sua abordagem de ensinar.	Declara ler algumas coisas, sem explicitar quais.

AC combinada com outras abordagens.	Braz-TESOL Newsletters e outros
É uma abordagem mais caracteristicamente estruturalista, com ênfase no ensino de gramática de forma dedutiva.	Não tem lido. O último livro sobre teoria que leu, foi em 2003.

A abordagem de ensinar de P1 poderia ser caracterizada como eclética, por combinar várias possibilidades metodológicas, como a abordagem comunicativa, a abordagem por projetos e por tarefas, incluindo projeto colaborativo em rede. Declara ler regularmente várias publicações teóricas, mormente na área da Lingüística Aplicada, como as revistas *Desempenho e Horizontes de Lingüística Aplicada*, do PPGLA/UnB (Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da UnB), os *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, da Unicamp, publicações da ALAB, da ANPOLL, de sites especializados, além de assinar a revista *Forum Magazine*, publicada pelo Departamento de Estado do governo americano. Essas leituras teóricas, os projetos de que participa, em vários níveis, o acesso regular a *sites* educacionais especializados em ensino de LE/L2, além das trocas com colegas, dão-lhe a sustentação teórica necessária para seu desempenho profissional. O papel do ambiente, favorável à pesquisa e à interação, é central neste caso. Não obstante, sua disposição pessoal de busca incessante é o que parece determinar o ritmo evolutivo da carreira.

A abordagem de ensinar de P2, inferida a partir de suas palavras – “textos na L-alvo e explicações na LM” – revela uma prática mais alinhada com a Abordagem da Gramática e Tradução. A situação de isolamento já referida e os longos trinta anos de profissão podem ter papel importante na cristalização dessa abordagem. A mudança de rota poderia ser possível e passaria necessariamente por um contato mais estreito com a literatura especializada e, acima de tudo, pelo reconhecimento da necessidade de se instrumentalizar para fazer frente a essa situação adversa.

Por outro lado, as condições gerais em que o processo se dá parecem “autorizar” a conclusão de como é improvável a tentativa de mudança. A negativa da Secretaria de Educação do DF em discutir o projeto, anteriormente citado, parece ter produzido um efeito negativo importante na disposição de P2.

Quadro 12 – Módulo 8 (A): Ética e Política no Trabalho

RESP	Missão da Escola frente à sociedade e se ela a cumpre	Conhecimento da LDB e dos Parâmetros Curriculares	Relação entre aula e a globalização
R1	Socialização do aluno. Nem sempre a cumpre.	Documentos utópicos, pois não consideram a realidade da escola pública.	-----
R2	Formar cidadãos mais harmonizados com a sociedade. A escola procura cumprir.	Conhece, mas a escola só os utiliza para eventuais consultas.	Aproxima falantes nativos e não-nativos e suas culturas.
R3	Formar cidadãos conscientes.	Só de ouvir falar.	Influencia muito. Todos precisam falar inglês.
R4	Formar cidadãos participativos.	Sim. Seu papel é guiar e amparar o trabalho do professor.	A globalização “invade” o espaço escolar e o influencia muito.
R5	Educar o aluno e acha que o cumpre.	Conhece, mas acha que a escola não os utiliza.	De todas as formas. O aluno está estudando LE por esta razão.
R6	Formar cidadãos conscientes. Não o cumpre.	Conhece superficialmente.	Fez mudar o perfil de conhecimentos dos alunos.
R7	Formar cidadãos conscientes. A escola não cumpre seu papel e o ensino ainda não é universal.	_____	_____
R8	Formar cidadãos para reivindicar seus direitos.	_____	_____

O módulo oito do questionário teve o objetivo de acessar a dimensão política e ética da CP do professor, ambas entendidas na forma expressa nos itens 2.4.4.2 e 2.4.4.3, deste texto.

Embora tenha sido apresentado como um todo, para afeito de análise, ele foi dividido em duas partes. A primeira (8^a) refere-se às conexões que o professor estabelece com o mundo exterior à sua escola, e a segunda (8b) destaca aspectos ligados à ética pessoal e profissional do professor.

P1 acredita que a missão da escola seja formar cidadãos mais harmonizados com a sociedade e que a globalização tem muita importância em suas aulas porque promove a aproximação de falantes nativos e não nativos. Para P2, a função da escola é formar cidadãos capazes de reivindicar seus direitos e a globalização promove a interação entre as pessoas. A

posição de ambos é muito próxima, a não ser em relação à missão da escola, quando P1 acredita ser a de formar cidadãos conscientes, e P2 a interpreta como formadora de cidadãos capazes de reivindicar.

Quadro 13 – Módulo 8 (B): Ética e Política no Trabalho

RESP.	Objetivo da aula	Atualização geral	Qualidades do professor	Proveito das aulas para os alunos
R1	Preparar para o vestibular: ler e escrever em inglês	Lê a revista Veja e o jornal A Folha de São Paulo, ambos on-line.	Reconhecer que: -é um aprendiz; -a língua inglesa é complexa; -a importância de ambas as culturas.	Traduzir letras de músicas etc.
R2	Preparar para o mercado de trabalho e para a vida.	Assinava o jornal Correio Braziliense até há pouco tempo, mas suspendeu por razões econômicas	-Ser “antenado” com o mundo; -dominar o conteúdo e saber transmiti-lo; -ter afetividade e interação com os alunos para atender suas necessidades.	Despertar neles maior gosto pela LE e fazer com que sejam cidadãos participativos na escola e na sociedade.
R3	Depende da unidade.	Publicações na internet.	-Vocação -Competência lingüística -Paciência	Alcançar a proficiência na LE.
R4	Levar o aluno à autonomia no uso da língua.	Lê jornais eletrônicos (internet), mas não é assinante.	Dinamismo, criatividade e paciência	Ganhar confiança para interagir na LE.
R5	Levar o aluno à fluência na língua.	Jornal, TV, internet.	Responsabilidade, paciência e perseverança	Comunicação na L-alvo
R6	Desenvolver Competência comunicativa	Revista Veja, Correio web, telejornais e conversas com marido.	Domínio da língua; conhecimento pedagógico consciente; muita vontade de aprender e ensinar com criatividade.	Aprender a língua e desenvolver senso crítico.
R7	Promover crescimento pessoal	Jornal, diariamente; Revista, quinzenalmente	Fluência na língua, didática, sociabilidade.	Língua, cultura e crescimento pessoal.
R8	Promover mudança de	_____	Gostar de	_____

	atitude.		ensinar; estar preparado; ser professor, conhecer e desempenhar seus papéis.	
--	-----------------	--	---	--

Na mesma linha, a segunda parte do módulo busca contato com os aspectos éticos da profissão, procurando verificar o seu grau de envolvimento e a posição ocupada pelo aluno no conjunto de sua vida profissional.

P1 declara que suas aulas têm o objetivo de preparar o aluno para o mercado de trabalho e para a vida. Para P2, o objetivo seria promover a mudança de atitude. Quanto a leituras para atualização geral, P1 diz que era assinante do jornal Correio Braziliense, mas que cancelou a assinatura por questões financeiras. P2 não respondeu o item. As características de um professor de LE profissional, para P1 são: ser “antenado” com o mundo; dominar o conteúdo e saber transmiti-lo; valorizar a afetividade e a interação com os alunos para poder atender as suas necessidades.

Esta resposta, que mostra traços da CP, inclui um elemento muitas vezes ignorado – o papel dos aspectos afetivos na aprendizagem – e coloca o aluno no centro do processo ao se preocupar com as suas necessidades.

P2, ao responder à mesma pergunta, vê a questão por um ângulo um pouco diferente, quando cita como principais características gostar de ensinar; estar preparado, conhecer e desempenhar seus papéis.

Passaremos, abaixo, a analisar as entrevistas de P1 e de P2.

3.4 Análise das Entrevistas de P1 e P2

Como foi explicitado no Capítulo I, a pesquisa desenvolveu-se em três momentos principais. No primeiro, foram aplicados questionários a diversos professores de LE, previamente contatados, com o objetivo de ampliar a amostragem do universo dos professores de LE em atuação no DF e levantar as questões mais relevantes no âmbito de seu exercício profissional. Por esta razão, o instrumento foi encaminhado tanto a professores da escola pública, quanto a professores da rede privada. Dos respondentes do questionário, dois (R2 e

R8) passaram à segunda fase da pesquisa, a entrevista, já como P1 e P2, respectivamente, pois foram selecionados para serem participantes da pesquisa. As entrevistas de P1 e P2 são analisadas a seguir (a transcrição completa aparece nos Apêndices “E” e “F”). A análise das entrevistas terá como suporte teórico, os princípios defendidos por Freire (1996), por se constituírem em uma reflexão sobre a prática educativa. Almeida Filho (1993, 1999, 2004), que aborda a questão das competências e da abordagem de ensinar do professor de LE e Basso (2005), com reflexões sobre crenças dos professores, complementam a sustentação teórica da análise.

As perguntas formuladas para cada professor, durante a entrevista, não são iguais, pois decorrem de idéias levantadas nas respostas ao questionário e das condições particulares de cada um deles. Os estilos de P1 e P2, por outro lado, são muito diferentes. P1 é mais objetiva, quase lacônica, enquanto P2 é prolixo. Importante salientar que colocamos na íntegra as respostas de P1, mas não fizemos o mesmo em relação a P2. O (Apêndice “G”) contém a íntegra das respostas de P2. Aqui só serão mantidos os aspectos relevantes de cada respostas.

3.4.1 Entrevista de P1

Pesquisador: *Lendo as respostas do questionário, percebo alguns pontos interessantes. O primeiro é quando você afirma que seu curso formal em língua inglesa é apenas o FCE/Cambridge. Apesar disso, sua fluência é notável. Como você construiu esta competência lingüístico-comunicativa?*

P1: *Ela foi sendo construída aos poucos, tanto no exercício de minha atividade como professora quanto em outros cursos como PCT (Prparatory Course for Teachers da Casa Thomas Jefferson) e ainda participação em eventos relacionados ao ensino da língua inglesa.*

Pesquisador: *Que outros saberes necessários ao seu ofício você possui e como os adquiriu e desenvolveu?*

P1: *Os aspectos culturais advindos principalmente de leituras sobre os países onde o Inglês é primeira língua e ainda algumas viagens que já fiz aos Estados Unidos.*

Observações: P1 confirma, em poucas palavras, ao se referir ao desenvolvimento de sua própria competência lingüístico-comunicativa, o que Freire (1996, p.23) afirma: “... quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado

[...].Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Ao responder singelamente “No exercício de minha atividade como professora...” e, ainda, “... em outros cursos” e “participação em eventos...”, P1 traçou um percurso organizado que a leva a desenvolver sua competência profissional. Este primeiro segmento, por outro lado, destacou o binômio língua-cultura, como saberes fundamentais mínimos necessários ao desempenho profissional. A pergunta relativa a “outros saberes” tinha o objetivo de prospectar referências a outros tipos de saberes, como os ambientais, isto é, os relativos à escola e a seu funcionamento, por exemplo. Pode-se concluir, por outro lado, que saberes oriundos da experiência, muitas vezes, não desfrutam, junto ao professor, de status de “saberes”, embora sejam indispensáveis ao seu desempenho profissional.

Pesquisador: *Você citou diversos eventos em que participou, alguns apresentando trabalhos ou sendo instrutora, até no exterior. Qual o papel deste tipo de participação na sua formação continuada e no desenvolvimento de sua competência profissional?*

PI: *A formação continuada do profissional de ensino de LE faz parte de minhas crenças. Todas as minhas participações em eventos nada mais são que uma **vontade constante de aprender e atualizar meus conhecimentos** no sentido de atuar com mais confiança na minha prática profissional.*

Pesquisador: *De que maneira você emprega os conhecimentos aí obtidos, em sala de aula?*

PI: *Acredito ser importante passar aos alunos histórias sobre experiências reais vivenciadas em situações onde o Inglês é o meio de comunicação. As oportunidades que os alunos da rede pública têm de imersão total na língua são raríssimas, tornando assim o ensino “artificial”. Por esta razão, quanto mais eles souberem de experiências positivas ou não, engraçadas ou contraditórias, mais terão uma idéia de como as coisas acontecem em situações reais de comunicação na língua-alvo.*

Comentários: Embora nada tenha sido falado a P1 sobre o tipo de análise que seria feita, ela parece, mais uma vez, confirmar as palavras de Freire (1996, p.25), quando diz “...quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de ‘curiosidade epistemológica’ sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”. Mais à frente, ao aludir ao desejo que tem de apresentar a

seus alunos as impressões sobre experiências reais vividas em contexto de comunicação autêntica, P1 deixa claro que aprende porque ensina, que seus alunos são ponto central e a razão de ser de sua busca. Podemos inferir, assim, que a atuação profissional de P1 é escorada na prática reflexiva e parece referendar a afirmação de Almeida Filho (2004, p. 13), quando diz que “... *quando a reflexão tiver lugar garantido no exercício do trabalho, insinua-se uma competência profissional*”. Finalmente, ao registrar a defesa de sua crença na busca incessante como forma de se reciclar, P1 nos dá a medida de seu envolvimento com o ofício de ensinar.

Pesquisador: *Parece que existem dois projetos importantes em sua trajetória profissional os “Companheiros”, e “O Caráter Conta”. Qual o papel deles em sua trajetória profissional?*

P1: *A partir dos anos 90 comecei a me preocupar em realizar um trabalho voluntário que fosse relacionado à área de Educação onde atuo. Conheci os “Companheiros das Américas”, ONG americana fundada no governo Kennedy, e me interessei pelos projetos na área de Educação Ética como o “Caráter Conta” e incentivei sua implementação no centro de línguas onde trabalho. Além disso, a partir de meu conhecimento com professores e profissionais americanos fui bastante incentivada a aprender a trabalhar com projetos, tanto os de aprendizagem como os institucionais.*

Pesquisador: *De que maneira esses projetos contribuem para o desenvolvimento de sua competência profissional?*

P1: *Posso afirmar que minha carreira profissional teve um novo impulso e ganhou um novo rumo a partir de minha participação em trabalhos voluntários e na implementação de projetos. Com certeza, posso dividir minha atuação profissional em antes de depois de meu engajamento nos “Companheiros das Américas”.*

Comentários: Duas expressões neste segmento merecem referência especial. A primeira é “trabalho voluntário”. É tendência atual entre profissionais de várias áreas, particularmente na de gestão de empresas, a preocupação com o trabalho voluntário, com o bem-estar do Outro, enfim, com a responsabilidade social. Esta cultura traz em si um forte componente educativo, no sentido apregoado por Freire (1996), ou seja, educar-se com o Outro e para o Outro. Neste sentido P1 não só demonstra um certo vanguardismo pessoal em relação à média de seus colegas de ofício, como também possibilita-nos inferir sua preocupação profissional em

preparar seu aluno para a cidadania. A segunda expressão é a referência à educação ética. Tais assertivas parece não coincidir com Basso (2005), quando diz, referindo-se a professores-sujeitos de sua pesquisa, que “...tampouco mencionam as dimensões ética, social e política inerentes à profissão de educador.

Pesquisador: *Você trabalha com projetos colaborativos, fazendo contatos com professores e alunos em outros países. Qual a importância deste tipo de experiência para o seu desenvolvimento profissional? Como esta iniciativa beneficia o seu aluno?*

P1: *Os projetos colaborativos oferecem a oportunidade de contato com falantes nativos, estudantes e professores de ESL em meio eletrônico. Atividades desenvolvidas em meio eletrônico são “menos ameaçadoras” e o aluno se sente mais relaxado, além de estar empregando um meio de comunicação atual e vivenciando a língua-alvo.*

Comentário: Dois pontos nesta fala de P1 merecem atenção. Quando opta por atuar com projetos colaborativos em rede, aponta para uma tendência irreversível da Educação no Brasil, a EaD (ensino à distância ou não-presencial), que poderia prestar grandes serviços ao ensino de LE em nosso país. O meio eletrônico empregado ao ensino de LE pode superar a deficiência da escola em ser atraente para um jovem já acostumado ao acesso rotineiro à comunicação eletrônica. A expressão “menos ameaçadora”, por outro lado, reporta, veladamente, à “Hipótese do Filtro Afetivo”, de Krashen, ao mesmo tempo em que revela preocupação com as necessidades de seu aluno. Krashen (1987)³ acredita que professores podem fazer a diferença na motivação, nos níveis de ansiedade e na autoconfiança dos alunos através de um ensino afetivo, mantendo assim o filtro afetivo baixo. O ensino afetivo, então, representa a esperança de aperfeiçoar as atitudes, a motivação, a autoconfiança e os níveis de ansiedade, e conseqüentemente, o empenho tanto de alunos como de professores em fazer de uma aula boa, uma aula ainda melhor.

Pesquisador: *Tenho a impressão de que você adota uma abordagem de ensinar “pós-comunicativa”. Como você definiria sua abordagem?*

P1: *Posso dizer que minha abordagem segue um modelo não tradicional e até poderia ser definida como “pós-comunicativa” na medida em que pode ser considerada uma mistura*

³ “The best methods are therefore those that supply comprehensible input in low anxiety situations, containing messages that students really want to hear. These methods do not force early production in the second language, but allow students to produce when they are “ready”, recognizing that improvement comes from supplying communicative and comprehensible input, and not from forcing and correcting production.” (Stephen Krashen)

eclética de vários métodos. Como professora de EFL há 18 anos, dou atenção a estratégias que a meu ver produzem resultados significativos. Dentre elas eu poderia citar a aprendizagem colaborativa e a abordagem por projetos; além da aprendizagem por projetos em meio eletrônico que venho pesquisando desde 2001. Apesar disso, ainda há espaço para vieses estruturalistas na medida em que, ao produzir a língua como resultado final de diferentes propostas nos projetos, o aluno busca correção gramatical e assim é meu papel prover o ensino de acordo com as necessidades de cada grupo. Outra tendência forte e que tenho prestado atenção é a aprendizagem centrada no aluno. Tenho mudado muito minha forma de atuar em função daquele conceito.

Comentário: A busca de P1 pela própria formação continuada revela um dos traços profissionais mais desejados no professor de LE: a transformação da profissão em estilo de vida. O seu envolvimento com os chamados projetos colaborativos, como ela própria afirmou, deu novo sentido a sua profissão. Parece estar aqui uma indicação de caminho a seguir: busca de uma saída um pouco além das práticas quotidianas convencionais e a coragem para incluir o uso de tecnologia em nossa prática de ensino de LE. O meio eletrônico tem linguagem mais próxima da vivência do jovem, o que pode facilitar seu envolvimento com o processo de ensino-aprendizagem.

Pesquisador: *Em que momento ou, em que medida, a sua pessoa se entrecruza com a professora?*

P1: *Costumo oferecer aos meus alunos amostras de como, em minha atuação profissional, o fato de eu falar Inglês tem aberto algumas portas e, junto com estas, oportunidades de experiências significativas e aperfeiçoamento na própria língua inglesa. Reforço a idéia no sentido de que eles percebam o real significado do estudo de Inglês. Com os meus exemplos, eles podem perceber de forma mais palpável a importância e a diferença que o domínio de uma língua estrangeira pode trazer para suas vidas.*

Pesquisador: *E os seus alunos, que espaço ocupam na dimensão pessoal e profissional da professora?*

P1: *Gosto de saber que tenho algo positivo a acrescentar na vida deles, além do Inglês. Exerço o meu papel de educadora como alguém que se preocupa com o futuro de cada um.*

Comentário: A ligação da aula com a vida real faz a ponte mencionada por BASSO (2005) quando se refere “... ao papel do professor de LE como mediador entre o mundo e o

educando, a ponte entre o saber e o saber mais, melhor e mais criticamente pela LE". Em certo sentido P1 aqui "desestrangeiriza" a língua estrangeira (Almeida Filho, 1993), ao dar sentido e razão à sua aprendizagem.

Pesquisador: *E os outros professores da sua escola, como você contracena com eles?*

PI: *Alguns corroboram e consideram minha experiência como uma fonte de aprendizagem. Mas no fundo acredito que sempre tenho algo a trocar com os mais novos. Tenho abertura com relação aos meus colegas e acredito na troca de experiências também como um aspecto de minha abordagem de ensinar.*

Comentário: O item 2.7.3 deste texto defende a mobilização dos recursos de uma rede de contatos pessoais e profissionais como condição para o desenvolvimento da CP. Uma das afirmações ali contidas é a de que "O professor não pode ser profissional sozinho". Além disso, o contato com outros profissionais destaca a dimensão política da CP.

Pesquisador: *O que você poderia dizer sobre os seguintes conceitos do seu dia-a-dia profissional: política, ética e estética?*

PI: *São temas que também devem ser tratados em sala de aula como os temas transversais sugeridos pelos PCNs. Já trabalhei projetos como "Canto Coral"; "O Caráter Conta"; "Hands are made for Peace"; "Knowing our Students, Knowing Ourselves"; "The Box of my life"; "Aspects of Love"; "My Dream World" entre outros e todos eles trazem conceitos tanto da política quanto da ética e da estética.*

Pesquisador: *No seu entendimento, o que é (ou como se definiria) um professor de inglês profissional?*

PI: *Aquele preocupado com sua formação continuada; atento às transformações dos contextos em que ensina e às necessidades de seus alunos; e também aberto às diversas abordagens e às novas ferramentas que a tecnologia tem oferecido para o ELT.*

Comentário: P1 parece manter coerência entre o que declara que faz e o que diz acreditar. Quando lhe foi perguntado sobre os conceitos de política, ética e estética, no dia-a-dia, ao invés de teorizar sobre eles, cita projetos já trabalhados por ela. Por outro lado, o conceito declarado para o que seria um professor profissional, praticamente repete os relatos alinhavados nas perguntas anteriores.

Pesquisador: *Sendo assim, você se considera uma professora profissional? Que elementos mais importantes levam você a se qualificar assim?*

P1: *Se competência profissional puder ser considerada como uma busca constante por competência lingüístico-comunicativa; atualização e aprendizado, sim. Alguns elementos que me fazem pensar assim são: contato com profissionais brasileiros e estrangeiros; colaboração em projetos; leitura constante de novas propostas e teorias.*

Pesquisador: *Em que você precisaria aperfeiçoar-se profissionalmente?*

P1: *Dentro do quadro das competências acredito que devo continuar buscando aperfeiçoamento em todas, o que venho tentando em minha atuação diária. Especificamente, gostaria de ser treinada para conseguir me apresentar confortavelmente, em Inglês, para a comunidade acadêmica. Tenho limitações com relação a apresentações formais. Enfim, o mais importante é ter entre minhas crenças que o aprendizado é algo que se deve buscar para sempre em nossa profissão.*

Comentário: As respostas de P1 às perguntas da entrevista ampliaram a visão inicial do estágio atual de desenvolvimento de sua competência profissional. As quatro dimensões da CP, descritas no item 2.4.4, parecem estar claramente delineadas em sua atuação profissional. P1 é crítica, reflexiva e demonstra possuir nível compatível de conscientização (Freire, 1980), o que fica claro quando declara “estar atenta às alterações do contexto em que atua”.

3.4.2 Entrevista de P2

Pesquisador: *Lendo suas respostas no questionário, percebo alguns pontos interessantes. O primeiro é quando você se declara muito insatisfeito com a profissão, mas não a deixaria, mesmo que tivesse oportunidade para tal, o que parece um contra-senso. Quais as razões de sua insatisfação e por que você não abandonaria a profissão de professor?*

P2: *A profissão de professor é uma coisa que mantenho por satisfação pessoal. Faz aproximadamente trinta anos que entrei pela primeira vez em uma sala de aula.[...] quando iniciei [...] a maioria era interessada. Hoje os valores se inverteram. A maioria é desinteressada... Então, o primeiro aspecto que me deixa triste é o desinteresse do aluno. E quando declaro que não estou satisfeito, mas não deixaria a profissão, é porque ainda tenho esperança. Esperança de algum dia a gente poder trabalhar com satisfação e da maneira que a gente acha que é correto. Esta é a contradição.*

Comentário: A citação de Milan Kundera, que colocamos na abertura do Capítulo I, refere-se ao imbricamento entre o Homem e o contexto em que atua. Citamos este fato aqui para

ilustrar a impressão que temos sobre os efeitos do meio na atuação profissional de P1 e P2. Uma das preocupações de P2 é a motivação de seus alunos. O fato de não conseguir motivá-los é uma preocupação que exala de suas declarações. Curiosamente, P1, em momento algum, referiu-se a esta dificuldade. A hipótese inicial para o fato é o tratamento que as escolas de ensino regular dão à LE. Ali ela (LE) tem status de um componente curricular comum, além do ambiente não estar dimensionado para o seu ensino, o número de alunos por sala ser excessivo e o aluno estudar a língua em caráter compulsório. Tanto o contexto, no caso de P2, quanto as dificuldades apontadas acima, parecem ter produzido efeito negativo importante no professor e nos alunos. A fala de P2 termina com sua declaração de que ainda tem esperança. FREIRE (1996) diz que ensinar exige alegria e esperança (p.72), mas, ao mesmo tempo, é preciso ter a convicção de que a mudança é possível e que “...*não se pode estar no mundo com luvas nas mãos, constatando apenas*” (p.77).

Pesquisador: *Ainda no Módulo dois do questionário, falando dos aspectos positivos e negativos da profissão, você cita como ponto negativo “... nunca poder realizar suas aspirações”. Que aspirações são essas e por que não consegue realizá-las?*

P2: *As aspirações de que falo são, eu acho, as de todos os professores de inglês da escola de ensino regular. Gostaria que o aluno pudesse aprender um pouco do que sei. A minha frustração é não poder fazer o aluno falar a língua. A grande satisfação de quem estuda uma língua estrangeira é poder falar aquela língua. Quando terminei a faculdade, eu tinha vergonha de dizer que era professor de inglês. [...] Quando percebi que eu já era capaz de falar um pouco em inglês, senti uma grande satisfação. É por isso que me coloco no lugar do meu aluno. Quando ele sai da minha aula sem poder dizer uma palavra, eu acho que ele sente a mesma frustração que vivi quando terminei a faculdade.*

Comentário: Em conversa informal com P2, ele diz que quando é perguntado se é professor de inglês, responde que “é professor de inglês da escola pública”. Sua explicação para esta resposta é uma tentativa de justificar que “talvez” não fale inglês muito bem...BASSO (2005) detectou este estado de espírito em professores de escola de ensino regular, quando afirma que “O medo e a vergonha de não ser ‘perfeito’ na outra língua fazem com que o professor de LE se anule por trás de exercícios gramaticais...”(p.7). Por outro lado, o ponto alto a ser destacado na fala de P2 é sua preocupação com seu aluno.

Pesquisador: *Você está falando de um dos saberes básicos do professor de LE, que é saber a língua, objeto do seu ensino. O outro saber seria o saber pedagógico, para facilitar o acesso desse aluno ao saber a língua. Mas existem outros saberes necessários ao desempenho do*

professor de LE. Que outros saberes e conhecimentos um professor de LE deve possuir, além desses?

P2: *Acho que o professor precisa possuir outros saberes. Para ser professor não basta falar a língua. Um bom professor tem que ter amplitude em sua cultura, precisa ter conhecimentos culturais também. Ele precisa ter condições de sair do inglês e falar sobre outros temas como história, filosofia, sociologia com os seus alunos. Com isso ele demonstra que não é apenas professor de inglês, é professor.*

Pesquisador: *Muito bem, que outras coisas mais o professor de inglês precisa saber?*

P2: *Não sei bem. Acho que ele deve saber sobre a sociedade, sobre a escola, sobre seu aluno, sobre problemas sociais etc.*

Comentário: Respondendo de forma livre, P2 abordou importantes saberes necessários ao professor de LE. Em primeiro lugar, ao referir-se a outras áreas de conhecimento como história, filosofia, sociologia etc, entrou, talvez inconscientemente, no campo do ensino temático e dos temas transversais, estes últimos previstos nos PCNs. A restrição é o fato de que, como já foi dito, não se usa a L-alvo em sala. Ao responder à pergunta seguinte, P2 abordou os saberes ambientais (ou do seu entorno) ao se referir aos conhecimentos relativos à sociedade, à escola, ao aluno etc. P2 revela possuir consciência sobre seus papéis como professor de LE e, ao mesmo tempo, externa sua preocupação com o fato de não cumpri-los a contento.

Pesquisador: *E o que você acha que pode ser feito para resolver o problema do desinteresse?*

P2: *Bom, sei que o problema é que a escola não consegue despertar o interesse do aluno. A vida, o mundo, a mídia, todas essas coisas são mais interessantes do que a escola. [...].Escola nenhuma, professor nenhum vai conseguir influenciar profundamente a educação de um jovem que passa quatro horas na escola e vinte em casa, na rua, no mundo. Por exemplo, um professor como eu que só teve noções de psicologia[...] e de pedagogia[...] não possui condições de detectar um problema psicológico ou de aprendizagem em um aluno.[...]. A maioria das escolas não tem um psicólogo ou um orientador educacional e coloca toda a responsabilidade sobre o professor.*

Comentário: P2, provavelmente, como reflexo de ter desempenhado outras funções na escola (Assistente da Direção, por exemplo) parece não saber ou não querer abordar os problemas de um ponto de vista “micro”, mais ligado à sala de aula. As soluções apontadas,

em geral, referem-se à escola como um todo ou à sociedade. Não dispomos de parâmetros para avançar outros comentários e não gostaríamos de incorrer na tentação de assumir a posição confortável de criticar e encontrar falhas no sistema, enquanto não estamos atuando nele, sem pressão dos pares mais experientes (Richards, 1998, apud Basso, 2005) e sem termos o estresse de dez ou mais aulas por dia (Tognato, 2005, Idem). P2, conforme declarado no questionário, possui doze turmas e cerca de quinhentos e quarenta alunos.

Pesquisador: *No Módulo três você declara que não tem participado em eventos acadêmicos ou profissionais específicos para professores de LE. Qual a razão (ou razões) desta não-participação?*

P2: *A primeira razão é a desmotivação. Por isso a gente não aceita muita coisa que aparece para fazer. Depois, a Secretaria da Educação (SE) não oferece muita coisa na área de inglês. Por exemplo, existe um convênio com a UnB e todos os anos a universidade oferece cursos para professores. As outras disciplinas português, matemática etc, todos os anos renovam o curso oferecido. Na nossa área, é sempre oferecido o mesmo curso, que já fiz.*

Pesquisador: *E cursos, estágios, palestras em outras instituições?*

P2: *O curso da UnB, por ser convênio, é de baixo custo. Os cursos de outras instituições são muito caros e talvez eu não tenha condições de pagar. Existe convênio de um curso na Casa Thomas Jefferson (CTJ). Quando li os objetivos do curso, me surpreendi. O objetivo principal era: “orientar os professores de inglês da SE quanto ao ensino de inglês”. Sei que os professores da CTJ são excelentes. Mas qual é a experiência que eles têm para me ensinarem a dar aula de inglês na escola pública? Eles simplesmente não conhecem a nossa realidade. Primeiro, eles estão acostumados a dar aulas para salas com dez alunos, e as nossas têm quarenta e cinco. Depois, eles dão aula falando em inglês e eu nunca consegui fazer isto. Nas minhas salas, só a chamada leva cerca de dez minutos. Sendo a aula de quarenta minutos, não daria um minuto de participação para cada aluno. É por isso que não faço um curso desses. Se o objetivo fosse melhorar o meu inglês, ótimo, eu iria. Estou precisando mesmo. Mas, me ensinar como dar aula na escola pública, não dá.*

Comentário: P2 discute duas questões importantes sobre a formação continuada de professores de LE. A primeira refere-se aos custos de eventos profissionais, muitas vezes proibitivos para professores cuja renda é de cerca de seiscentos reais por vinte horas/aulas semanais, em início de carreira. É bem comum cobrar-se taxa de cerca de cem reais para

participar de seminário de um dia de duração. Acrescente-se a isto o preço de livros e a própria dificuldade de liberação do docente, nas escolas de origem, para participar de eventos. A segunda questão, não menos importante, diz respeito ao fato de que nesses eventos o ensino de LE é abordado na perspectiva de “cursos de inglês” em que os professores são fluentes e usam a L-alvo em sala de aula. É o caso dos CILs do DF (em que atua P1), mas não o de P2. A realidade em um e em outro casos são completamente diferentes e as ponderações de P2 parecem ser pertinentes. Os cursos de atualização para professores de LE, atuando em contexto semelhante ao de P2, talvez deveriam ser precedidos de um profundo conhecimento da realidade profissional desses professores. E, é provável que a conclusão venha a ser a que P2 adiantou: melhorar o inglês dos participantes ou desenvolver estratégias específicas para o ensino de LE nestas condições.

Pesquisador: *Em que medida este isolamento pode estar contribuindo para este sentimento de frustração e impotência em relação ao seu exercício profissional? Você tem falado com outros professores de inglês sobre esta situação?*

P2: *Sim, falo com outras pessoas, mas na minha escola só sou eu e mais um professor de inglês e a gente nem tem como se reunir. Temos horários diferentes, coordenação em dias diferentes. Ano passado, até tentamos analisar livros didáticos juntos, para adotar. O outro professor, na época, insistiu que a gente adotasse um livro americano, importado. Logo vi que era um livro excelente, mas fora da nossa realidade. Já começava com verbos auxiliares modais. Depois de eu argumentar muito e ele insistir no livro, decidi não adotá-lo em minhas turmas. O meu colega o adotou e, uns três meses depois ele saía da escola por problemas com as turmas. Motivo: o livro era muito difícil para eles.*

Pesquisador: *E o que você acha que foi errado na avaliação do livro didático feita por esse professor?*

P2: *O livro é o Start-Up 8. Já começa com auxiliares modais. Como é que vou usá-lo na 8ª série? Nossos alunos não têm pré-requisito para começar assim. No início de cada série a gente precisa revisar todo o conteúdo anterior. Minha experiência me dizia que os alunos não teriam como acompanhar o livro. Eu sabia que eles iriam reagir. Além disso, o livro custava na faixa de cinquenta reais, o que é muito caro para a maioria dos alunos. É por situações como esta que acho que a experiência é muito valiosa na vida do professor.*

Comentário: As duas respostas precedentes levantam alguns pontos importantes. O primeiro deles é o isolamento que caracteriza o dia-a-dia da maioria dos professores que atua em escolas de ensino regular. R1 da fase dos questionários, em contato pessoal, relatou seu caso, que bem ilustra esta situação. Ela, com cerca de seis anos atuando em uma mesma escola, onde foi admitida, por concurso, nunca conviveu com outro professor da disciplina. Ela é a única professora de LE da escola durante todos esses anos. Como atua em mais de um período, suas possibilidades de participar de eventos é mínima, como relata. O segundo elemento que merece ser observado é o fato de não haver livro didático para LE. Resultado, o professor é a única fonte de insumo para os alunos. A partir daí é possível inferir a existência de grande heterogeneidade entre alunos de turmas diferentes da mesma série, supostamente no mesmo nível na disciplina. Um terceiro ponto saliente é o conhecimento do contexto (saberes experienciais ou práticos), necessários ao desempenho profissional satisfatório. O item 2.5.3.1 deste trabalho trata dos saberes do professor. P2, em várias ocasiões, mostrou-se consciente da necessidade de conhecer seu meio de atuação, revelando um aspecto importante da CP.

Pesquisador: *Então você acha que é impossível ensinar inglês na escola pública?*

P2: *Não, tanto não penso assim que apresentei um projeto à SE no ano 2000 que propunha soluções parciais para o problema.*

Comentário: O Anexo 1 contém, na íntegra, o projeto referido, cujo nome é “Laboratório FM 1”. Trata-se de um projeto de laboratório com capacidade para até vinte alunos. A concepção de linguagem que subjaz ao projeto parece ser audiolinguista no sentido de que, já na Justificativa (p.4 do projeto) afirma textualmente que “... ensinar língua estrangeira é também um ato de repetição”, e, no sumário (sic) (p. 3) há a afirmação de que “...permitirá o exercício das habilidades de ‘ouvir, repetir e falar’ para os alunos de LE...”. Na p.6, item 4.2.1/III, lê-se “... o método tradicional de se ensinar língua estrangeira não aprova a prática do professor desenvolver a aula falando em português...”. Os três segmentos focalizados possuem pontos conflitantes com as teorias mais atualizadas da LA. Não obstante, a apresentação do projeto, como evento, reveste-se de grande significação, na medida em que materializa o anseio de P2 de contribuir com soluções para o encaminhamento da aflitiva situação em que se encontra o ensino de LE em ambiente de ensino regular na escola pública do DF. A iniciativa de P2, portanto, informa que ele não só está insatisfeito com a situação, mas está tentando encontrar formas de resolvê-la.

Pesquisador: *No Módulo quatro, falando sobre o prestígio da disciplina na escola, você diz que o ensino de inglês na Secretaria de Educação parece não ter nenhum sentido (exceto nos CIL), por falta de condições. Que condições estariam faltando?*

P2: *A primeira delas é a aptidão lingüística dos alunos. Em escolas de línguas, incluindo os CIL, é feita essa seleção. Nas escolas de ensino regular, não. Então, na minha sala, tenho aluno que simplesmente detesta inglês, que gostaria de fazer espanhol ou francês ou de não fazer língua nenhuma. Em uma sala de quarenta e cinco alunos temos de três a cinco alunos que gostam de inglês. Eu deveria estar dando aula para uns cinco alunos por sala. Aí começa a vantagem de um professor de CIL sobre nós. A segunda vantagem é o número de alunos por sala. No CIL são, no máximo, quinze alunos por sala e as aulas são duplas.*

Comentário: As posições de P2 sobre este ponto foram bem fundamentadas, inclusive, no projeto contido no Apêndice 1, principalmente a parte relativa ao teste de aptidão lingüística. Considerando que o referido projeto foi elaborado no ano dois mil, P2 demonstra coerência e persistência na defesa de suas idéias. Sendo a perseverança uma das características do professor profissional, podemos conferir a ele mais um traço revelador de sua competência profissional.

Pesquisador: *O inglês, conforme suas declarações no questionário, é a única disciplina que não recebe livro didático da Secretaria da Educação. Em que medida o livro didático faz falta e como esta falta poderia ser compensada?*

P2: *O livro é fundamental na Escola Pública. Sem ele, o aluno perde contato com a disciplina, não tem como fazer exercícios e fica na dependência de copiar tudo do quadro. E a escola não tem xerox, papel para cópia, o retroprojetor está quebrado, a TV nem sempre funciona e a escola não tem recursos para consertar máquinas. O laboratório de informática não pode ser usado para aulas de inglês.*

Comentário: P2 fornece aqui dados importantes. Em primeiro lugar, ele descreve um cenário de limitações de toda ordem que restringe a atuação do professor em sala de aula. Em segundo, expõe com clareza a situação que a falta do LD implica: o professor passa a ser a única ligação do aluno com a disciplina, a única fonte de insumos. Considerando que cada turma tem apenas duas aulas de quarenta minutos por semana, o contato com a língua-alvo e com o professor é esporádico. Por outro lado, escrever no quadro para que o aluno disponha de algo em seu caderno, resulta em uso de tempo indispensável em uma aula tão curta. P2 tem uma visão

cristalina da situação, o que demonstra o nível de consciência que possui, não só de suas próprias possibilidades como dos recursos do contexto.

Pesquisador: *Eu gostaria que você falasse do uso de tecnologia em sua sala de aula. Que recursos você emprega? E como é este uso?*

P2: *A escola em que trabalho até possui alguns recursos tecnológicos, mas como eu disse antes, muitas vezes estão indisponíveis. As poucas vezes em que está disponível, uso a TV com vídeo-cassete para trabalhar música.*

Pesquisador: *Como seria sua aula mais característica?*

P2: *A aula expositiva é a mais freqüente, mas procuro levar algum recurso como material impresso e fita de vídeo etc. Evito escrever muito no quadro-negro. Professor tem uma cota de folhas para seu uso, mas, em geral, não é suficiente para atender a sua necessidade. Se eu distribuísse uma folha por semana para cada aluno, seriam mais de quinhentas folhas.*

Comentário: A resposta relativa ao uso de tecnologia, somada às informações referentes ao LD criaram um cenário de previsibilidade em relação à metodologia utilizada em sala de aula.

Pesquisador: *Quanto ao seu ambiente de trabalho, você declara ter 12 turmas de cerca de 45 alunos, o que resulta em mais de 500 alunos. E acrescenta que o ambiente não apresenta as condições mínimas para um desempenho profissional satisfatório. Que condições seriam estas? O que poderia ser feito para melhorá-la?*

P2: *Nossa escola não tem um isolamento acústico. Desta forma, tudo que se fala em uma sala, ouve-se nas outras. Por esta razão, qualquer atividade como responder em coro atrapalha as outras aulas. A sala de vídeo, que pode ser usada, é muito longe das salas de aula, inviabilizando seu uso dentro de uma aula de quarenta minutos. O deslocamento de ida e volta toma cerca de quinze minutos.*

Pesquisador: *Considerando todo este quadro de dificuldades, em que seu trabalho está contribuindo para que a escola cumpra sua missão, isto é, formar cidadãos participativos.*

P2: *Infelizmente, não posso dizer que ensino inglês. Mesmo que eu dissesse isto, sei que eles não aprendem. Então eu não ensino. O ensino de inglês na escola está em um beco sem saída. A escola não está formando cidadãos. A situação é caótica e as limitações administrativas*

terminam dando o tom da vida da escola. A postura do professor na escola, às vezes, parece com a de um consumidor. Só reclama, mas pouco decide sobre o rumo das coisas.

Comentário: A consciência verbalizada por P2 sobre a situação é clara, mas ele tem uma visão fatalista em relação ao estado das coisas. Sobre esta realidade, falamos com R1 (do questionário), a única participante da pesquisa em situação funcional idêntica à de P2, e a sua visão é muito semelhante. Podemos inferir a possibilidade de ampliar este cenário para o conjunto do sistema de ensino de línguas na rede pública do DF e imaginar um resultado não muito diferente. A motivação para participar de eventos específicos para professores de LE, nos dois casos, nos pareceu idêntica. O quadro descrito por P2 despertou em nós o desejo de aprofundar o conhecimento desta realidade. Em conversas informais com ele, procuramos ampliar o entendimento sobre certas afirmações. A primeira sobre a qual discutimos foi: “A escola não está formando cidadãos”. P2 esclarece que esta constatação vem do fato de que a escola não tem mecanismos para trabalhar a educação ética do aluno (fora e dentro da sala de aula). Os alunos são agressivos, não respeitam o Outro (aí incluídos os colegas, os professores, os demais integrantes da escola). O ambiente no interior da escola é de agressividade e de desrespeito e os professores, muitas vezes, agem defensivamente em relação ao aluno. A escola não tem autoridade sobre o aluno e age como se se protegesse dele. Neste sentido, a sensação é que, com o tempo, o aluno é “de-formado” como cidadão. Quanto à afirmação “... não posso dizer que ensino inglês”, P2 esclareceu que, às vezes, sente-se um impostor, por saber que não faz o que está ali para fazer e, além disso, não saberia por onde iniciar uma revolução transformadora da situação. Ele vê a questão como conjuntural e, só uma transformação profunda de mentalidade, em todos os níveis, poderia começar a reverter o quadro.

Pesquisador: *O que você poderia dizer sobre os seguintes conceitos no seu dia-a-dia profissional: política, ética e estética?*

P2: *Com relação ao meu papel político, procuro interagir com meus alunos, colegas e com a direção. Existe na SE uma espécie de avaliação sociométrica. É um questionário aplicado aos alunos para verificar como está o relacionamento entre si e com os professores. Tenho sido avaliado, em uma escala de 1 a 10, por volta de 5. Sou razoável no relacionamento com eles.*

Comentário: P2 parece não haver atinado com o alcance da pergunta em relação aos aspectos éticos e estéticos de sua atuação profissional. Suas observações situaram-se sempre no nível

político. Consideramos termos atingido apenas parcialmente o objetivo previsto para a questão, qual seja, discutir aspectos das dimensões política, ética e estética da CP.

Pesquisador: *No seu entendimento, o que é (ou como se definiria) um professor de inglês Profissional?*

P2: *Para mim um professor profissional é aquele que sabe a língua e sabe transmitir, de tal maneira que a maioria acesse o conhecimento levado a eles. Um professor que fale a língua e procure sempre melhorar seu conhecimento. Não precisa ser um professor que sabe muito, mas aquele que é capaz de colocar seu aluno em contato com aquilo que ele sabe. O professor para ser profissional, precisa gostar do que faz. O professor que só pensa em ensinar o conteúdo, sem pensar no aluno, não é um profissional completo.*

Pesquisador: *Você se considera um professor profissional? Que elementos mais importantes levam você a se qualificar assim?*

P2: *Parece que sim. O feedback dos alunos é positivo. Minha principal característica em relação a meus alunos é a minha sinceridade com eles. Se não sei, digo que não sei. Depois trago a informação solicitada.*

Pesquisador: *Em que você precisaria aperfeiçoar-se profissionalmente?*

P2: *Talvez eu tenha que ter um pouco mais de paciência, ter mais flexibilidade. E também acho que preciso aprender mais sobre os jovens.*

Comentário: Resgatamos aqui observações contidas em BASSO (2005) em relação às crenças de professores e alunos-professores sobre o que seja um “bom” professor de inglês. A resposta de P2 sobre o professor profissional incluiu os seguintes aspectos: a) saber a língua e saber transmitir; b) falar a língua c) gostar do que faz. Seu posicionamento parece confirmar as conclusões da pesquisadora (p. 4), quando diz “Os dados apontam para a existência de uma forte **crença primária** de que o bom professor é aquele que sabe a língua...” Na pergunta relativa a sobre o que pensa ter que melhorar, citou dois aspectos importantes. O primeiro refere-se à necessidade de ser mais flexível. Em conversa informal, após a entrevista, compreendemos que ele estava referindo-se a “ser mais paciente com o aluno”. O segundo aspecto levantado foi o relativo a “um maior conhecimento sobre o jovem”. Parece-nos que o conjunto das respostas de P2, na entrevista, mostra que o seu

entendimento da noção de competência profissional aproxima-se mais das posições teóricas defendidas nesta dissertação na medida que inclui fatores afetivos, a volição etc.

3.5 Análise de Diários de Classe de P1 e P2 (Anexo 8)

O objetivo de analisar os diários de classe de P1 e de P2, como foi explicitado no Capítulo I, é oferecer dados para uma triangulação que possibilite a validação de possíveis conclusões. Um segundo objetivo, também relevante, é explicitar o que a Secretaria de Educação do Distrito Federal entende e difunde como conceito de competências. Já na apresentação do diário encontramos a expressão “abordagem por competências e habilidades”, que tentaremos esclarecer neste item.

O diário dedica duas páginas ao tema, uma para as competências e outra para as habilidades. As competências são referidas por letras (a-j) e as habilidades, por números (1-35). No lançamento no diário, o professor deve registrar a letra referente à competência e o número relativo à habilidade, sempre em relação ao conteúdo registrado. Em nossa análise, só faremos menção às competências e habilidades registradas pelo professor, procurando estabelecer a relação entre elas e o conteúdo registrado.

É interessante notar que esta concepção de “competência e habilidades”, da forma como é aqui expressa, termina por estabelecer equidade entre um e outro termo, tornando difícil a distinção.

3.5.1 Diário de classe de P1

Durante a pesquisa que se iniciou no primeiro semestre de dois mil e quatro, estabelecemos alguns acordos com P1 e P2 sobre o processo. Uma das questões referia-se ao fornecimento de documentação e de informações. Ocorre que, infelizmente, P1 foi surpreendida no primeiro semestre deste ano, por um problema de saúde e precisou afastar-se da escola, em licença médica, e ainda está ausente.

A consequência para pesquisa é que ficamos impossibilitados, por normas administrativas, de acessar seus diários de classe, ainda que de semestres anteriores. Por esta razão, não será feita a análise de seu diário. P1 tentou várias vezes superar o impasse, mas não obteve êxito. Em razão disso, mostrou-se muito abatida com a situação.

Não obstante, salvo melhor juízo, os dados colhidos nas duas fases precedentes da pesquisa podem fornecer elementos suficientes para caracterizar a CP de P1. Assim, apresento minhas desculpas à Banca Examinadora e a minha Orientadora pelo imprevisto e assumo inteira responsabilidade pelos fatos.

3.5.2 *Diário de classe de P2*

Antes de entrarmos na análise propriamente dita, faremos algumas considerações sobre o contexto em que estes registros se dão. Nosso objetivo é tentar estabelecer os pressupostos teóricos que sustentam as noções de competências e habilidades expressas pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SE/DF) e registradas no diário.

Uma leitura preliminar nos deu a convicção de que a SE/DF concebe o processo de ensino e aprendizagem de LE a partir da abordagem comunicativa. Seus enunciados parecem seguir o conceito de competência comunicativa da forma expressa por Canale & Swain (1980, apud Brown, 1994, p. 226-230).

Na página referente às “Instruções de Preenchimento”, logo na primeira linha, lê-se: “*O diário de classe é de exclusiva competência e responsabilidade do professor*”. Aqui encontramos a palavra competência empregada na concepção original, qual seja, a que se refere às prerrogativas de alguém (o contexto inicial referia-se a instâncias judiciárias) para tratar de um assunto. Esta expressão reforça a confusão terminológica existente em torno do conceito.

Conversando com P2 sobre os procedimentos de preenchimento do diário, ele declarou haver clima geral de desorientação entre os professores das diversas disciplinas em relação aos lançamentos das competências e habilidades (C/H). Concluiu, em sua fala, que cada um registra da maneira que lhe parecer mais acertada.

Passaremos a destacar alguns aspectos das competências (a-j) e habilidades (1-35) com o objetivo de salientar seus traços mais proeminentes, sempre em confronto com os registros feitos por P2.

Os registros de P2 cobrem o período de 14 Fev 05 a 16 Jun 05. Foram feitos, ao todo, trinta e seis lançamentos, que analisaremos. Mesmo quando os registros de competência

e habilidade forem idênticos, nós os analisaremos separadamente, caso haja diferença no registro de conteúdo. O diário refere-se a uma turma de segunda série do ensino médio.

Em primeiro lugar, fizemos um registro de frequência dos lançamentos, em relação às competências e habilidades anotadas. A combinação b4 apareceu vinte e três vezes; duas vezes aparecem as combinações j34, j25, e4 e f7. As combinações d2, a1, i34, e c2 apareceram uma vez cada.

Vejam os a que se refere cada conjunto. Para facilitar a consulta, os conjuntos serão analisados na ordem em que aparecem nos lançamentos do diário de P2. Para os conjuntos que aparecem mais de uma vez, a ordem se refere à primeira ocorrência.

1) Quadro 14: Conjunto D2 (Competência e habilidade)

Competência d.	Desenvolver competência sociolingüística ⁴), outorgando importância a questões socioculturais no sentido da conscientização da existência de estereótipos e preconceitos.
Habilidade 2.	Desenvolver os recursos de fluência e expressividade no manejo do código verbal durante o processo de interação comunicativa.
Registro feito pelo professor	Conteúdo: “Ice-breaking – apresentação entre os alunos”.

Análise: O conjunto C/H (d2)descrito, remete a um contexto de uso pleno da L-alvo em sala de aula. Importante notar o nível de refinamento a que se permite o texto ao se referir a “questões socioculturais”, “estereótipos e preconceitos” e “expressividade”.

Poderíamos tentar “forçar” uma ligação entre as C/H registradas e o lançamento do professor. Todavia, se resgatarmos trechos da fala de P2, no questionário ou na entrevista, como “... não ensino inglês...” e “...meus alunos não aprendem inglês...” etc, somos levados a concluir que os lançamentos foram feitos apenas para cumprir determinação da SE. Assim, as idéias expressas pela competência e habilidade (B4) e pelo lançamento feito por P2, parecem não estabelecer qualquer conexão entre si.

⁴ Competência sociolingüística é o conhecimento das regras socioculturais da linguagem e do discurso. Este tipo de competência requer a compreensão do contexto social no qual a língua é usada, os papéis dos participantes, a informação que compartilham e a função da interação. (CANALE & SWAIN, 1980, apud BROWN, 1993, p. 228). (tradução nossa)

2) Quadro 15: Conjunto B4 (Competência e habilidade)

Competência B.	Perceber em que medida os enunciados refletem a forma de ser, de pensar, de agir e de sentir de quem os produz.
Habilidade 4.	Utilizar outros recursos, além da língua verbal e escrita para suprir falhas na comunicação.
Registro feito pelo professor	Todos os lançamentos b4, vinte e três ao todo, referem-se a conteúdo gramatical. Ex.: “Grammar- Passive Voice – Simple Present”.

Este é o conjunto C/H mais freqüente. Foram vinte e três entre os trinta e seis lançamentos, ou 63,82% do total. Por esta razão, julgamos justificada uma análise mais detalhada deles.

Em primeiro lugar, todos os lançamentos se referem a conteúdo gramatical e se limitam a descrevê-los, sem outros esclarecimentos. Muitos dos lançamentos são seguidos do termo genérico “exercises”, também sem detalhamento.

Os lançamentos ratificam as declarações de P2 no sentido de confirmar uma abordagem gramaticalista como esteio de seu fazer pedagógico.

O conjunto B4, por outro lado, dá as seguintes informações: a competência “B” inclui a percepção pelo aluno da forma de ser, de pensar e de agir do falante da L-alvo, enquanto a habilidade “4” refere-se ao uso de “outros recursos” para suprir falhas na comunicação. Esta combinação, embora um pouco vaga, em seu enunciado, parece remeter à competência estratégica (uma das quatro componentes da competência comunicativa) proposta por Canale & Swain (1980, apud Brown, 1994, p.229)⁵. Além disso, estão implícitas aqui estratégias compensatórias na linha defendida por Savignon (1983, Idem).

Desta forma, não é possível estabelecer conexão entre os lançamentos do professor (ensino de conteúdo gramatical) e o conjunto C/H referido (ensino comunicativo). Ao contrário, ambos dizem respeito a abordagens e a procedimentos distintos. A SE/DF trata da abordagem comunicativa e o professor trabalha a partir de algo mais identificado com a da gramática e

⁵ Canale & Swain descreveram a competência estratégica como estratégias verbais e não-verbais de comunicação que podem ser acionadas para compensar falhas de comunicação devidas a diferenças de desempenho ou a competência lingüística insuficiente” (Tradução nossa).

tradução. Preferimos o termo “abordagem” a “método”, por estarmos incluindo os pressupostos teóricos subjacentes.

3) Quadro 16: Conjunto I4 (Competência e habilidade)

Competência i.	Perceber a linguagem dentro de sua natureza transdisciplinar como articuladora de significados coletivos, compartilháveis em sistemas arbitrários de representação.
Habilidade 4.	Utilizar outros recursos, além da língua verbal e escrita para suprir falhas na comunicação.
Registro feito pelo professor	“Video class – Follow me – Presentation”.

Estamos tentados a entender, no esforço de estabelecer possíveis ligações entre o lançamento de P2 e o conjunto C/H, que P2 pode ter interpretado a expressão “outros recursos” como o uso de recursos audiovisuais aqui descrito. Nesta hipótese a habilidade “4”, para P2, seria pertinente. A competência “I”, por englobar um amplo espectro de possibilidades, pode ser aceita como compatível com o lançamento.

4) Quadro 17: Conjunto A1 (Competência e habilidade)

Competência A	Conhecer e usar a Língua Estrangeira Moderna como instrumento de acesso e suporte a múltiplas informações, sabendo colocar-se como protagonista no processo de produção e de recepção.
Habilidade 1.	Reconhecer o uso da Língua Inglesa como atividade social realizada com determinadas finalidades e interesses.
Registro feito pelo professor	“Atividade extraclasse – Visita à exposição”.

Análise: A competência “A”, ao incluir os verbos conhecer e “usar” tornou-se vaga e imprecisa. Afinal a noção de conhecer envolve um continuum que vai desde o conhecimento intuitivo, leigo, até o altamente especializado. Aurélio (2001, p.266) apresenta dezesseis definições para o verbete, sendo a nº 1) “Ter noção, conhecimento, informação de; saber; e a 2) “Ser muito versado em; conhecer bem”. Assim, a expressão “conhecer a língua” não nos informa muito sobre seu significado pretendido. Por fim, o “uso da língua como atividade

social” parece ser compatível com a atividade descrita: “Visita à exposição”. Seria útil se a descrição explicitasse o tipo de exposição visitada. De qualquer forma, as declarações de P2 são enfáticas em destacar o não-uso da L-alvo nas atividades com seus alunos, fato que desenquadra a referida exposição como atividade ligada ao ensino de LE.

Quadro 18: Conjunto J34 (Competência e habilidade)

Competência j.	Habituar-se a pesquisa e suas estratégias, ampliando conhecimento sobre a linguagem a fim de aceder a múltiplas fontes de informações e de conhecimentos, compreendendo sua flexibilidade, segundo mudanças sociais, políticas e econômicas.
Habilidade 34.	Desenvolver atitude de pesquisa e de reflexão sobre descobertas.
Registro do professor	“Classwork”

A competência aqui se refere à teoria e prática de pesquisa e ainda faz considerações ao contexto social, político e econômico. A habilidade reporta-se ao desenvolvimento de atitude de pesquisa e de reflexão sobre as descobertas feitas.

O lançamento de P2 parece estar descrevendo exercícios realizados em sala sobre tópico gramatical. A discrepância entre o lançamento de P2 e o conjunto C/H é autoexplicativo. De fato, não se pode inferir do texto qualquer conexão entre ambos.

6) Quadro 19: Conjunto I34 (Competência e habilidade)

Competência i.	Perceber a linguagem dentro de sua natureza transdisciplinar como articuladora de significados coletivos, compartilháveis em sistemas arbitrários de representação.
Habilidade 34.	Desenvolver atitude de pesquisa e de reflexão sobre descobertas.
Registro do professor	“Classwork – Present Perfect Tense – Exercises”

Tanto a competência “I” quanto a habilidade “34” já foram abordadas em quadro anterior. Por tratar-se de exercício gramatical, parece que poderia ter recebido a classificação mais recorrente “B4”, usada em 23 situações semelhantes. Não há, assim, qualquer relação observável entre o conjunto C/H e o lançamento de P2.

Quadro 20: Conjunto C2 (Competência e habilidade)

Competência c.	Compreender o sentido, o significado e as conseqüências dos acontecimentos e correlacioná-los, tomando como base experiências vividas e textos lidos.
Habilidade 2.	Desenvolver os recursos de fluência e expressividade no manejo do código verbal durante o processo de interação comunicativa.
Registro do professor	“Avaliação do bimestre”

A competência “C” implica profundo conhecimento por parte do aprendiz da L-alvo, pois se refere a três níveis distintos de percepção: o sentido, o significado e as conseqüências do “acontecimento”. Queremos entender “acontecimento” aqui como enunciado. Por fim, a palavra “correlacionar” pressupõe uma vivência razoável na L-alvo.

Por outro lado, a habilidade “2” refere-se a níveis de desempenho lingüístico, pois engloba fluência e expressividade.

Não é possível observar relação entre o conjunto C/H e o lançamento de P2, pois este se refere à aplicação de avaliação na qual, é possível inferir, não deve incluir interação na L-alvo. Procedimentos do professor – Conteúdo: “Avaliação do bimestre”. Não foi percebida relação entre C/H e o conteúdo lançado.

8) *Quadro 21: Conjunto J25 (Competência e habilidade)*

Competência j.	Habituar-se a pesquisa e suas estratégias, ampliando conhecimento sobre a linguagem a fim de aceder a múltiplas fontes de informações e de conhecimentos, compreendendo sua flexibilidade, segundo mudanças sociais, políticas e econômicas.
Habilidade 25.	Relacionar na análise e na compreensão do texto, informações de outras fontes de referências (ilustrações, fotos, gráficos, tabelas)
Registro do professor	“Lottery Game – Regular and irregular verbs. Exercises”.

Análise: A competência “J” refere-se a pesquisa e já foi analisada no quadro nº 5 acima.

A habilidade “25” refere-se a análise e compreensão de texto. O lançamento “Lottery Game” acrescido de exercício gramatical, parece eliminar a possibilidade de execução de pesquisa durante a aula, principalmente em razão da duração da aula que é de 45 minutos.

Em razão de a atividade não ter sido discriminada, não podemos concluir pela não existência de relação entre o conjunto C/H e a atividade referida. Apesar disso, parece-nos improvável a sua existência.

9) *Quadro 22: Conjunto E4 (Competência e habilidade)*

Competência e.	Compreender a interação existente entre a análise lingüística, o texto, a leitura e a produção textual, respeitando o contexto sociocultural do interlocutor.
Habilidade 4.	Utilizar outros recursos, além da língua verbal e escrita para suprir falhas na comunicação.
Registro do professor	“Did you know that? Information – To miss, to lose, verb exercises” e “Two-word verbs :give back, give in, give out, give up. Exercises”.

Aqui parece haver um conflito explícito entre a competência e a habilidade registradas. A competência diz respeito à interação, levando em conta o contexto sócio-cultural do interlocutor. A habilidade “4” já foi analisada acima e se relaciona com a competência estratégica, enquanto a competência “E”, refere-se à competência sociolingüística (Brown, 1994, p.228). Assim, tratam de aspectos diferentes da competência comunicativa, definida por Hymes (1967, 1972, apud Brown, 1994, p. 226) como “*o aspecto de nossa competência que nos habilita a transmitir e interpretar mensagens e negociar significados entre interlocutores, dentro de contextos específicos.* (Tradução nossa).

10) *Quadro 23: Conjunto F7 (Competência e habilidade)*

Competência F.	Perceber a Língua Estrangeira Moderna como veículo da cultura do Outro.
Habilidade 7.	Entender a língua como instrumento de interação comunicativa, inserida em um determinado contexto sócio-cultural.
Registro do professor	“Atividade extra-classe: apresentação de vídeos culturais no teatro da cidade”.

Este segmento focaliza os aspectos socioculturais da interação comunicativa, isto é, a competência sociolingüística. A atividade descrita sucintamente por P2 refere-se a atividade cultural, mas algumas considerações podem ser feitas.

Em primeiro lugar, P2 afirmou reiteradas vezes, em suas falas, não usar a L-alvo com seus alunos. Além disso, os “vídeos culturais” aqui referidos, ao que é possível inferir, são monoculturais e monolingües, o que os exclui do contexto de ensino de LE.

A análise do diário de classe de P2 revelou alguns pontos a que, aliás, o próprio professor já havia se referido. O primeiro aspecto é a inferência de que o diário é concebido a partir da realidade dos CIL (que adota a abordagem comunicativa) e não da escola de ensino regular que, pelas declarações de P2, tem uma abordagem mais tradicionalista, mais alinhada com a AGT (Abordagem da Gramática e Tradução). A segunda consideração decorre da primeira e se refere à contingência em que se vê o professor de ter que fazer o lançamento no diário, de competências e habilidades que não lhe dizem respeito.

Apesar das discrepâncias apontadas entre os registros de P2 e os conjuntos C/H, gostaríamos de ressaltar que os registros do diário de classe de P2 estão em conformidade com suas declarações, tanto no questionário quanto na entrevista. A diferença fundamental está no fato de que P2 usa a abordagem estruturalista e só dispõe de enunciados referentes a competências e habilidades comunicativas.

3.6 Conclusões Parciais da Análise

À luz das teorias referentes à CP, que permeiam esta pesquisa, de Almeida Filho (1993, 1999, 2004) Alvarenga (1999), Basso (2001, 2005), Bandeira (2003), Moura (2005), Sant’Ana (2005), Tardif (2002), Le Boterf (2003), Zarifian (2001, 2004) e Dolz & Ollagnier (2004), concluímos que os sujeitos da pesquisa, P1 e P2, possuem perfis pessoais e profissionais bem diferentes, o que, de certa forma, alterou o formato da própria pesquisa.

Para verificar a competência profissional dos sujeitos da pesquisa, seguimos um roteiro de conferência das declarações de ambos em cada item do questionário e da entrevista.

Os itens considerados foram os seguintes: a) vocação para o ofício de ensinar línguas (o sentir-se vocacionado); b) formação acadêmica e profissional continuada(a busca

de especialização); c) o grau de envolvimento (o grau de comprometimento declarado); d) abordagem de ensinar (a forma como ensina e os princípios e pressupostos que orientam essa filosofia de ensinar); e e) os aspectos políticos e éticos que caracterizam seu exercício profissional. A análise foi feita paralelamente, referindo-se inicialmente a P1 e depois a P2.

3.6.1 Vocação para o ofício de ensinar línguas

P1 declara que optou pelo ofício de ensinar LE (inglês) como resultado de uma decisão consciente e amadurecida. Diz-se vocacionada pelo fato de gostar da língua e por entender que ensinar é a melhor maneira de aprender. Declara-se relativamente satisfeita com seu ofício e só o deixaria se fosse atuar na área da educação ou da comunicação e se as condições socioeconômicas fossem muito melhores.

A participação de P1 na pesquisa, desde o primeiro contato, foi caracterizada por absoluta disposição de ajudar, demonstrando grande generosidade. P1 sempre agiu com muito profissionalismo e, em todas as ocasiões em que conversamos, fui brindado com alguma indicação de bibliografia ou sugestão no sentido de contribuir com a pesquisa. Os temas das conversas sempre incluíram a escola, as leituras, os contatos com pessoas, com projetos, etc. Sua biblioteca pessoal reflete a sua opção pelo ensino. Os aspectos positivos e negativos de seu ofício, apontados por ela, referem-se diretamente à profissão (empregabilidade e aspectos pedagógicos).

O fato de P1 ter transformado seu ofício de ensinar em estilo de vida, mais que suas declarações, caracterizam a vocação que tem para professora de LE.

P2 declara que optou pelo ofício de ensinar LE (inglês) por gostar da língua. Revela-se muito insatisfeito com sua situação profissional, mas não pretende mudar de ofício, mesmo que aparecesse uma situação vantajosa. Mostrou-se sempre muito interessado e entusiasmado com a participação na pesquisa, e suas intervenções sempre foram muito generosas e corajosas. Revela frustração com a forma como as políticas educacionais são conduzidas. Um traço interessante de sua atuação profissional é o fato de que, a par de seu interesse pelo ensino de inglês, demonstra gosto particular pelos aspectos administrativos da escola, tendo sido assistente da Direção em uma gestão. Logo em sua primeira fala da entrevista declara que sua opção pelo ensino de LE decorre de gosto pessoal.

3.6.2 Formação acadêmica e profissional (a busca de ocasiões de se especializar)

A trajetória profissional de P1 é marcada pela busca e pela troca. A busca fica evidenciada no elevado número de eventos que declarou ter participado nos meses anteriores ao questionário (segundo semestre de 2003 e primeiro de 2004). A troca, além dos contatos com professores e alunos de sua escola e com os amigos, revela-se no envolvimento em bases permanentes com projetos ligados a alunos de inglês (um deles destinado a alunos carentes).

A trajetória de P2 é mais conservadora na medida em que mantém um ritmo uniforme estabilizado ao longo de anos. Revela-se espontaneísta, sendo a competência implícita a que mais se revela em sua prática e verbalização. A busca declarada de ocasiões de se especializar é esporádica e a última leitura teórica especializada deu-se no ano de 2003 (há cerca de dois anos). Embora não o tenha dito, a busca de especialização em outra área (LM – pós-graduação *lato sensu* em Língua Portuguesa) parece indicar que P2 busca uma mudança de rumo.

Se levarmos em consideração as declarações de R1 (Respondente 1) do questionário, que também é professora de inglês na escola pública de ensino regular, a vivência profissional de P2 parece representar situação comumente encontrada entre os professores de LE. Submetidos a um sistema em que o ensino de LE é relegado a um plano secundário, com número de turmas que chegam a doze, com cerca de quarenta e cinco a cinquenta alunos por turma, o que resulta em cerca de quinhentos alunos, faltam-lhes tempo e entusiasmo para planejar; são isolados em relação a outros professores da disciplina e a falta de um referencial teórico parece resultar na cristalização de sua prática profissional, em estágio inicial de desenvolvimento.

3.6.3 Envolvimento com a profissão (grau de comprometimento)

P1 mostra-se muito comprometida com o ofício de ensinar. Além de atuar no CIL, em sete turmas, tem carga-horária em Curso de Letras da rede particular de ensino do DF, além dos projetos mencionados acima. P1 confirma Celani (2001) e Almeida Filho (2004) no sentido de ter transformado sua profissão em estilo de vida.

P2, com suas quarenta horas-aula semanais, no cenário acima descrito, surpreendeu-nos durante a entrevista ao declarar que as contrariedades e alegrias vividas na

escola são somatizadas em seu dia-a-dia. Isto é, o seu estado de ânimo fora da escola está diretamente ligado aos acontecimentos da escola. No momento da entrevista, declarou estar recuperando-se de um quadro de hipertensão, atribuído ao seu exercício profissional. Assim, é inegável o envolvimento de P2 com sua profissão.

3.6.4 Abordagem de ensinar

A abordagem de ensinar de P1 poderia ser definida como híbrida (ou eclética), isto é, mescla aspectos da abordagem comunicativa com os da pedagogia de projetos e de tarefas. Em suas próprias palavras, é uma professora “antena” com o mundo, viaja, estuda, possui ampla rede de contatos pessoais, que faz questão de manter “azeitada”. Busca atualizar-se como pessoa e como professora. Por esta razão, sua prática é permeável e mutante.

A cultura de ensinar línguas de P2 é mais caracteristicamente estruturalista, guardando forte semelhança com a Abordagem da Gramática e Tradução. Por outro lado, empenha-se na busca de novos insumos para seus alunos e procura apresentá-los de forma criativa. É crítico em relação à eficiência e à eficácia de sua prática e procura buscar saídas para o cenário que ele mesmo qualifica de “sem sentido” e “na contramão”.

3.6.5. Aspectos políticos e éticos da profissão

P1 é reflexiva, crítica, consciente e entende que a missão da escola é a socialização do aluno. Suas declarações dão conta de que sua prática de ensino objetiva a autonomia do aluno, na linha de Freire (1996). Procura inserir seu fazer profissional no âmbito da sociedade local e planetária, pois percebe que o fenômeno da globalização produz efeitos diretos sobre seu ofício de professora.

P2 é enfático e assertivo em suas críticas à inadequação da escola pública de ensino regular em relação ao ensino de línguas. Demonstra em suas declarações uma grande preocupação com o desempenho satisfatório de seus papéis de professor e tem consciência de que sua atuação pouco faz de efetivo em prol da aprendizagem da LE em seus alunos. Angustia-se com o quadro de caos e incerteza que caracteriza seu ofício de ensinar. P2 demonstra profundo comprometimento com seu ofício de ensinar LE.

3.7 Algumas Propostas para o Professor no Novo Milênio

Pensamos longamente sobre que tipo de “propostas” poderíamos apresentar a professores, à guisa de conclusão deste trabalho. As possibilidades eram muitas e variadas. O primeiro *insight* veio de um texto “Ensino de Línguas Estrangeiras: Ocupação ou Profissão, em que Celani (2001, apud Leffa, 2001) discute diversas questões ligadas ao ensino de LE, sob diversas perspectivas. Um dos pontos abordados trata do perfil do professor do futuro. O tema nos pareceu instigante porque levanta características profissionais e humanas deste profissional. Desta forma, decidimos abrir este item com este perfil proposto por Fullan (1993, apud Celani, 2001).

Para Fullan, o professor do futuro deve possuir as seguintes características:

- empenhar-se em influenciar a vida de seus alunos (objetivo ético);
- aprofundar o conhecimento pedagógico (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.
- envolver-se e comprometer-se com um processo de transformação pessoal e profissional contínuo.

As respostas de P1 e P2, em seu conjunto, apresentam traços de várias destas recomendações. Três destas recomendações, entretanto, revelam aspectos que merecem ser mais cuidadosamente analisados. São eles: a) conscientizar-se sobre os amplos problemas de política educacional e desenvolvimento social. b) trabalhar de modo interativo e colaborativo; e c) aprender a trabalhar em novas estruturas – redes de aprendizagem.

É bastante comum em nosso meio respondermos sem titubear que a missão da escola é formar cidadãos conscientes, participativos etc. Ao mesmo tempo é, igualmente comum, o professor esquivar-se de discutir abertamente questões relativas a sua remuneração, prestígio

profissional etc. Parece haver um paradoxo aqui. A escola precisa formar cidadãos conscientes e participativos, mas se o professor não discute certas questões de fundo social, quem o fará, dentro da escola?

É claro que não se pretende que a sala de aula ou a sala dos professores se transformem em um “muro das lamentações” ou em campo de discursos ideológicos, mas que algo precisa mudar, é evidente.

A letra a) “conscientizar-se sobre os amplos problemas de política educacional e desenvolvimento social”, é ponto de importância capital. A remuneração do professor, em todos os níveis, com raras exceções, é muito baixa. O professor comum, em final de carreira, ainda se debate com problemas de casa própria, pagamento da escola dos filhos etc. Há, certamente, professores de inglês (ou de qualquer outra disciplina) recebendo vencimentos inferiores ao salário mínimo (complementados a título precário) por algum recurso legal. E isto é uma questão de cidadania de que tanto falou Paulo Freire. Sem ser cidadão pleno, não teremos como ser profissionais plenos. Um outro problema, igualmente importante, e que decorre do primeiro, é a carga-horária que, em geral é excessiva, o que dificulta a indispensável busca por especialização, a formação continuada.

As condições de trabalho tem levado o professor a ausentar-se em licença médica, com diagnósticos recorrentes, levando à incapacidade para o exercício profissional por problemas emocionais e físicos, sem que se questione o motivo da incidência. Dados informais da SE/DF dão conta de que mais de 30% do corpo docente entra em algum tipo de licença para tratamento de saúde, todos os anos.

Os sete anos de inglês na escola de ensino regular (fundamental e médio) não levam o aluno a aprender a língua, nem minimamente. E não são feitos questionamentos, também a este respeito.

Com relação à letra b) “trabalhar de modo interativo e colaborativo”, parece ser o caminho a seguir. É preciso que haja interação e colaboração entre os professores, não só em termos de projetos pedagógicos, mas também sociais. É preciso que seja iniciado um movimento de conscientização em sentido macro para que o professor, antes de pretender formar cidadãos, forme-se como tal. E a integração e colaboração darão a cada um de nós, maior compreensão do quadro geral.

Finalmente, a letra c) “aprender a trabalhar em novas estruturas – redes de aprendizagem”, aponta para as novas direções do processo de ensino e aprendizagem. O mundo está globalizado. Precisamos pensar em termos de integração entre pessoas e culturas, ultrapassando fronteiras geográficas, de forma que a raça humana se conheça melhor e, assim, sinta-se parte de um todo indivisível. Freire (1997) e Morin (2001) tinham a clara visão desta necessidade.

O segundo tema que abordaremos, por sua importância crescente na vida pessoal e profissional do professor de LE, é o uso de novas tecnologias no processo de formação, inicial e continuada.

O contato mais aproximado com P1 e P2 foi deixando clara uma realidade distintiva entre ambos. P1 é usuária de novas tecnologias, particularmente a internet, e P2, não. Este fato, que no início parecia um detalhe, foi se constituindo em grande diferencial. Por esta razão, percebemos a importância de abordar este tema nestas “propostas”.

Estamos familiarizados com a palavra INTERNET, mas o que é a internet? Em primeiro lugar, é o nome de uma rede que, na realidade, é composta de mais de cinquenta mil redes integradas, cobrindo toda a superfície do planeta. Internet nada mais é que uma rede de telemática (neologismo para a integração da informática com as telecomunicações). Surgiu, em 1969 no Departamento de Defesa dos EUA, com o nome de Arpanet e seu objetivo era integrar os centros de pesquisa do país. Foi inspiração para o surgimento de outras redes, como a EUNET (Europa), a JUNET (Japão) e tantas outras, que foram se integrando. Em 1989 foi criada no Brasil a RNP (Rede Nacional de Pesquisa), cujo objetivo era se tornar uma rede integrada que cobrisse o país, destinada ao apoio de atividades de educação, pesquisa e desenvolvimento científico e tecnológico.

A internet, hoje, possibilita a integração entre pessoas e instituições no mundo inteiro. As conhecidas letras www (Worldwide Web, que é algo como “rede mundial”) dão-nos exatamente esta idéia. E nós, professores, podemos fazer uso intensivo dela. Moraes, 1996 (apud Mercado, 1999) afirma que “o acesso à internet e a introdução de novas tecnologias na escola provocam a transformação no conhecimento, na produção, no armazenamento e na disseminação da informação. A grande quantidade de fontes de pesquisa abertas aos professores e alunos pela internet, através de bibliotecas digitais, em substituição às

publicações impressas, junto com cursos à distância, por videoconferências, tornam insuficientes os programas de educação tecnológica da sociedade brasileira”.

Jonassen, 1993 (apud Mercado, 1999) indica as possibilidades que a internet pode oferecer ao processo ensino-aprendizagem, com potencial de transformação revolucionário para o ensino de línguas:

- a) Como ferramenta de comunicação interpessoal (e-mail, grupos de discussão, listas temáticas etc), de navegação e acesso a fontes de informações de várias áreas, distribuídas em vários locais (www ou bases de dados), permitindo a pesquisa bibliográfica, documental etc.
- b) Como suporte para projetos educacionais que ganham recursos inovadores, promovendo uma aprendizagem cooperativa, novas perspectivas e novas formas de abordar atividades, conseguindo um maior envolvimento e motivação dos alunos.
- c) Como fator chave para a adoção de novos processos de ensino-aprendizagem que exigem trabalhos em rede – tele-ensino. O ensino à distância (EaD) poderá ser muito útil no processo de formação continuada de professores de LE, em todo o Brasil.

O MEC administra vários programas e serviços, com o objetivo de levar a telemática à escola: PROINFO, lançado em 1997, com o objetivo de estimular a interligação das escolas públicas; o NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional), que objetiva a dar apoio técnico de informática às escolas etc.

Salvo algumas exceções, os programas nacionais e estaduais não conseguem ir muito além do fornecimento de computadores às escolas. A maior dificuldade, segundo Mercado (1999), não é a qualificação técnica de pessoal, mas a mudança de atitude, a adoção de novas concepções sobre o que seja ensinar e aprender.

O ensino de LE, até pelas razões que o justificam, pode ser campo fértil para o início de uma revolução na nossa filosofia de ensinar. Parece-nos oportuno lembrar que, apesar disso, nós professores de LE, não somos o segmento docente mais afeito à adoção de tecnologias. O Anexo 7 a este texto apresenta uma lista de endereços eletrônicos sobre novas tecnologias, possivelmente de interesse a um professor de LE destes novos tempos.

3.8. Considerações Finais

Ao decidir-me pela pesquisa sobre a competência profissional do professor de língua estrangeira (CP), ainda no ano de 2003, não estava clara para mim a complexidade da missão que acabara de assumir.

Em primeiro lugar, o conceito de CP ainda era muito nebuloso para mim como, de resto, ainda o é, em certa medida.

Havia uma segunda questão, de foro íntimo, que era o fato da CP ter sido proposta no âmbito da Linguística Aplicada, por Almeida Filho (1993, 1999) e os estudos posteriores terem sido realizados em nível de teses de doutoramento, por Alvarenga (1999) e Basso (2001), na Unicamp. A conjugação desses fatores me deixava apreensivo.

Além disso, havia em mim alguma dúvida sobre a natureza do tema com que eu gostaria de trabalhar. Por esta razão, hesitei durante algum tempo em iniciar a empreitada tendo, inclusive, tentado junto a minha orientadora, mudar de tema.

Logo no início das leituras, uma assertiva feita por Alvarenga (1999) tornou-se ponto central nas minhas cogitações: “a competência profissional é macrodinamizadora das demais competências”.

Após o período de hesitação, iniciei uma espécie de “caçada à competência profissional”. Li trabalhos da área de Administração, especialmente os referentes à gestão de empresas, da Educação e da Linguística Aplicada. Ao final, optei por uma abordagem descritiva da CP, levando em conta os seguintes fatores: a) os recursos (do indivíduo e do seu entorno), b) a análise e avaliação das situações profissionais a serem enfrentadas, c) a mobilização, combinação e integração dos recursos, como resultado da análise feita.

O conceito de CP só adquiriu alguma visibilidade, quando consegui vislumbrar as dimensões da competência profissional, como sendo: a) do conhecimento profissional específico, b) política, c) ética e d) estética.

Junto com a sensação de visibilidade do conceito, surgiu também uma certeza perturbadora: o fato de ser macrodinamizadora das demais competências tornava a CP indissociável das outras. Esta sensação parecia me autorizar a dar um passo atrás e

considerar que o professor de LE tinha apenas uma competência, a profissional, sendo as demais, subcompetências, ou dimensões de uma competência-mãe.

Ao final, depois de muita angústia, optei por uma posição intermediária de concordância parcial com a existência de autonomia plena das cinco competências, por entender que a divisão é muito mais didática do que real. Afinal, o desmembramento em competências múltiplas leva a um entendimento mais claro das diversas faces do poliedro que constitui a CP do professor de LE.

Quanto às teorias sobre a CP, especialmente no que se refere ao modelo de competências mínimas proposto por Almeida Filho (1993, 1999), os dados coletados parecem confirmá-las. P1, com uma prática sustentada em um arcabouço teórico em constante evolução, demonstra em sua prática verbalizada, possuir competência profissional em consonância com a teoria citada. É reflexiva, crítica, comprometida com seu ofício e busca sistematicamente ocasiões de especializar-se. P1 é professora profissional, até porque transformou seu ofício em estilo de vida. Possui e verbaliza consciência de seu nível de desenvolvimento profissional. Além disso, busca, de maneira sistemática, a obtenção de níveis mais elevados de CP.

Em relação a P2, sua prática aponta para uma competência profissional sustentada predominantemente por teorias informais, intuições e crenças. Dentre os seus recursos próprios, os mais proeminentes são os saberes experienciais e as intuições. Por outro lado, a consciência que possui da natureza política de seu ofício é marca característica de seu discurso. Revela-se ético, no sentido de se dedicar ao que entende ser o bom cumprimento da missão e percebe sua sala de aula como parte integrante da sociedade. Sua competência profissional está em fase intermediária de desenvolvimento e se funda na competência implícita.

Para concluir, a realização deste trabalho deixou forte marca na configuração da minha própria competência profissional e ensejou o início de um processo reflexivo, sobre suas quatro dimensões. Por esta razão, agradeço a professora Maria Luisa pela insistência para que eu permanesse com o tema quando, ainda em 2003, eu tentava abandoná-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina?* In: Revista Contexturas, vol. 1, 1991.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.

_____(org.). *Português para estrangeiros: interface com o Espanhol*. Campinas: Pontes Editores, 1995.

_____. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: Almeida Filho, J.C.P.(Org.) *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. *O professor de língua(s) Profissional, Reflexivo e Comunicacional*. Campinas, Unicamp, 2004. In: Revista Horizontes de Lingüística Aplicada, nº 4, 2004, p. 7-18.

ALVARENGA, M. B. *Configuração de competência de um professor de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação em serviço*. Tese de doutorado. Unicamp, 1999.

ALVES, R. O preparo do educador. In: BRANDÃO, Carlos R. *O educador vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 15-28.

ANDRÉ, M. (org). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 3.ed. São Paulo: Papirus, 2002.

AURÉLIO, B.H.F. de, *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

BANDEIRA, G. M. *Por que ensino como ensino? A manifestação e a atribuição de teorias informais no ensino de professores de LE (inglês)*. Dissertação de Mestrado. UnB, 2003.

BARELLA, J. E. Com medo dos alunos. In: **Revista Veja n ° 1904, de 11 Mai 05, p. 62-66.** São Paulo: Editora Abril, 2005.

BASSO, E. A. *A construção social das competências do professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal, um curso de letras em estudo.* Tese de Doutorado, Unicamp. Campinas: 2001.

_____. *Crenças de professores de LE x crenças dos seus alunos: idênticas ou diferentes?* UNESPAR-FECILCAM, 2005, (Mímeo).

BLATYTA, D. F. Mudança de Habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: Almeida Filho, J.C.P.(Org.) *O professor de língua estrangeira em formação.* Campinas: Pontes, 1999.

BLOOM, B.S. *Taxonomie des objectifs pédagogiques.* Québec: Les Presses de l' Université du Québec, 1975.

BOLIVAR, A. (Org.) *Profissão Professor. O itinerário Profissional e a construção da escola.* Bauru: EDUSC, 2002.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas.* (5. ed.) S. Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional n° 9394,* de 20 de dezembro de 1996. DOU, 23/12/96.

_____. **Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional. Educação Profissional:** Legislação básica. 2. ed. Brasília, DF: PROEP, 1998.

_____/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino médio.* Brasília – Ministério da Educação, 1998.

_____/CNE/CEB. Parecer nº 16, de 5 de outubro de 1999. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>

_____/MEC. *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília: MEC, 2000.

_____. Resolução nº 4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>>.

BROWN, H.D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3rd. Ed. Englewood Cliffs: 1994.

CANALE M. & Swain, M. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Applied Linguistics 1/1, 1980.

CELANI, M A A . Ensino de Línguas Estrangeiras: Ocupação ou Profissão? In: LEFFA, V. (org.) *O professor de Línguas Estrangeiras. Construindo a Profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001.

_____. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A A. (Org.) *Professores Formadores em Mudança*. Mercado das letras. São Paulo: 2002.

COATIO, M.M.N.P. *O “Novo” Ensino médio: a noção de competências em destaque*. Dissertação de Mestrado. UnB, 2003.

CORTESÃO, L. *Ser Professor: um ofício em risco de extinção?* Cortez Editora. São Paulo, 2002.

DALLARI, D.A. *Participação Política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

DELORS, J. D. (org.). *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo, Cortez, 1998.

DELUIZ, N. *O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo*. Boletim técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.27, n.3, p.3-25, set/dez, 2001.

DOLLZ, J. & OLLAGNIER, E. *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESTEVES, J. M. *O mal-estar docente*. Bauru: EDUSC, 1999.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1986.

FREIRE, P. *Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Moraes Ltda., 1980.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. *Pedagogia da Terra*. São Paulo, Petrópolis, 2001.

----- *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre, Artmed, 2000.

GARCIA, P. B. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Zaia (org.). *A crise de paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1995.

GARIBALDI, A. B. *Interação em projetos colaborativos em rede em ambiente de inglês como LE*. Dissertação de mestrado. UnB, 2004.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

_____. *Metodologia do Ensino Superior*. São Paulo? Editora Atlas, 1997.

_____. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas, S.A., 1999.

GÓMEZ, A. P. Novos caminhos para o practicum. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2001.

HERNANN, N. *Pluralidade e Ética em Educação*. Rio de Janeiro; DPZA Editora, 2001.

HUBERMAN, M. "O ciclo de vida profissional dos professores." In: Nóvoa, A. *Vidas de professores*. Porto, Porto Editora, 1992.

HYMES, D.H. On communicative competence. In: PRIDE, J.B. & HOLMES J. (Org.) *Sociolinguistics*. Hamondworth: Pingouin, 1972.

IMBÉRNON, Francisco. *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ISAIA, S. M. de A. *Repercussão dos Sentimentos e das Cognições no Fazer Pedagógico de Professores de 3º e 4º Graus: Produção de Conhecimento e Qualidade de Ensino*. Tese de Doutorado. UFRGS. 1992.

JESUS, S. N. *O Bem-estar dos professores*. Portugal: Porto. 2000

LAKATOS, E.M. & MARCONI, M.^a de. *Fundamentos de Metodologia Científica*. Atlas, São Paulo: 2001.

LE BOTERF, G.. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEFFA, V. (org.) *O professor de Línguas Estrangeiras. Construindo a Profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001.

LIBÂNEO, J.C. *A prática pedagógica de professores de escolas pública*. São Paulo, PUC/São Paulo, Dissertação de Mestrado, 1984.

MANFREDI, M. S. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes, 1999.

MELLO, G.N. *Magistério de 1. Grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Mercado das letras, 1987.

MERCADO, L.P.L. *Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias*. Maceió: EdUFAL, 1999.

MIRANDA, Márcio. *Negociando pra ganhar*. São Paulo: Miranda Editores, 2000.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo, Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MOURA, G. *A Hominização da Linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional*. Dissertação de Mestrado. UnB, 2005.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto, Porto Editora, 1991.

_____. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

_____. *Os professores e sua formação*(coord). **Lisboa:Dom Quixote, 1997.**
 ORLANDI E. *As formas do silêncio*. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

PRAHBU, N.P.*There is no best method-Why?* TESOL Quarterly, v.24 n.2.Summer,1990.

RAMALHO, B. L. et alii. *Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios*. Ed. Sulina, Porto Alegre, 2004.

RAMOS, Marise nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RIOS, T. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 1995.

ROPÉ F. & Tanguy, L. (Org.) *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 2004.

SANT'ANA, Juscelino Silva da. *A práxis competente na aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor*. Dissertação de Mestrado. UnB, 2005.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1996.

SCHWARTZ, Y. *De la "Qualification" à la "Compétence"*. *Education Permanente*, 1995, nº 123, p. 125-138.

SCHÖN, D. *The reflective Practitioner*. London: Temple Smith, 1983.

SCHÖN, D. *Educating the reflexive Practitioner*. São Francisco; Jasey Bass, 1987.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Nova Enciclopédia, 1995. p. 79-91.

STROOBANTS, M. A visibilidade das competências. IN: TANGUY, L. e ROPÉ, F. (org). *saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.

TANGUY, L. Competência e integração social na empresa. TANGUY, L. e ROPÉ, F. (org). *saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOFFLER, A. et al. *A terceira onda*. São Paulo: Moderna, 2001.

TONELLI, J.R.A. *Atitude Reflexiva: uma competência a ser desenvolvida?* In: Revista Desempenho, UnB , Nr. 3, 2004.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

VASCONCELLOS, C. d. S. *Finalidade da escola: novos olhares, a partir da crise dos paradigmas*. Revista Dois Pontos Teoria e Prática em Educação, 1998, p. 71-75.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. RJ: Paz e Terra, 1977.

ZARIFIAN, Ph. *Objetivo competência. Por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001

_____. *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: Editora Senac ,2003.

ZEICHNER, K.M. *A formação reflexiva de professores*. Idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

**ANEXO “A” – CÓPIA DE PROJETO DE LABORATÓRIO FM 1 APRESENTADO
POR P2**

ANEXO “B” – CATEGORIAS DE PROFISSÕES REGULAMENTADAS

Este documento tem como objetivo apresentar o panorama das profissões regulamentadas no Brasil, sem considerar o mérito da questão.

1. Advogado

Norma Regulamentadora:

- Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994 - Dispõe sobre o estatuto da advocacia e a ordem dos Advogados do Brasil - OAB.

2. Aeronauta

Norma Regulamentadora:

- Lei nº 7.183, de 05 de abril de 1984 - Regula o exercício da profissão de Aeronauta e dá outras providências.
- Portaria Interministerial nº 3.016, de 05 de fevereiro de 1988 - Expede instruções para a execução da lei nº 7.183, de 05 de abril de 1984, que dispõe sobre o exercício da profissão de Aeronauta.
- Lei nº 7.565, de 19 de dezembro de 1986 - Dispõe sobre o Código Brasileiro de Aeronauta.

3. Arquivista / Técnico de Arquivo

Norma Regulamentadora:

- Lei nº 6.546, de 4 de julho de 1978 - Dispõe sobre a regulamentação de Arquivista e Técnico de Arquivo.
- Decreto nº 82.590, de 6 de novembro de 1985 - Regulamenta a Lei nº 6.546, de 4/07/78.

4. Artista/Técnico em espetáculos de diversões

Norma Regulamentadora:

- Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978 - Dispõe sobre a regulamentação das profissões de Artista e de Técnico em Espetáculos de Diversões e dá outras providências
- Decreto nº 82.385, de 5 de outubro de 1978 - Regulamenta a Lei nº 6533, de 24/05/1978

5. Assistente Social

Norma Regulamentadora:

- Lei nº8.662, de 07 de junho de 1993

6. Atleta de Futebol

Norma Regulamentadora:

- Lei nº 6.354, de 2 de setembro de 1976

7. Atleta Profissional de Futebol

Norma Regulamentadora:

- Lei nº 6.354, de 02 de setembro de 1976
- Lei nº 9.615, de 25 de março de 1998

8. Atuário

Norma Regulamentadora:

- Decreto-Lei nº 806, de 4 de setembro de 1969 - Dispõe sobre a profissão de Atuário e dá outras providências
- Decreto nº 66.408, de 3 de abril de 1970

9. Bibliotecário

Norma Regulamentadora:

- Lei nº 4.084, de 30 de junho de 1962 - Dispõe sobre a profissão de Bibliotecário e regula o seu exercício. - Decreto nº 56.725, de 16 de agosto de 1965 - Regulamenta a Lei nº 4.084/62.

*A redação do art. 3º da Lei nº 4.084/62, foi alterada pela Lei nº 7.504, de 02/07/86.

10. Biólogo

Norma Regulamentadora:

- Lei nº 1.017, de 30 de agosto 1982
- Decreto nº 88.438, de 28 de junho de 1983

11. Biomédico

Norma Regulamentadora:

- Lei nº 7.017, de 30 de agosto de 1982
- Decreto nº 88.439, de 28 de junho de 1983

12. Contabilista

Norma Regulamentadora:

- Decreto-Lei nº 9.295, de 27 de maio de 1946. Cria o Conselho Federal de Contabilidade, define as atribuições do Contador e do Guarda-livros, e dá outras providências.
- Decreto-Lei nº 9.710, de 03 de setembro de 1946
- Lei nº 570, de 22 de dezembro de 1948. Altera dispositivos do Decreto-Lei nº 9.295/46.
- Lei nº 4.695, de 22 de junho de 1965.

13. Corretor de Imóveis

Norma Regulamentadora:

- Lei nº 6.530, de 12 de maio de 1978
- Decreto nº 81.871, de 29 de junho de 1978

14. Corretor de Seguros

Norma Regulamentadora:

- Lei nº 4.594, de 29 de dezembro de 1964. Regula a profissão de Corretor de Seguros.
- Decreto nº 56.903, de 24 de setembro de 1965. Regulamenta a profissão de Corretor de Seguros de vida e da capitalização, de conformidade com o art. 32 da Lei nº 4.594/64.

15. Despachante Aduaneiro

Norma regulamentadora:

- Portaria Interministerial MF/MTb nº 209, de 10 de abril de 1980

16. Economista

Norma Regulamentadora:

- Lei nº 1.411, de 13 de agosto de 1951 - Dispõe sobre a profissão de Economista.
- Decreto nº 31.794, de 21 de novembro de 1952 - Dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de Economista.
- Lei nº 6.537, de 19 de junho de 1978. Altera dispositivos da Lei nº 1.411/51.

17. Economista Doméstico

Norma Regulamentadora:

- Lei nº 7.387, de 21 de outubro de 1985. Dispõe sobre o exercício da profissão de Economista Doméstico e dá outras providências.
- Decreto nº 92.524, de 08 de abril de 1986. Regulamenta a Lei nº 7.387/85.

- Lei nº 8.042, de 15 de junho de 1990.

18. Educação Física

Norma Regulamentadora:

- Lei nº 9.696, de 01 de setembro de 1998 - Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física.

19. Empregado Doméstico

20. Enfermagem

21. Engenharia de Segurança

22. Engenheiro/ Arquiteto/ Agrônomo

23. Estatístico

24. Farmacêutico

25. Fisioterapeuta e Terapeuta Ocupacional

26. Fonoaudiólogo

27. Geógrafo

28. Geólogo

29. Guardador e Lavador de Veículos

30. Jornalista

31. Leiloeiro

32. Leiloeiro Rural

33. Massagista

34. Medicina Veterinária

35. Médico

36. Museólogo

37. Músico

Norma Regulamentadora:

- Lei nº 3.857, de 22 de dezembro de 1960 - Cria a ordem dos músicos do Brasil e dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de músico, e dá outras providências.
- Portaria nº 3.346, de 30 de setembro de 1986, do Ministério do Trabalho - Dispõe sobre a fiscalização do trabalho de Artistas e Técnicos em espetáculos de diversões e Músicos.

38. Nutricionista

Norma Regulamentadora:

- Lei nº 6.583, de 20 de outubro de 1978 - Cria os Conselhos Federais
- Decreto nº 84.444, de 31 de janeiro de 1980 - Regulamenta a Lei nº 6.583/78.
- Lei nº 8.234, de 17 de setembro de 1991 - Regulamenta a profissão de Nutricionista e determina outras providências.

39. Odontologia

Norma Regulamentadora:

- Lei nº 4.324, de 14 de abril de 1964 - Institui os Conselhos Federal e Regionais de Odontologia e dá outras providências.
- Decreto nº 68.704, de 04 de junho de 1971 - Regulamenta a Lei nº 4.324/64.
- Lei nº 5.081, de 24 de agosto de 1966 - Regula o exercício da odontologia.

40. Orientador Educacional

Norma Regulamentadora:

- Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968
- Decreto nº 72.846, de 26 de setembro de 1973 - Regulamenta a Lei nº 5.564/68.

41. Psicologia

Norma Regulamentadora:

- Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962
- Decreto-Lei nº 706, de 25 de julho de 1969
- Lei nº 5.766, de 20 de dezembro de 1971

42. Publicitário/Agenciador de Propaganda

43. Químico

44. Radialista

45. Relações Públicas

46. Representantes Comerciais Autônomos

47. Secretário - Secretário Executivo e Técnico em Secretariado.

48. Sociólogo

49. Técnico em Administração

50. Técnico em Prótese Dentária

51. Técnico em Radiologia

52. Técnico Industrial

53. Zootecnista

Disponível em www.guiatrabalhist.com.br, em 26 de junho de 2004

ANEXO “C” – PROJETO DE LEI SOBRE A REGULAMENTAÇÃO DA CARREIRA DE PROFESSOR, APRESENTADO PELA DEPUTADA FEDERAL SANDRA ROSADO, EM 2003, E NÃO LEVADO A VOTAÇÃO NA COMISSÃO RESPECTIVA ATÉ A PRESENTE DATA.

ANEXO “D” – RESUMO DA PESQUISA DA UNESCO/2004 SOBRE PROFESSORES DO BRASIL

A UNESCO no Brasil (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Instituto Paulo Montenegro e Editora Moderna, divulgou, em 25 maio de 2004, uma pesquisa que apresenta um retrato atualizado dos professores brasileiros do ensino fundamental e médio, de escolas públicas e privadas, nas 27 unidades da Federação. A pesquisa, que contempla características sociais, econômicas, culturais e profissionais, foi construída a partir de questionários respondidos por 5.000 docentes, que representam um universo expandido de 1.698.383 professores, sendo 82% da rede pública e 18% da rede privada.

O estudo revela que 81,5% dos professores são mulheres e 18,5% são homens, com idade média de 38 anos. Também mostra que um terço dos professores brasileiros se classifica como pobres, 65,5% possuem renda familiar entre dois e 10 salários mínimos e 24% entre 10 e 20 salários mínimos. Apesar da baixa renda, a maioria dos docentes demonstra satisfação com sua profissão: quase metade deles se considera “mais satisfeita agora do que no início da carreira”.

O estudo considera aspectos que interferem na identidade profissional, tais como características relacionadas a sexo, faixa etária e família, distribuição geográfica, renda familiar, autoclassificação social, mobilidade, atuação profissional, titulação e habilitação assim como práticas culturais.

Adaptada a partir do estudo realizado pelo Instituto Internacional de Planeamiento de La Educación – IPE/ UNESCO, em Buenos Aires, reúne, também, percepções e opiniões dos professores a respeito de questões de âmbito social, político e educacional. A realidade cotidiana em que vivem e suas perspectivas e aspirações profissionais são colocadas ao lado de suas percepções sobre questões emergentes na sociedade, tais como comportamento ético, expressões juvenis, discriminação, criminalidade, que podem exercer influência sobre seu trabalho.

Os resultados deixam claras as fortes desigualdades regionais e as diferenças na situação de professores de escolas privadas e públicas. De um modo geral, os professores das

escolas públicas estão em condições econômicas e sociais bastante inferiores aos das escolas privadas.

Alguns resultados:

Acesso ao computador – O nível de renda dos professores traz impacto significativo no acesso ao computador, já que somente 3% daqueles que recebem salário mínimo têm computador. Do total dos professores pesquisados pouco mais da metade não tem computador em casa e 59,5% não utilizam correio eletrônico.

Escolaridade – A maioria dos professores tem condição de vida melhor que a de seus pais e um nível de escolaridade superior ao deles. A pesquisa constata que cerca de 15% dos pais e das mães dos docentes não têm nenhum grau de instrução e que somente 5,5% dos pais possuem ensino superior completo.

Formação profissional – Do total de professores 67,5% afirmam ter concluído o ensino superior e 32,5% o ensino médio. A questão da inadequada habilitação profissional - ter apenas o ensino médio regular, sem formação pedagógica, ou o ensino superior, sem licenciatura - aparece em todo o Brasil, sendo mais grave nas regiões Norte e Centro-Oeste, onde cerca de 15% dos profissionais estão sem a habilitação necessária. Mais de 4/5 dos docentes fizeram o ensino fundamental em escolas públicas. Em relação à prática docente, 58,5% dos pesquisados, o que representa 971.475 professores, declaram trabalhar em apenas uma escola e 3% em mais de quatro escolas (48.574 professores)

Qualidade do ensino – Os professores discordam com maior ênfase da proposta de se prolongar o calendário escolar e a jornada escolar. Em contrapartida, mais da metade dos docentes concorda que se estimule a concentração da carga horária em apenas um estabelecimento. É relevante o fato de a maioria dos professores acreditar que as comunidades onde atuam consideram sua escola de bom nível. Cerca de um quarto deles declarou acreditar que essas comunidades consideram seu estabelecimento de ensino.

ANEXO “E”

DIÁRIO DE CLASSE DE P2

CÓPIAS DE FOLHAS ANALISADAS

APÊNDICES

APÊNDICE “A” – CARTA ENVIADA AOS PROFESSORES

Caro professor:

O questionário abaixo tem o objetivo de levantar dados para minha pesquisa de mestrado sobre a “A Competência Profissional do Professor de LE/Inglês”.

Embora imagino que também possa estar assoberbado com suas próprias atividades, solicito o especial obséquio de respondê-lo. Sua contribuição tem valor inestimável para o sucesso da pesquisa. Por se tratar de pesquisa científica, solicito a fineza de procurar ser exato ou o mais preciso possível em suas respostas. Desde já, agradeço.

A fase seguinte a este questionário será aplicação de entrevista a alguns professores respondentes deste instrumento. Assim sendo, desde já, reitero a solicitação para que, caso seja necessário, você possa ajudar-me, também na fase seguinte.

Comprometo-me, neste ato, na forma da legislação pertinente em vigor, a não divulgar, sob qualquer pretexto ou forma, o conteúdo integral ou das suas respostas, salvo se for para isso expressamente autorizado por você. O texto da dissertação não conterà qualquer informação que possa levar a sua identificação ou de sua escola.

Por fim, peço que se restitua o formulário, devidamente preenchido, para um dos seguintes e-mails: saraiapedro@bol.com.br ou sarpetrus@yahoo.com.br

.

Desde já, agradeço.

Grande abraço.

Pedro Saraiva dos Santos

Professor de Inglês

Mestrando em Linguística Aplicada na UnB

Matrícula: 03/48031

APÊNDICE “B” – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DE INGLÊS

MÓDULO 1:

1.Nome:

Área de atuação:Escola pública () E.Particular ()

2.Contato: a)Telefone: _____ b) e-mail: _____

3.Idade: _____ Sexo: _____ Tempo de profissão: _____

4.Qual sua carga horária semanal?

5.Sua remuneração é de a) () Até R\$1.000,00 b) () R\$1.001,00 a 2.000,00
c) () R\$2001,00 a 3.000,00 d) () Mais de R\$ 3.000,00

MÓDULO 2:

1.Há quanto leciona inglês?

2. Por que você decidiu ser professor de inglês?

3.Qual é seu nível de satisfação com a sua profissão?

a)Muito satisfeito () b)Satisfeito () c)Relativamente satisfeito()
d)Insatisfeito () e)Muito insatisfeito ()

4.Você mudaria de profissão, se tivesse oportunidade?

5.Cite quatro aspectos importantes e bem característicos de sua carreira de professor:

a) Dois que você considere positivos:

b) Dois que você considere negativos:

MÓDULO 3:

1.Qual é sua formação acadêmica (graduação e pós-graduação)?

2. E a sua formação em língua inglesa? (certificado, curso ou grau de proficiência comprovado, vivência no exterior).

3.Você costuma participar de cursos, seminários, palestras, simpósios, encontros etc, específicos para professores de inglês ou de áreas afins? Qual foi o último de que participou?

a)Cursos:

b) Outros eventos:

4.Você faz parte de alguma associação, sindicato ou cooperativa de professores? Qual?

MÓDULO 4:

1. Em sua opinião, qual é o prestígio da língua inglesa como disciplina curricular em sua escola, em comparação com as demais? E como é seu prestígio como professor de inglês?
2. UNESCO divulgou recente pesquisa informando, entre outras coisas, que as mulheres somam 82% do total de professores no Brasil? A que se deve este fato?

MÓDULO 5:

1. Durante os últimos meses, que recursos tecnológicos você empregou (mesmo que uma só vez) em suas aulas (data-show, retroprojetor, computador, DVD, videocassete, aparelho de som etc)?
2. Você utiliza a internet em proveito de suas aulas? De que forma?
3. Que outros recursos ou meios você costuma utilizar para incrementar seu desempenho profissional (Ex.: jornal, revista, e-mail, TV por assinatura etc)?
4. Você usa livro didático? Como é esse uso? Que critérios você utiliza para adotá-lo?
5. De que outra forma você utiliza o inglês (leituras, música, filmes, conversas, clubes, contatos com estrangeiros etc.), fora de sala de aula?

MÓDULO 6:

1. Descreva seu ambiente de trabalho:
 - a) Número de escolas em que trabalha:
 - b) Número de turmas que possui:
 - c) Que tempo você dispõe para planejar suas aulas?:
2. e que outras áreas e/ou atividades da escola, além da sala de aula, você participa?
Justifique sua resposta.
3. Como você define, resumidamente, suas condições de trabalho? O que deve ser melhorado? O que é satisfatório? O que está muito bom?
4. Em relação ao conjunto de pessoas de sua escola (professores, coordenação, direção...), você sente que tomam conhecimento e apóiam seu trabalho ou sua atividade é totalmente solitária? Em que esta situação poderia melhorar, se for o caso?

MÓDULO 7:

1. Que abordagens, métodos de ensino, técnicas ou procedimentos você caracteristicamente utiliza para desenvolver suas aulas de inglês? Cite os principais. (Esteja à vontade para descrever ou definir).
2. Você tem hábito de ler publicações sobre pesquisas na área de língua ou de ensino de língua inglesa? Poderia citar alguma?

MÓDULO 8:

1. É o papel da escola em relação à sociedade? Ela o cumpre?
2. Com que objetivo você ministra suas aulas de inglês? (Que objetivo você pretende atingir quando as prepara e as ministra?)
3. Você lê jornal ou revista sobre atualidades? Com que frequência? Assina algum? Qual?
4. Cite três qualidades que você considere fundamentais a um professor de inglês profissional. Qual/quais dessas você possui ou julga possuir?
5. Que proveito você imagina que seus alunos terão com suas aulas?

MÓDULO FINAL:

Caso alguma pergunta não tenha sido feita, mas você gostaria de comentar sobre o assunto, por favor, use o espaço abaixo para fazê-lo.

APÊNDICE “C” – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO POR P1 (ÍNTEGRA)

MÓDULO 1 – DADOS PESSOAIS E SALARIAIS

3. Idade: 47 Sexo: Feminino Tempo de profissão: 17 anos
4. Qual o seu estado civil? Divorciada
5. Qual sua carga horária semanal? 40 horas
6. Qual é a sua remuneração? R\$ 1.741,00 (líquido) Aqui Pedro, uma idéia seria você fazer uma escala de valores mínimos e máximos com opções, porque geralmente as pessoas não gostam de falar quanto ganham. Tipo: de R\$ 1.000 a R\$ 2.000 (seria esta a minha opção)
7. Acha este valor satisfatório? Não
8. Sua situação salarial de hoje é melhor, igual ou pior do que era no início de sua carreira? A que se deve a diferença, se for o caso? É pior no sentido de que ficamos 10 anos sem aumento e tivemos perdas como ticket alimentação, além das perdas salariais em si.

MÓDULO 2 – SATISFAÇÃO PROFISSIONAL

1. Leciona inglês há quanto tempo? 15 anos
2. Por que você decidiu ser professor de inglês? Porque sempre gostei da língua e ensinar é a melhor forma de aprender.
3. Qual é seu nível de satisfação com a sua profissão?
- a) Muito satisfeito () b) Satisfeito () c) Relativamente satisfeito (X)
- d) Insatisfeito () e) Muito insatisfeito ()
4. Você mudaria de profissão, se tivesse oportunidade?
- Se fosse algo também ligado à educação ou à comunicação e que me oferecesse um salário melhor, sim.
5. Cite quatro aspectos importantes e bem característicos de sua carreira de professor:
- a) Dois que você considere positivos:
- Não faltar carga horária
- Trabalhar em um Centro de Línguas
- b) Dois que você considere negativos:
- Trabalhar com um corpo de direção distanciado do pedagógico
- Trabalhar com sete turmas, quando o ideal, ao meu ver, seria apenas cinco grupos.

MÓDULO 3 – FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL

1. Qual é sua formação acadêmica (curso de maior nível)? Mestrado em Lingüística Aplicada
2. E a sua formação em língua inglesa? (certificado, curso ou grau de proficiência comprovado, vivência no exterior).Primeiro Certificado da Universidade de Cambridge
- 3.Você costuma participar de cursos, seminários, palestras, simpósios, encontros etc, específicos para professores de inglês ou de áreas afins? Qual foi o último de que participou?
 - a)Cursos: Seminários das editoras Oxford, Longman, Cambridge, Thompson - Heinle, Mcmillan com os lançamentos dos novos livros para ELT em 2004.
 - b) Outros eventos:
Seminário para professores de Inglês da rede pública como palestrante na Casa Thomas Jefferson.
- 4.Você faz parte de alguma associação, sindicato ou cooperativa de professores? Qual?
SINPRO -DF
- 5.Qual a importância desse vínculo em sua atuação profissional?
Quase nenhum, pois não participo das atividades e programações do sindicato.
- 6.Quais são seus planos para seu próprio aperfeiçoamento profissional nos próximos 3 anos?
Talvez Doutorado em Lingüística Aplicada.
7. Que outras experiência/vivências você possui com a língua inglesa, além da aprendizagem e de suas aulas?
Duas participações como instrutora nos grupos de Redação e Poesia no evento "World Scholar Athlete Games" em Rhode Island nos Estados Unidos.
Contatos com americanos através da ONG Companheiros das Américas, grupo no qual faço trabalho voluntário há 4 anos e onde, atualmente, atuo como secretária.

MÓDULO 4 – PRESTÍGIO DA DISCIPLINA

1. Em sua opinião, qual é o prestígio da língua inglesa como disciplina curricular em sua escola, em comparação com as demais? E como é seu prestígio como professor de inglês?
No caso de Centro de Línguas, é a língua estrangeira mais prestigiada e com a maior demanda de candidatos.
2. A UNESCO divulgou recente pesquisa informando, entre outras coisas, que as mulheres somam 82% do total de professores no Brasil? A que se deve este fato?
Alguns aspectos que poderiam ser citados: as mulheres antigamente não tinham acesso ao

mercado de trabalho como hoje. Então era mais "adequado" para as que quisessem trabalhar serem professoras. Aos homens eram reservados os empregos digamos de maior comando e liderança. Outro aspecto é que as mulheres demonstram maior paciência em lidar com alunos do que os homens.

MÓDULO 5: INCLUSÃO TECNOLÓGICA (USO DE TECNOLOGIAS) E ATUALIZAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA.

1. Durante os últimos meses, que recursos tecnológicos você empregou (mesmo que uma só vez) em suas aulas? (data-show, retroprojektor, computador, DVD, videocassete, aparelho de som etc).

Data-show; computador e aparelho de som.

2. Você utiliza a internet em proveito de suas aulas? De que forma?

Pesquisando textos para trabalho de vocabulário; pesquisando exercícios para solidificar o conteúdo ensinado; sugerindo pesquisas para os alunos fazerem; e ainda pesquisando projetos colaborativos dos quais meus alunos podem participar.

3. Que outros recursos ou meios você costuma utilizar para incrementar seu desempenho profissional (Ex.: jornal, revista, e-mail, TV por assinatura etc)?

Textos tirados de jornais, e-mail.

4. Você usa livro didático? Como é esse uso? Que critérios você utiliza para adotá-lo?

Sim, na escola pública. Escolhemos analisando as possibilidades e a análise é feita da mesma forma nos demais centros de línguas. Depois, tentamos chegar a um consenso para uniformizar o livro em todos os Centros de Línguas. Antigamente, analisávamos os livros individualmente e tínhamos o privilégio de escolher o que mais se adequasse a nossa realidade.

5. De que outra forma você utiliza o inglês (leituras, música, filmes, conversas, clubes, contatos com estrangeiros etc.), fora de sala de aula?

Tentando assistir a filmes sem legenda; por música, tentando tirar a letra; em conversas com norte-americanos e em sites de ensino e pesquisa de língua inglesa.

MÓDULO 6: AMBIENTE DE TRABALHO

1. Descreva seu ambiente de trabalho: (Aqui não seria melhor colocar alguns adjetivos para a pessoa escolher, tipo: hostil, amigável, estimulante, ambiente de troca de experiências...)

O ambiente na escola pública é um tanto travado, pois a direção está desgastada e desprestigiada já que ocupa o cargo há 8 longos anos. Mas em termos de troca e busca de conhecimento, considero o ambiente muito estimulante e motivador.

a) Número de escolas em que trabalha: Pública - 1 (uma)

b) Número de turmas que possui: Sete (7) turmas

c) Que tempo você dispõe para planejar suas aulas?: Uma média de 5 (cinco) horas semanais.

2. De que outras áreas e/ou atividades da escola, além da sala de aula, você participa?

Justifique sua resposta.

Projetos colaborativos em rede; projeto "O Caráter Conta"; e outros para os quais sou chamada.

3. Como você define, resumidamente, suas condições de trabalho? O que deve ser melhorado?

O que é satisfatório? O que é muito bom?

O número de turmas poderia ser reduzido para 5 (cinco); satisfatórias são as trocas de experiências entre os professores; muito bons são os projetos em rede que já acontecem no CILT unindo estudantes de diferentes países.

4. Em relação ao conjunto de pessoas de sua escola (professores, coordenação, direção...), você sente que tomam conhecimento e apoiam seu trabalho ou sua atividade é totalmente solitária?

Acho que essa é uma reclamação eterna. Muitas vezes, montamos projetos que a direção não abraça como um todo, ou melhor, como projeto da escola. Desta forma, não há um apoio maior no sentido de chamar os professores à participação e fazê-los encaminhar as propostas para seus alunos.

MÓDULO 7: EMBASAMENTO TEÓRICO

1. Que abordagens, métodos de ensino, técnicas ou procedimentos você caracteristicamente utiliza para desenvolver suas aulas de inglês? Cite os principais.

Abordagem comunicativa.

Abordagem por projetos.

Abordagem por tarefas.

2. Você tem hábito de ler publicações sobre pesquisas na área de língua inglesa ou de ensino de línguas? Poderia citar alguma?

Revista FORUM, publicada pelo departamento de estado norte-americano; e publicações encontradas nos sites das universidades, como artigos e dissertações.

MÓDULO 8: POSTURA ÉTICA E POLÍTICA

1. Qual é o papel da escola em relação à sociedade? Ela o cumpre?

O papel da escola é formar cidadãos que possam se ajustar melhor à sociedade. Se a escola não cumpre, ela tenta, pelo menos.

2. Conhece a LDB? Qual é a sua utilidade na escola?

Conheço a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) e sei que ela é usada esporadicamente em nossa escola para alguma consulta.

Apenas para consultas ocasionais.

3. De que maneira a globalização influencia ou poderia influenciar sua aula?

Eu diria que a globalização ajuda o ensino de línguas estrangeiras pois facilita o contato entre falantes nativos e não nativos, além de aproximar diferentes culturas.

4. Com que objetivo você ministra suas aulas de inglês?

Para que mais e mais portas se abram para meus alunos em termos de mercado de trabalho e que, ocupando posições de destaque, eles possam ser cidadãos dedicados e profissionais conscientes de seus deveres e direitos.

5. Você lê jornal ou revista sobre atualidades? Com que frequência? Assina algum? Qual?

Pelo menos duas vezes por semana. Assinava o Correio Brasiliense, mas agora, tive que cortar algumas despesas.

6. Cite três qualidades que você considere fundamentais a um professor de inglês profissional.

Ser "antelado" com o mundo; ter competência para, não só dominar o conteúdo; mas ser capaz de transmiti-lo aos alunos; ter em mente a importância da afetividade e interação com os alunos e agir de forma que consiga atender as necessidades dos aprendizes.

7. Que proveito você imagina que seus alunos terão com suas aulas?

Imagino que eles passarão a gostar de mais de língua estrangeira e serão mais participativos não só na escola, mas na comunidade em geral.

Aí está seu questionário. Achei um pouco longo. Fiquei preocupada com a análise dos dados.

Como ela será feita?

Espero estar contribuindo, pelo menos um pouquinho com um sonho seu. Boa sorte e um abraço.

Em 15/10/2004. Nosso dia...

P1

APÊNDICE “D” – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO POR P2 (ÍNTEGRA)

Módulo 01

Área de atuação: Escola Pública

3. Idade: 58 anos Sexo: Masculino Tempo de profissão: 28 anos

4. Qual a sua carga horária semanal ? 40 horas

5. Sua remuneração é de b) 1.001,00 a 2.000,00

Módulo 02

1. Há quanto tempo leciona inglês? 28 anos

2. Por que você decidiu ser professor de inglês? Em princípio por simpatia à língua.

3. Qual é seu nível de satisfação com a sua profissão?

e) muito insatisfeito

4. Você mudaria de profissão, se tivesse oportunidade ?

Não.

5. Cite quatro aspectos importantes e bem característicos de sua carreira de professor:

a) o de poder transmitir o meu conhecimento para quem necessita; o de contribuir para o aperfeiçoamento das pessoas;

b) o de nunca poder concluir suas aspirações, face ao descaso com a educação; o de não mais poder contar com o interesse dos alunos para aprender.

Módulo 03

1. Qual a sua formação acadêmica? (graduado em inglês e quase pós-graduado em língua portuguesa).

2. E a sua formação em língua inglesa? (certificado, alguns cursos e vivência com estrangeiros, no Brasil).

3. Você costuma participar de cursos, seminários, palestras, simpósios, encontros etc., específicos para professor de inglês ou de áreas afins? Qual foi o último de que participou?

- Ultimamente estou um pouco afastado. O último curso de que participei foi o de Leitura e Interpretação de Texto em Língua Inglesa, que, a propósito, é o único

oferecido, pela UnB, em convênio com a Secretaria de Educação, com o caráter de "gratuidade".

4. Você faz parte de alguma associação, sindicato ou cooperativa de professores? Qual?
- Sim. SINPRO do DF.

Módulo 04

1. Em sua opinião, qual é o prestígio da língua inglesa como disciplina curricular em sua escola, em comparação com as demais? E como é seu prestígio como professor de inglês?
- A disciplina língua inglesa, não só para a minha escola, mas para a Fundação Educacional (nas escolas e não nos CIL), parece não ter nenhum sentido, pois além da falta de condição que oferece para se trabalhar, é a única disciplina que os livros não são ofertados até para o Ensino Fundamental, o que é de direito.
 - Apesar das péssimas condições que possuímos para trabalhar, não tenho o que reclamar do prestígio na minha escola, como professor de inglês.
2. Esta é uma pergunta que requer vários aspectos para se responder. Mas sintetizando, na minha opinião, trata-se do caráter materno que as mulheres têm com os alunos, que se coaduna com a profissão.

Módulo 05

1. Recursos tecnológicos empregados nas aulas: retroprojeter, computador, videocassete, aparelho de som.
2. Você usa a internet em proveito de suas aulas? De que forma?
- Sim. Extraíndo textos de assuntos atualizados, para serem trabalhados na sala de aula.
3. Outros recursos:
- jornal, revista, e-mail, TV por assinatura e filmes
4. Você usa livro didático?
- Devido à falta de condições oferecidas pelas escolas para se trabalhar de outra maneira, às vezes sim. O critério adotado para adotá-los é, primeiramente, o de nivelamento dos alunos e a boa qualidade dos conteúdos.
5. De que forma você utiliza o inglês:

- a) leitura: Como, normalmente, tenho turmas de 45 alunos, faço sempre em grupos, lendo em voz alta (o que nem sempre se consegue!);
- b) música: primeiro ouvir; depois tentar completar palavras e finalmente, se o tempo permitir (que nunca é possível, pois, dependendo do turno, são 40 minutos de aula), fazemos uma interpretação da letra e um trabalho de vocabulário);
- c) filmes: didáticos, não-didáticos, com legenda e sem legenda (guessing);
- d) conversas: são muito raras, tendo em vista o nível e a quantidade de alunos por turma, que inviabiliza este tipo de procedimento;
- e) atividades fora da sala de aula: muito raramente, pois como não temos apoio de vários aspectos, e em razão de Brasília não oferecer facilidades para o contato com o estrangeiro, esta prática torna-se, quase, impossível.

Módulo 06

1. Descreva o seu ambiente de trabalho:

- a) 01 (uma).
- b) Normalmente 12 turmas de 45 alunos.
- c) No meu horário de trabalho, só 4 horas de coordenação

2. De que outras áreas e/ou atividades da escola, além da sala de aula, você participa?

- Quando não estou em sala de aula, da área administrativa. Por que também é outra área que tenho afinidade.

3. Como você define, resumidamente, suas condições de trabalho ? O que deve ser melhorado? O que é satisfatório? O que está muito bom?

- As condições de trabalho, principalmente para a disciplina inglês, estão abaixo do mínimo exigido para um trabalho sério e produtivo. Deve ser melhorado, pelo menos, o número de alunos por turma, para não se falar em outros aspectos.
- Não vejo nada de satisfatório. Na minha modesta opinião, o ensino de língua estrangeira, na escola regular (escola que não seja curso especificamente de línguas) está na contramão do ensino, há muito tempo!(Vide projeto defendido por este professor, no ano 2000, no concurso, "Professor 2000").

4. Às vezes sim, às vezes não. Apesar, de em muitos casos, eles também não serem culpados da falta de apoio. A melhora tem que acontecer, no que eu chamo de "Triângulo Educativo": = SISTEMA - PROFESSOR - ALUNO. Eles têm que ser harmônicos. Não adianta querer sacrificar um dos componentes em benefício do outro!

Módulo 07

1. Método, técnicas e procedimentos:

Apesar de se ter conhecimento de que, pelo método tradicional, especialmente em cursos de inglês, não se aprovar a prática de se falar em português em sala de aula, na "escola regular", a nossa experiência descobriu que isto não funciona. Portanto, usamos falar em inglês e, tendo em vista a dificuldade da maioria de não entender o enunciado, explicamos em português, em seguida. No caso de textos: é feita a leitura em voz alta com todos os alunos, em função do problema do tempo (50 min) de aula no máximo, para 45 alunos; parte gramatical: é exigido do aluno que ele reconheça apenas o emprego da estrutura da língua e não, obrigatoriamente, tradução; a parte de vocabulário: são escolhidas no texto as palavras que mais se identificam com a compreensão do texto, para pesquisa com o dicionário (o que normalmente não tem para todos); música: distribui-se a cada aluno (ou em dupla) a letra com lacunas a serem preenchidas com as palavras relacionadas ao lado da folha de papel; coloca-se duas vezes, no mínimo, para todos ouvirem; em seguida, pede-se para os mesmos tentarem completar as lacunas com as palavras ao lado da folha (tendo em vista o nível dos alunos, em princípio há certo tumulto, porém, deverá ser explicado que - para aqueles alunos que não conseguirem - não haverá nenhum problema). O professor escreve no quadro as palavras a serem completadas nas lacunas, na ordem de 1 até ...n, para que os alunos possam corrigir e avaliar quantos acertos tiveram. Finalmente, coloca-se novamente a música, verificando-se, portanto, que os alunos agora conseguiram captar melhor as palavras, dentro do princípio: palavra conhecida, palavra entendida!... (Tendo em vista o tempo (50 min), para cada prática deverá ser dedicada uma aula).

2. Como já falei estou um pouco afastado de estudos sobre a língua, porém no ano de 2003, chamou-me muito a atenção um trabalho realizado pelo professor Michael A. Jacobs "Como não aprender inglês" - erros comuns do aluno brasileiro. Ed. Parke Davis.

Módulo 08

1. Na minha opinião a escola está perdendo ponto para a mídia (principalmente a mal intencionada). Portanto, a escola está deixando de cumprir, integralmente, o seu papel, que é o de formar o cidadão para reivindicar os seus direitos de forma digna e profissional: a "mídia" está ensinando o caminho mais "fácil"!...

2. O objetivo é o que já foi mencionado: Ter o prazer de ver a mudança no comportamento das pessoas, ao mostrar a aprendizagem de um novo conhecimento, principalmente o de uma língua, que é o instrumento essencial de integração entre as pessoas.

3. a) Gostar de ensinar; fazer isto por satisfação pessoal;

b) Estar bem preparado, pelo menos no nível em que se propõe trabalhar;

c) Ser professor, e não apenas falar bem a língua.

- É difícil fazer uma autocrítica. Mas, julgo possuir pelo menos a letra a) e c).

4. Infelizmente, pelas condições adversas já mencionadas, não vejo o progresso desejado.

Porém, recebo, por parte dos ex-alunos uma avaliação positiva, que me faz crer que passo alguma coisa de útil.

Módulo Final

1. Qual a verdadeira importância que existe na relação de ser bem aceito como professor de inglês (principalmente nos cursos de inglês e universidades) pelo fato de se ter morado ou estudado no exterior (conhecendo profundamente a sua comprovada competência, gostaria de adiantar que esta pergunta não se enquadra ao seu caso, é uma mera coincidência)?

2. Na sua opinião, qual a sua opinião sobre o que é ensinar uma língua bem, é apenas falar bem?

Obs: Não sei se com estas perguntas já estaria me antecipando à conclusão da sua tese: "A Competência Profissional do Professor de LE/Inglês"!...

P2

APÊNDICE “E” – ENTREVISTA RESPONDIDA POR P1 (ÍNTEGRA)

Pesquisador: *Lendo as respostas do questionário, percebo alguns pontos interessantes. O primeiro é quando você afirma que seu curso formal em língua inglesa é apenas o FCE/Cambridge. Apesar disso, sua fluência é notável. Como você construiu esta competência lingüístico-comunicativa?*

P1: *Ela foi sendo construída aos poucos, tanto no exercício de minha atividade como professora quanto em outros cursos como PCT (Preparatory Course for Teachers da Casa Thomas Jefferson) e ainda participação em eventos relacionados ao ensino da língua inglesa.*

Pesquisador: *Que outros saberes necessários ao seu ofício você possui e como os adquiriu e desenvolveu?*

P1: *Os aspectos culturais advindos principalmente de leituras sobre os países onde o Inglês é primeira língua e ainda algumas viagens que já fiz aos Estados Unidos.*

Pesquisador: *Você citou diversos eventos em que participou, alguns apresentando trabalhos ou sendo instrutora, até no exterior. Qual o papel deste tipo de participação na sua formação continuada e no desenvolvimento de sua competência profissional?*

PI: *A formação continuada do profissional de ensino de LE faz parte de minhas crenças. Todas as minhas participações em eventos nada mais são que uma vontade constante de aprender e atualizar meus conhecimentos no sentido de atuar com mais confiança na minha prática profissional.*

Pesquisador: *De que maneira você emprega os conhecimentos aí obtidos, em sala de aula?*

PI: *Acredito ser importante passar aos alunos histórias sobre experiências reais vivenciadas em situações onde o Inglês é o meio de comunicação. As oportunidades que os alunos da rede pública têm de imersão total na língua são raríssimas, tornando assim o ensino “artificial”. Por esta razão, quanto mais eles souberem de experiências positivas ou não, engraçadas ou contraditórias, mais terão uma idéia de como as coisas acontecem em situações reais de comunicação na língua-alvo.*

Pesquisador: *Parece que existem dois projetos importantes em sua trajetória profissional os “Companheiros”, e “O Caráter Conta”. Qual o papel deles em sua trajetória profissional?*

PI: *A partir dos anos 90 comecei a me preocupar em realizar um trabalho voluntário que fosse relacionado à área de Educação onde atuo. Conheci os “Companheiros das Américas”, ONG americana fundada no governo Kennedy, e me interessei pelos projetos na área de Educação Ética como o “Caráter Conta” e incentivei sua implementação no centro de línguas onde trabalho. Além disso, a partir de meu conhecimento com professores e profissionais americanos fui bastante incentivada a aprender a trabalhar com projetos, tanto os de aprendizagem como os institucionais.*

Pesquisador: *De que maneira esses projetos contribuem para o desenvolvimento de sua competência profissional?*

PI: *Posso afirmar que minha carreira profissional teve um novo impulso e ganhou um novo rumo a partir de minha participação em trabalhos voluntários e na implementação de projetos. Com certeza, posso dividir minha atuação profissional em antes de depois de meu engajamento nos “Companheiros das Américas”.*

Pesquisador: *Você trabalha com projetos colaborativos, fazendo contatos com professores e alunos em outros países. Qual a importância deste tipo de experiência para o seu desenvolvimento profissional? Como esta iniciativa beneficia o seu aluno?*

PI: *Os projetos colaborativos oferecem a oportunidade de contato com falantes nativos, estudantes e professores de ESL em meio eletrônico. Atividades desenvolvidas em meio eletrônico são “menos ameaçadoras” e o aluno se sente mais relaxado, além de estar empregando um meio de comunicação atual e vivenciando a língua-alvo.*

Pesquisador: *Tenho a impressão de que você adota uma abordagem de ensinar “pós-comunicativa”. Como você definiria sua abordagem?*

PI: *Posso dizer que minha abordagem segue um modelo não tradicional e até poderia ser definida como “pós-comunicativa” na medida em que pode ser considerada uma mistura eclética de vários métodos. Como professora de EFL há 18 anos, dou atenção a estratégias que a meu ver produzem resultados significativos. Dentre elas eu poderia citar a aprendizagem colaborativa e a abordagem por projetos; além da aprendizagem por projetos em meio eletrônico que venho pesquisando desde 2001. Apesar disso, ainda há espaço para*

vieses estruturalistas na medida em que, ao produzir a língua como resultado final de diferentes propostas nos projetos, o aluno busca correção gramatical e assim é meu papel prover o ensino de acordo com as necessidades de cada grupo. Outra tendência forte e que tenho prestado atenção é a aprendizagem centrada no aluno. Tenho mudado muito minha forma de atuar em função daquele conceito.

Pesquisador: Em que momento ou, em que medida, a sua pessoa se entrecruza com a professora?

PI: Costumo oferecer aos meus alunos amostras de como, em minha atuação profissional, o fato de eu falar Inglês tem aberto algumas portas e, junto com estas, oportunidades de experiências significativas e aperfeiçoamento na própria língua inglesa. Reforço a idéia no sentido de que eles percebam o real significado do estudo de Inglês. Com os meus exemplos, eles podem perceber de forma mais palpável a importância e a diferença que o domínio de uma língua estrangeira pode trazer para suas vidas.

Pesquisador: E os seus alunos, que espaço ocupam na dimensão pessoal e profissional da professora?

PI: Gosto de saber que tenho algo positivo a acrescentar na vida deles, além do Inglês. Exerço o meu papel de educadora como alguém que se preocupa com o futuro de cada um.

Pesquisador: E os outros professores da sua escola, como você contracena com eles?

PI: Alguns corroboram e consideram minha experiência como uma fonte de aprendizagem. Mas no fundo acredito que sempre tenho algo a trocar com os mais novos. Tenho abertura com relação aos meus colegas e acredito na troca de experiências também como um aspecto de minha abordagem de ensinar.

Pesquisador: O que você poderia dizer sobre os seguintes conceitos do seu dia-a-dia profissional: política, ética e estética?

PI: São temas que também devem ser tratados em sala de aula como os temas transversais sugeridos pelos PCNs. Já trabalhei projetos como “Canto Coral”; “O Caráter Conta”; “Hands are made for Peace”; “Knowing our Students, Knowing Ourselves”; “The Box of my life”; “Aspects of Love”; “My Dream World” entre outros e todos eles trazem conceitos tanto da política quanto da ética e da estética.

Pesquisador: No seu entendimento, o que é (ou como se definiria) um professor de inglês profissional?

PI: Aquele preocupado com sua formação continuada; atento às transformações dos contextos em que ensina e às necessidades de seus alunos; e também aberto às diversas abordagens e às novas ferramentas que a tecnologia tem oferecido para o ELT.

Pesquisador: Sendo assim, você se considera uma professora profissional? Que elementos mais importantes levam você a se qualificar assim?

PI: Se competência profissional puder ser considerada como uma busca constante por competência lingüístico-comunicativa; atualização e aprendizado, sim. Alguns elementos que me fazem pensar assim são: contato com profissionais brasileiros e estrangeiros; colaboração em projetos; leitura constante de novas propostas e teorias.

Pesquisador: Em que você precisaria aperfeiçoar-se profissionalmente?

PI: *Dentro do quadro das competências acredito que devo continuar buscando aperfeiçoamento em todas, o que venho tentando em minha atuação diária. Especificamente, gostaria de ser treinada para conseguir me apresentar confortavelmente, em Inglês, para a comunidade acadêmica. Tenho limitações com relação a apresentações formais. Enfim, o mais importante é ter entre minhas crenças que o aprendizado é algo que se deve buscar para sempre em nossa profissão.*

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

APÊNDICE “F” – ENTREVISTA RESPONDIDA POR P2 (ÍNTEGRA)

Pesquisador: *Lendo suas respostas no questionário, percebo alguns pontos interessantes. O primeiro é quando você se declara muito insatisfeito com a profissão, mas não a deixaria, mesmo que tivesse oportunidade para tal, o que parece um contra-senso. Quais as razões de sua insatisfação e por que você não abandonaria a profissão de professor?*

P2: *A profissão de professor é uma coisa que mantenho como satisfação pessoal. Desempenhei funções em outros órgãos públicos, mas vivia sonhando em ser professor. Autenticamente professor, ou seja, ser um professor profissional. Faz aproximadamente trinta anos que entrei pela primeira vez em uma sala de aula. É evidente que quando comecei as coisas eram muito diferentes, não é? Por exemplo, quando iniciei em uma sala de aula a maioria era interessada, só uma minoria às vezes não queria muita coisa. Hoje os valores se inverteram. A maioria é desinteressada e uma pequena minoria é que é interessada. Então, o primeiro aspecto que me deixa triste é o desinteresse do aluno. Quando o aluno quer aprender facilita tudo para o professor. Quando há interesse em aprender o aluno capta com mais facilidade, mais rapidez. Então seu trabalho de professor fica mais fácil. Este interesse tem várias razões, causas sociais, econômicas, familiares. Então quando declaro que não estou satisfeito, mas não deixaria a profissão, é porque ainda tenho esperança. Esperança de algum dia a gente poder trabalhar com satisfação e da maneira que a gente acha que é correto. Esta é a contradição.*

Pesquisador: *Ainda no Módulo dois do questionário, falando dos aspectos positivos e negativos da profissão, você cita como ponto negativo “... nunca poder realizar suas aspirações”. Que aspirações são essas e por que não consegue realizá-las?*

P2: *As aspirações de que eu falo são, eu acho, as de todos os professores de inglês da escola de ensino regular. Gostaria que o aluno pudesse aprender um pouco do que sei. A minha frustração é não poder fazer o aluno falar a língua. A grande satisfação de quem estuda uma língua estrangeira é poder falar aquela língua. Quando terminei a faculdade, eu tinha vergonha de dizer que era professor de inglês. Por que isso? Eu trabalhava em um setor turístico e de vez em quando me chamavam para falar com algum estrangeiro em inglês, porque sabiam que eu era professor de inglês. Mas eu não conseguia falar nada. E eu morria de vergonha com isto. E me sentia muito frustrado. Graças a Deus consegui aprender*

um pouco porque eu queria ser, um dia. Uma pessoa que não é capaz de falar inglês com um turista, não pode dizer que é professor de inglês. Veja bem, eu como professor de inglês só me completei, quando adquiri segurança para falar alguma coisa. Quando percebi que eu já era capaz de falar um pouco em inglês, senti uma grande satisfação. É por isso que me coloco no lugar do meu aluno. Quando ele sai da minha aula sem poder dizer uma palavra, eu acho que ele sente a mesma frustração que vivi quando terminei a faculdade.

Pesquisador: *Você está falando de um dos saberes básicos do professor de LE, que é saber a língua, objeto do seu ensino. O outro saber seria o saber pedagógico, para facilitar o acesso desse aluno ao saber a língua. Mas existem outros saberes necessários ao desempenho do professor de LE. Que outros saberes e conhecimentos um professor de LE deve possuir, além desses?*

P2: *Acho que o professor precisa possuir outros saberes. Para ser professor não basta falar a língua. Um bom professor tem que ter amplitude em sua cultura, precisa ter conhecimentos culturais também. Ele precisa ter condições de sair do inglês e falar sobre outros temas como história, filosofia, sociologia com os seus alunos. Com isso ele demonstra que não é apenas professor de inglês, é professor.*

Pesquisador: *Muito bem, que outras coisas mais o professor de inglês precisa saber?*

P2: *Não sei bem. Acho que ele deve saber sobre a sociedade, sobre a escola, sobre seu aluno, sobre problemas sociais etc.*

Pesquisador: *E o que você acha que pode ser feito para resolver o problema do desinteresse?*

P2: *Bom, sei que o problema é que a escola não está mais muito interessante. A vida, o mundo, a mídia, todas essas coisas são mais interessantes do que a escola. Mas acho que a solução está na educação. O problema é que a educação como um todo está na contramão. É preciso educar as pessoas. A educação precisa começar primeiro em casa, com a família. Escola nenhuma, professor nenhum vai conseguir influenciar profundamente a educação de um jovem que passa quatro horas na escola e vinte em casa, na rua, no mundo. No outro dia ele volta para a sala de aula “zerado”. Aí está o problema. Espera-se hoje que a escola e só ela eduque os jovens. A participação da família é muito importante. O aluno precisa ter princípios de educação e civilidade obtidos em casa. Por exemplo, um professor como eu que*

só tive noções de psicologia durante dois semestres, na faculdade, não condições de detectar um problema psicológico em um aluno. Às vezes existem problemas psicológicos graves na sala de aula. Eu que só tenho noções de pedagogia, não tenho condições de detectar e tratar um problema de aprendizagem de um aluno. Esses problemas precisam ser levados em consideração. Maioria das escolas não tem um psicólogo ou um orientador educacional e coloca toda a responsabilidade sobre o professor. Quando ocorre um problema em sala de aula entre o professor e um aluno, a primeira coisa que dizem é “Este professor não tem tato para lidar com o aluno”. Não querem saber se existe um problema psicológico, um problema de orientação educacional ou mesmo de uso de droga. E existem problemas sérios oriundos do uso de drogas. Se tentassem resolver este tipo de problema, a qualidade na educação melhoraria.

Pesquisador: No Módulo três você declara que não tem participado em eventos acadêmicos ou profissionais específicos para professores de LE. Qual a razão (ou razões) desta não-participação?

P2: *A primeira razão é a desmotivação. Por isso a gente não aceita muita coisa que aparece para fazer. Depois, a Secretaria da Educação (SE) não oferece muita coisa na área de inglês. Por exemplo, existe um convênio com a UnB e todos os anos a universidade oferece cursos para professores. As outras disciplinas português, matemática etc, todos os anos renovam o curso oferecido. Na nossa área, é sempre oferecido o mesmo curso, que já fiz.*

Pesquisador: *E cursos, estágios, palestras em outras instituições?*

P2: *O curso da UnB, por ser convênio, é de baixo custo. Os cursos de outras instituições são muito caros e talvez eu não tenha condições de pagar. Existe convênio de um curso na Casa Thomas Jefferson (CTJ). Quando li os objetivos do curso, me surpreendi. O objetivo principal era: “orientar os professores de inglês da SE quanto ao ensino de inglês”. Sei que os professores da CTJ são excelentes. Mas qual é a experiência que eles têm para me ensinarem a dar aula de inglês na escola pública? Eles simplesmente não conhecem a nossa realidade. Primeiro, eles estão acostumados a dar aulas para salas com dez alunos, e as nossas têm quarenta e cinco. Depois, eles dão aula falando em inglês e eu nunca consegui fazer isto. Nas minhas salas, só a chamada leva cerca de dez minutos. Sendo a aula de quarenta minutos, não daria um minuto de participação para cada aluno. É por isso que não*

faço um curso desses. Se o objetivo fosse melhorar o meu inglês, ótimo, eu iria. Estou precisando mesmo. Mas, me ensinar como dar aula na escola pública, não dá.

Pesquisador: *Em que medida este isolamento pode estar contribuindo para este sentimento de frustração e impotência em relação ao seu exercício profissional? Você tem falado com outros professores de inglês sobre esta situação?*

P2: *Sim, falo com outras pessoas, mas na minha escola só sou eu e mais um professor de inglês e a gente nem tem como se reunir. Temos horários diferentes, coordenação em dias diferentes. Ano passado, até tentamos analisar livros didáticos juntos, para adotar. O outro professor, na época, insistiu que a gente adotasse um livro americano, importado. Logo vi que era um livro excelente, mas fora da nossa realidade. Já começava com verbos auxiliares modais. Depois de eu argumentar muito e ele insistir no livro, decidi não adotá-lo em minhas turmas. O meu colega o adotou e, uns três meses depois ele saía da escola por problemas com as turmas. Motivo: o livro era muito difícil para eles.*

Pesquisador: *E o que você acha que foi errado na avaliação do livro didático feita por esse professor?*

P2: *O livro é o Start-Up 8. Já começa com auxiliares modais. Como é que vou usá-lo na 8ª série? Nossos alunos não têm pré-requisito para começar assim. No início de cada série a gente precisa revisar todo o conteúdo anterior. Minha experiência me dizia que os alunos não teriam como acompanhar o livro. Eu sabia que eles iriam reagir. Além disso, o livro custava na faixa de cinqüenta reais, o que é muito caro para a maioria dos alunos. É por situações como esta que acho que a experiência é muito valiosa na vida do professor.*

Pesquisador: *Então você acha que é impossível ensinar inglês na escola pública?*

P2: *Não, tanto não penso assim que apresentei um projeto à SE no ano 2000 que propunha soluções parciais para o problema.*

Pesquisador: *No Módulo quatro, falando sobre o prestígio da disciplina na escola, você diz que o ensino de inglês na Secretaria de Educação parece não ter nenhum sentido (exceto nos CIL), por falta de condições. Que condições estariam faltando?*

P2: *A primeira delas é a aptidão lingüística dos alunos. Em escolas de línguas, incluindo os CIL, é feita essa seleção. Nas escolas de ensino regular, não. Então, na minha*

sala, tenho aluno que simplesmente detesta inglês, que gostaria de fazer espanhol ou francês ou de não fazer língua nenhuma. Em uma sala de quarenta e cinco alunos temos de três a cinco alunos que gostam de inglês. Eu deveria estar dando aula para uns cinco alunos por sala. Aí começa a vantagem de um professor de CIL sobre nós. A segunda vantagem é o número de alunos por sala. No CIL são, no máximo, quinze alunos por sala e as aulas são duplas.

Pesquisador: *O inglês, conforme suas declarações no questionário, é a única disciplina que não recebe livro didático da Secretaria da Educação. Em que medida o livro didático faz falta e como esta falta poderia ser compensada?*

P2: *O livro é fundamental na Escola Pública. Sem ele, o aluno perde contato com a disciplina, não tem como fazer exercícios e fica na dependência de copiar tudo do quadro. E a escola não tem xerox, papel para cópia, o retroprojeter está quebrado, a TV nem sempre funciona e a escola não tem recursos para consertar máquinas. O laboratório de informática não pode ser usado para aulas de inglês.*

Pesquisador: *Eu gostaria que você falasse do uso de tecnologia em sua sala de aula. Que recursos você emprega? E como é este uso?*

P2: *A escola em que trabalho até possui alguns recursos tecnológicos, mas como eu disse antes, muitas vezes estão indisponíveis. As poucas vezes em que está disponível, uso a TV com vídeo-cassete para trabalhar música.*

Pesquisador: *Como seria sua aula mais característica?*

P2: *A aula expositiva é a mais freqüente, mas procuro levar algum recurso como material impresso e fita de vídeo etc. Evito escrever muito no quadro-negro. Professor tem uma cota de folhas para seu uso, mas, em geral, não é suficiente para atender a sua necessidade. Se eu distribuísse uma folha por semana para cada aluno, seriam mais de quinhentas folhas.*

Pesquisador: *Quanto ao seu ambiente de trabalho, você declara ter 12 turmas de cerca de 45 alunos, o que resulta em mais de 500 alunos. E acrescenta que o ambiente não apresenta as condições mínimas para um desempenho profissional satisfatório. Que condições seriam estas? O que poderia ser feito para melhorá-la?*

P2: *Nossa escola não tem um isolamento acústico. Desta forma, tudo que se fala em uma sala, ouve-se nas outras. Por esta razão, qualquer atividade como responder em coro*

atrapalha as outras aulas. A sala de vídeo, que pode ser usada, é muito longe das salas de aula, inviabilizando seu uso dentro de uma aula de quarenta minutos. O deslocamento de ida e volta toma cerca de quinze minutos.

Pesquisador: *Considerando todo este quadro de dificuldades, em que seu trabalho está contribuindo para que a escola cumpra sua missão, isto é, formar cidadãos participativos.*

P2: *Infelizmente, não posso dizer que ensino inglês. Mesmo que eu dissesse isto, sei que eles não aprendem. Então eu não ensino. O ensino de inglês na escola está em um beco sem saída. A escola não está formando cidadãos. A situação é caótica e as limitações administrativas terminam dando o tom da vida da escola. A postura do professor na escola, às vezes, parece com a de um consumidor. Só reclama, mas pouco decide sobre o rumo das coisas.*

Pesquisador: *O que você poderia dizer sobre os seguintes conceitos no seu dia-a-dia profissional: política, ética e estética?*

P2: *Com relação ao meu papel político, procuro interagir com meus alunos, colegas e com a direção. Existe na SE uma espécie de avaliação sociométrica. É um questionário aplicado aos alunos para verificar como está o relacionamento entre si e com os professores. Tenho sido avaliado, em uma escala de 1 a 10, por volta de 5. Sou razoável no relacionamento com eles.*

Pesquisador: *No seu entendimento, o que é (ou como se definiria) um professor de inglês Profissional?*

P2: *Para mim um professor profissional é aquele que sabe a língua e sabe transmitir, de tal maneira que a maioria acesse o conhecimento levado a eles. Um professor que fale a língua e procure sempre melhorar seu conhecimento. Não precisa ser um professor que sabe muito, mas aquele que é capaz de colocar seu aluno em contato com aquilo que ele sabe. O professor para ser profissional, precisa gostar do que faz. O professor que só pensa em ensinar o conteúdo, sem pensar no aluno, não é um profissional completo.*

Pesquisador: *Você se considera um professor profissional? Que elementos mais importantes levam você a se qualificar assim?*

P2: *Parece que sim. O feedback dos alunos é positivo. Minha principal característica em relação a meus alunos é a minha sinceridade com eles. Se não sei, digo que não sei. Depois trago a informação solicitada.*

Pesquisador: *Em que você precisaria aperfeiçoar-se profissionalmente?*

P2: *Talvez eu tenha que ter um pouco mais de paciência, ter mais flexibilidade. E também acho que preciso aprender mais sobre os jovens.*

xxxxxxxxxxx

