

É POSSÍVEL SER UM PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO NA ESCOLA PÚBLICA?

Karliane Pedroso Ramos

RESUMO

Esta reflexão bibliográfica apresenta um estudo sobre como professores de língua estrangeira, especialmente a língua inglesa, podem ser críticos-reflexivos em suas ações mesmo diante de situações menos favorecidas, como o caso das escolas públicas brasileiras. Para implementar a pesquisa, inicialmente, levantamos uma discussão acerca do professor “ideal” - técnico e/ou reflexivo e/ou crítico - para um processo de ensino/aprendizagem eficiente. Posteriormente, procuramos entender o atual prisma da educação pública brasileira, com foco no ensino de inglês. Com este cenário, buscamos responder a pergunta que é tema desta pesquisa - “É possível ser um professor crítico-reflexivo na escola pública?” - e concluímos que um profissional comprometido com sua formação e disposto a resignificar a docência, será capaz de se envolver ante os problemas sociais e, portanto, colaborar para uma transformação pedagógica e cidadã.

Palavras-chaves: Professor; língua estrangeira; formação continuada; escola pública; reflexão crítica.

INTRODUÇÃO

Há algum tempo, os educadores e pesquisadores responsáveis pela construção da qualidade do ensino, principalmente público, no Brasil, enfrentam problemas diversos intrínsecos e extrínsecos à sala de aula para que este objetivo qualitativo seja alcançado. Normalmente, a população de forma geral e até mesmo o governo, acreditam que tudo seria, ou ao menos deveria ser, resolvido pelos professores.

Vistos como principais agentes da educação, como bem pontua Nóvoa, espera-se muito dos professores,

Ou porque lhes cabe formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico, ou porque lhes compete formar as gerações do século XXI, ou porque devem preparar os jovens para a sociedade da informação e da globalização, ou por qualquer outra razão, os professores voltam a estar no centro das preocupações políticas e sociais. (1999, p. 13)

No entanto, uma boa parcela de responsabilidade para que haja uma melhora significativa no ensino brasileiro, depende de muito mais do que apenas boa vontade dos professores, depende de um sistema político e econômico que muitas das vezes, além de não colaborar para que o sistema educacional evolua satisfatoriamente, ainda atrapalha, gera empecilhos e dificulta a vida dos profissionais da educação.

Os professores recém-formados são, provavelmente, aqueles que melhor percebem a necessidade de mudanças na educação de uma forma geral, pois deixam a faculdade “certificados” e “qualificados” (ALMEIDA FILHO, 1997 *apud* ALVAREZ, 2009) enquanto

docentes, porém ao entrarem em sala de aula se deparam com dificuldades diversas e enxergam então uma grande falta de conhecimento prático devido falha grave da maioria dos cursos de licenciatura, que discriminam fielmente teoria de prática, sufocando os licenciandos de teorias e deixando-os carentes de um treinamento prático.

Diante deste cenário complexo chamado educação pública, alvitramos com este trabalho entender um pouco mais das dificuldades e problemas que confrontam diretamente o professor (no nosso caso, de línguas estrangeiras, especialmente a língua inglesa) enquanto profissional interessado no seu próprio crescimento e na eficácia do ensino como um todo. Por meio de diferentes pontos de vista dos principais pesquisadores da área, levantaremos uma discussão quanto ao professor “ideal” - técnico e/ou reflexivo e/ou crítico (ALVAREZ, 2009); e ainda entender, mediante o prisma da educação pública, se o professor almejado consegue sê-lo no ambiente “menos favorecido” das escolas públicas.

Além destas considerações iniciais, este trabalho está dividido em três partes principais e algumas considerações finais. Em primeiro lugar, iremos expor e discutir as ideias concernentes à formação do professor, especialmente o de língua inglesa, quanto aos níveis de reflexão até chegarmos ao profissional crítico. Logo em seguida, levantaremos algumas informações quanto à atual situação do ensino de língua estrangeira (inglês) nas escolas públicas. Por fim, tentaremos responder a pergunta que é título desta pesquisa: é possível ser um professor crítico-reflexivo na escola pública?

Técnico, reflexivo ou crítico: qual o professor almejado?

Primeiramente cabe entender aqui que o professor de língua estrangeira é considerado um profissional “que atua em área com características próprias, que fogem às das demais áreas nas quais se situam outras profissões” (CELANI, 2006, p. 30), sendo assim, o ato de lecionar uma LE (língua estrangeira) não deve ser visto apenas como uma ocupação.

Quando o licenciado recebe seu diploma de formação acadêmica, o recém-profissional professor de línguas estrangeiras, a princípio, se condiciona a uma atividade técnica. Isso acontece devido à falta grave cometida por grande parte dos cursos de graduação em licenciaturas, nos quais há pouco tempo destinado à parte prática da docência. O agravante é que esta pequena parcela de tempo conhecida como “estágio supervisionado” – utilizado pelas instituições de ensino superior como um momento para

que o licenciando experimente, “treine” e coloque em prática as teorias estudadas em salas de aula – por vezes, pode ser insuficiente diante de todas as situações possíveis que um professor pode enfrentar.

Nas palavras de Pimenta, o profissional formado nos “moldes” técnicos “não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas.” (PIMENTA, 2006, p. 19). Ou seja, situações inesperadas e problemáticas podem deixar um professor técnico sem reação devido sua falta de experiência prática.

O professor de LE recém-chegado à sala de aula e que não passou pelo processo “correto” e coerente de prática e teoria, se torna uma espécie de “operário”, ou seja, aquele que segue rigorosamente um modelo de racionalidade técnica (GÓMEZ, 1992). Isso quer dizer que este professor irá buscar soluções para os possíveis problemas de sala de aula e irá planejar suas aulas apoiando-se nas teorias estudadas e discutidas durante a graduação e isso será feito como se estas teorias fossem “manuais prescritivos” que supostamente têm todas as respostas e soluções.

O professor como técnico especialista naquilo que se propõe a fazer está condicionado, mais uma vez, pela separação entre a teoria e a prática;

No modelo de racionalidade dá-se, inevitavelmente, a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática. Os investigadores proporcionam o conhecimento básico e aplicado de que derivam as técnicas de diagnóstico e de resolução de problemas na prática, a partir da qual se colocam aos teóricos e aos investigadores os problemas relevantes de cada situação. (GÓMEZ, 1992, p. 97)

Apesar de sabermos que o professor técnico não é o ideal ou o modelo suficiente a ser trabalhado pelo professorado de LE, é importante explicitar que o conhecimento técnico preocupa-se com a eficácia dos meios para a obtenção dos fins, ou seja, este tipo de profissional consegue planejar uma aula “perfeita” através do conhecimento acadêmico (das teorias), o único porém é que, esta aula é destinada a um público ideal e em um ambiente sem problemas. Sabemos que este lugar com estes aprendentes ainda não existe em grande parte das escolas públicas, por outro lado, é sabido que todo professor precisa ser técnico, mas precisa de muito mais.

Se, como dissemos só a técnica é insuficiente, o professor de LE deve também ser prático, sendo assim, “não pode tratar estas situações [problemáticas atinentes às multiplicidades culturais; diversidade de gênero, classe, raça; salas de aula lotadas; turmas mais e outras menos avançadas no conteúdo; motivação, etc.] como se fossem meros problemas instrumentais, susceptíveis de resolução através da aplicação de regras armazenadas nos seu próprio conhecimento científico-técnico” (GÓMEZ, 1992, p. 100). Isso quer dizer que o professor prático deve levar em consideração não só as teorias e a técnica do “como fazer”, mas principalmente o ambiente de sala de aula, os aprendentes e as possíveis situações problemáticas dentro de um determinado contexto.

Um profissional coerente com os desafios da docência deve estar apto para refletir sobre sua prática e através desta reflexão ser responsável pelas mudanças no seu modo de agir e pensar. Essa reflexão “implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (GÓMEZ, 1992, p. 103). Diante do exposto, o professor de línguas estrangeiras reflexivo é capaz de manejar a complexidade da sala de aula e resolver os problemas práticos de forma autônoma e criativa – “professor artista” (CONTRERAS, 2002).

O professor de LE reflexivo precisa levar em consideração três momentos: *conhecimento-na-ação*, *reflexão-na-ação* e *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação* (SCHÖN, 1983 *apud* GÓMEZ, 1992, p. 104). O *conhecimento-na-ação* é o saber fazer, ou seja, é o conhecimento técnico que orienta a prática do professor e gera mudanças imediatas de acordo com a necessidade. A *reflexão sobre a ação* é a reflexão planejada, quando o professor, após a aula, se distancia da sua prática e reflete sobre o que ocorreu. A *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação* é a meta-reflexão na qual o professor analisa as características e processos de sua própria ação.

Consideramos até agora a necessidade do saber técnico – do conhecimento acadêmico e das teorias – e da reflexão – da análise e da mudança da prática gerada pelas situações problemáticas que surgem na sala de aula –, porém, se pensarmos que a educação é politicamente e economicamente regida, temos aí uma nova situação possivelmente problemática que um professor técnico-reflexivo talvez tenha dificuldades para solucionar.

A política, a economia e a efervescência social influenciam diretamente na educação e na formação do professor; o mundo tem se transformado rapidamente e estas

mudanças alcançam a sala de aula em proporções consideráveis, portanto são temas que o professor de LE necessita dominar. Ou seja, o professor precisa ir além de sua sala de aula; preocupando-se também com questões morais, éticas, políticas, econômicas, sociais e com sua própria classe enquanto profissional. Sendo assim, irá romper com as questões de cunho somente escolar.

O docente preocupado com questões que vão além de sua sala de aula, poderá construir novas realidades nas quais haverá participação de uma sociedade livre de alienação e dominação, como explica Ghedin:

Somente desta maneira poderemos possibilitar a construção da cidadania responsável, tornando possível a democracia participativa e a negação da democracia deliberativa. A primeira institui a plena liberdade e a segunda vende-a aos mercenários da politicanalhagem que imprimem sobre todos a alienação e a dominação. (2006, p. 148)

Mas o professor de LE precisa ter certo cuidado ao ser crítico em relação às questões mais abrangentes, como a pluralidade, a desigualdade e as injustiças existentes em nossa sociedade. A autonomia do professor necessita ser comedida e criteriosa de modo que este não venha, ao fim, a ser responsabilizado por todos os problemas da educação, como alerta Contreras

A imagem habitual da reflexão como uma prática individual e a demanda de que os professores devem refletir mais sobre sua prática, nos leva a supor que é neles que recairá a responsabilidade de resolver os problemas educativos. (2002, p. 138).

A este profissional Contreras chama de “intelectual crítico” e para sê-lo “é necessário transcender os limites nos quais seu trabalho está inscrito, superando uma visão meramente técnica em que os problemas se reduzem ao cumprimento de metas previamente fixadas pela instituição.” (CONTRERAS, 2002, p. 156).

Ainda segundo Contreras,

um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos, e isso requer, primeiramente, a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentam e, em segundo lugar, uma ação transformadora dirigida a

eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes em tais instituições. (2002, p. 165).

Diante das evidências, acreditamos que não há um professor de LE ideal, somente técnico, somente reflexivo, ou somente crítico. Todos os “modelos” de se ser um profissional eficiente são imprescindíveis para que educação de qualidade aconteça. Assim, entendemos o termo professor crítico-reflexivo como o mais adequado, no qual a técnica está inserida na parte reflexiva e existe tanto a preocupação com a análise das práticas (reflexões em diferentes níveis) e com a apreciação crítica da situação na qual a educação se encontra.

No entanto, vale ressaltar que “um professor crítico-reflexivo não se ‘constitui do dia para a noite’, não é um processo indolor, e rápido. Demanda paciência e disposição para empreender uma contínua (des)construção da prática” (MATTOS, 2010, p. 23). Em outras palavras, a docência coerente com a prática reflexiva é um processo longo que permeia os conhecimentos da profissão, um auto-conhecimento e auto-reflexão enquanto educador e evidencia o professor como político, consciente de sua posição, como formador de opiniões.

A atual situação do ensino de LE na escola pública

Os problemas do ensino na escola pública perpassam a sala de aula e o tempo. A cada nova pesquisa nos surpreendemos com a quantidade de dificuldades a serem superadas. Estas situações são ainda mais complexas e desanimadoras quando pensamos no ensino de língua estrangeira (inglês) nas escolas públicas, que insistentemente permanece obrigatória na grade curricular do ensino regular, porém com pouca – ou quase sem – eficiência.

Segundo estudo realizado por Mattos, o ensino de língua inglesa na escola pública não atinge os resultados esperados devido a vários fatores:

- 1) Falta ou inadequação do material didático;
- 2) Carga horária insuficiente;
- 3) Super lotação das salas de aulas;
- 4) Falta de laboratórios de língua e/ou equipamento de boa qualidade;
- 5) Descontinuidade ou fragmentação do conteúdo,
- 6) Má formação dos professores. (2010, p. 12)

Atualmente o inglês é a língua estrangeira obrigatória escolhida por grande parte das escolas para fazer parte do currículo escolar. Como sabemos, o inglês é hoje um capital cultural imprescindível para o sucesso profissional, porém a escola pública não consegue ensiná-lo de forma eficaz e, então, mais uma vez o ensino público corrobora com o fracasso de muitos alunos. Nas palavras de Cox e Assis-Peterson,

constatamos que nem o conteúdo, nem a metodologia praticada pelos professores das escolas, nem o lugar da LE no currículo, sofreram modificações significativas ao longo dos anos. [...] Ainda não demos um passo certo sequer, para içar o ensino de LE do atoleiro em que está enalhado. (2008, p. 35)

Segundo regem os PCNs do Ensino Fundamental (Parâmetros Curriculares Nacionais), o ensino da LE precisa levar em consideração a real necessidade dos alunos em contextos de comunicação relevantes para que estes aprendentes sejam capazes de exercer seus direitos enquanto cidadãos e ainda para que sejam capazes de se posicionarem criticamente diante dos seus direitos e deveres políticos, civis e sociais. Diante do exposto nos perguntamos, ensinar a gramática e a leitura basta para que nossos aprendentes sejam competentes em uma LE? A resposta com certeza é não, e acrescentamos que:

Cada vez mais vemos ameaçada a democracia educacional, criando-se um fosso entre a educação das elites e a das classes populares, pois as primeiras nunca se privaram da aprendizagem de LE, nas escolas particulares ou nos institutos de idiomas. Parte da academia, [...] passa a defender que nas escolas públicas o ensino deve ser instrumental, com o foco exclusivo na Leitura. [...] Assim, para as classes trabalhadoras a língua inglesa deveria ter apenas um objetivo instrumental, reforçando o espírito elitista da cultura educacional. (PAIVA, 2003)

Todavia, cabe aqui ressaltar que, este fato acontece não só por uma formação “frágil” do professor de LE. Existem outras condições desfavoráveis ao ensino de todas as habilidades de língua inglesa na escola pública, dentre elas podemos citar: carga horária reduzida, classes superlotadas, material didático restrito, etc.

Como mostram Cox e Assis-Peterson, são muitos os aspectos que podem emperrar o ensino de LE,

Os documentos oficiais oferecem diretrizes curriculares, mas não fornecem suportes para a sua concretização. Ignoram as prementes condições em que atua o professor: total desvalorização da profissão, ausência de tempo para estudar e de programas de formação continuada, baixo status da língua estrangeira na grade

curricular, currículos de Letras conservadores, relação disfuncional entre teoria e prática, apartheid entre universidade e ensino básico e pesquisa e ensino. (COX & ASSIS-PETERSON, 2008, p. 35).

Um dos aspectos que pode tornar o ensino do inglês como LE nas escolas públicas um fracasso é a desvalorização desta disciplina no currículo do ensino fundamental e médio. Isso fica muito evidente quando notamos a carga horária insuficiente destinada ao inglês, que muitas vezes impede um trabalho mais aprofundado de qualquer uma das quatro habilidades do ensino de LE. Cox e Assis-Peterson (2008, p. 47) exemplifica essa desvalorização do inglês dizendo que a carga horária é tão inexpressiva que, enquanto professores, não conseguimos superar nem mesmo a lição do verbo *To be*.

Outro ponto a ser levantado é a superlotação das salas de aula. Mesmo que informalmente, sabemos que não precisamos procurar muito para encontrarmos salas de aula com 40 ou mais alunos. O governo tem procurado atender as necessidades tecnológicas das escolas, no entanto uma questão básica como a quantidade de alunos em sala de aula está esquecida ou tapa-se os olhos para tal problema.

A competência comunicativa, tão falada nos PCNs, fica impossibilitada em uma sala com 40 alunos. Como trabalhar *speaking* (fala), *listening* (compreensão auditiva) ou mesmo um simples trabalho em duplas em uma sala onde o professor mal consegue se locomover para orientar seus aprendentes? A abordagem comunicativa¹, a mais utilizada atualmente por grande parte dos cursos particulares de inglês, funciona muito bem em salas de 10 alunos aproximadamente, mas o que dizer dos resultados em uma sala com o quádruplo deste número? Não há recursos que possibilitem o sucesso do professor e dos aprendentes em um contexto de superlotação, o que precisa ser alterado é o planejamento e redimensionamento das escolas.

“O material didático disponível, quando há, é insuficiente e desatualizado” (COX & ASSIS-PETERSON, 2008, p. 47). Parte considerável dos livros didáticos utilizam contextos de outros países falantes de língua inglesa para aprendentes brasileiros de inglês e como sabemos isto não funciona bem, pois estamos falando de países com culturas distintas, climas diferentes e povos dessemelhantes. O material precisa estar dentro do contexto de alunos brasileiros de escola pública aprendentes de língua inglesa como língua estrangeira para que dessa forma o estudante se sinta parte do processo e sinta-se motivado para a aprendizagem.

O professor também tem parte neste amontoado de dificuldades que o ensino de inglês enfrenta na educação pública. Era prática comum de escolas de difícil acesso ou escolas rurais, entregarem o ensino do inglês nas mãos de professores leigos e sem nenhuma formação na língua na qual se dispõem a ensinar (Cox e Assis-Peterson, 2008, p. 47). Outro problema comum é o pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores (Cox e Assis-Peterson, 2008, p. 30). Estes, por sua vez, passaram por todos os trâmites da graduação e são licenciados para este ensino, todavia a faculdade não fez o seu trabalho a contento e estes professores ensinam uma língua – pelo viés da gramática – sem conhecê-la bem e sem saber usá-la no mundo real.

O problema da má formação do professor de inglês nos remete a outras falhas comuns a grande parte dos cursos de Letras. Cox e Assis-Peterson comentam,

Começamos pela formação em LE, que deixa muito a desejar exprimida na pesada estrutura curricular das habilitações duplas que têm de oferecer LM e literaturas correspondentes, LE e literaturas correspondentes, além de disciplinas do campo de linguística. [...] A universidade, com a carga horária de que dispõe, não consegue ir além do nível pré-intermediário, formando, portanto, muito mal os professores de inglês. [...] Os graduandos são submetidos a uma overdose de teorias e, quando chegam à sala de aula, têm de dar conta sozinhos da transposição didático-pedagógica dos conteúdos. (COX & ASSIS-PETERSON, 2008, p. 50).

As falhas expostas pelas autoras explicitam que o professor de inglês chega à sala de aula pouco instruído naquilo que realmente lhe seria necessário: ser proficiente na língua que ensina e o *saber fazer*, o saber dar aula, como ser professor na prática. Mas estas são faltas graves que fogem da alçada do professor resolver, pois trata-se de uma cultura e de um planejamento inadequado feitos pelas instituições de ensino superior.

Não podemos nos esquecer de um fator primordial para a qualidade no ensino de inglês como LE nas escolas públicas: o salário dos professores do ensino básico. Parece este ser um fator muito distante da sala de aula ou do que o aluno irá aprender ou não, mas é um fator decisivo capaz de influenciar consideravelmente no rumo da língua inglesa no futuro. “O professor precisa ganhar por um turno de trabalho o que ganha trabalhando três turnos” (COX & ASSIS-PETERSON, 2008, p. 46), pois só assim o professor poderá ter tempo hábil para preparar aulas significativas; preparar seu próprio material didático; dar continuidade aos seus estudos e assim melhorar sua prática; descansar e dispor de algum lazer e evitar o estresse tão comum aos professores.

Ante os fatos apontados, compreendemos que a atual situação do ensino de inglês nas escolas públicas carece de atenção e muitas mudanças, no entanto, poucas destas alterações são de cunho exclusivo do professor. Grande parte das mudanças estão ligadas ao sistema maior de educação e cabe lembrar que há certa urgência nas atitudes, pois assim como a língua estrangeira já deixou de ser obrigatória no currículo escolar por muito tempo, se o cenário deste ensino não melhorar significativamente não há nada que impeça que isto se repita.

É possível ser um professor crítico-reflexivo na escola pública?

Percebemos até agora que o professor ideal é aquele crítico-reflexivo, ou seja, aquele capaz de refletir e mudar suas ações e práticas, mas que, vai além da sala de aula e da escola, levando em consideração outros fatores de cunho social, político e econômico. Levantamos também alguns dos principais problemas que o ensino de língua inglesa enfrenta na educação pública. Agora nos perguntamos se é possível que um professor de LE seja crítico e reflexivo em um ambiente desfavorável como é o caso das escolas públicas.

Primeiramente, é importante ressaltar que nenhum professor sai do modelo técnico de ensino para o crítico-reflexivo “de um dia para o outro”. Este processo envolve tempo e dedicação. O professor precisa estar, antes de mais nada, aberto para questionamentos, sugestões e críticas, não só autocríticas, mas as advindas dos seus alunos, colegas de profissão e coordenadores para que consiga refletir sobre seus atos, buscando ainda embasamento teórico para suas reflexões. Já para mudar suas atitudes é preciso um pouco mais, é necessário que o professor se atualize em sua área – educação continuada – e esteja ciente dos acontecimentos e conjunturas da realidade em que vive seus alunos.

Outro ponto relevante, diz respeito à auto responsabilidade do professor frente às situações problemáticas que a educação enfrenta de modo geral. É comum professores: desmotivados pelo salário injusto; apressados para se aposentar; descrentes da educação pública; estressados pela esgotante rotina de trabalho; cheios de reclamações frente ao sistema educacional e aos gestores; e aqueles que se desfazem de qualquer responsabilidade pelo caos da educação argumentando não serem suficientemente remunerados para enfrentarem tais problemas.

Baseando-se no que vivenciamos na escola pública, ao ouvirmos os repetitivos discursos dos professores identificamos falas comuns a muitos deles no que diz respeito ao salário. Muitos justificam suas falhas enquanto professores na remuneração injusta de sua profissão. Concordamos que o salário do professor é injusto, defasado e desonra a profissão, mas os nossos alunos são aqueles quem devem pagar o preço por nossa falta de motivação? São eles quem devem ser penalizados com um ensino sem qualidade? Devemos, nós professores, sermos responsáveis por corroborar ainda mais com as injustiças que a nossa sociedade gera?

São perguntas que aguçam nosso sentimento de responsabilidade social e profissional e, principalmente, devem nos fazer refletir quanto a nossa atual prática docente. E como já dissemos anteriormente, não basta o esforço do professor para que todos os problemas da educação pública se resolvam, muito depende de questões políticas e econômicas que regem a educação. Mas o que queremos aqui é despertar no professor sua parcela de responsabilidade.

Um passo importante é levar o professor a fazer parte do processo sistemático de educação,

Os professores precisam se sentir co-autores dos projetos que têm de implementar em sua prática docente esse postulado implica que as reformas educacionais deixem de ser protagonizadas pelo Estado em aliança com intelectuais afinados politicamente com o(s) partido(s) que detenha(m) o poder no momento. (COX & ASSIS-PETERSON, 2008, p. 49).

Isso quer dizer que não só é preciso deixar o professor se sentir importante na construção de uma educação de qualidade, mas é de extrema importância unir a academia, os projetos e as pesquisas aos professores e ao ensino público. “A universidade precisa se tornar parceira e colaboradora efetiva (e não eventual) das comunidades de formação no interior das escolas de ensino fundamental e médio.” (COX & ASSIS-PETERSON, 2008, p. 51).

Portanto, entendemos que ser um professor de LE crítico-reflexivo é uma questão de atitude e posicionamento. É possível sê-lo independente da escola na qual se atua e dos aprendentes com os quais se trabalha. É claro que há situações mais difíceis que outras, mas não há nenhuma impossível de se fazer um trabalho crítico e reflexivo. Esta decisão depende

unicamente do professor. Outros problemas físicos, estruturais, salariais, dependem de outras áreas político-econômicas e nestes casos, cabe ao professor o papel de cobrar e fazer valer seus direitos tomando ciência de sua classe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tão almejada educação de qualidade é um ideal que precisa de tempo e dedicação para que saia dos nossos sonhos. Antes de tudo, precisamos compreender que para mudar aquilo que entendemos como errado na educação temos que, enquanto professores e cidadãos, fazermos a nossa parte. Cada um deve tomar para si a responsabilidade que lhe cabe. Não devemos só criticar de “braços cruzados” e colocar toda a culpa no governo e no sistema. Muito pode ser feito com pequenas atitudes individuais.

Nós que somos professores, temos a obrigação de vermos em nossa prática e na educação de forma geral os pontos positivos, afinal não trabalhamos só no fracasso. Todo professor e todo aluno tem seu caso de sucesso para defrontar as realidades difíceis que encontramos todos os dias aos chegarmos às escolas.

Ao chegarmos aqui, será possível identificarmos qual o perfil do profissional que queremos em nossas escolas? “um ser humano independente”, com sólida base na sua disciplina (a língua que ensina), mas com “estilo característico de pensar” (visão de ensino como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do mundo e não mera transmissão de conhecimento).” (CELANI, 2006, p. 35).

Sendo assim, “a formação do professor será sempre uma auto interrogação porque as possibilidades nunca se esgotam. O professor nunca estará acabado, nunca dominará plenamente seu percurso. E por isso a formação nos coloca em confronto com nós mesmos” (VALADARES, 2006, p. 199). Complementado a fala de Valadares, Mattos ainda nos alerta que “na condição de seres humanos, o aprendizado ocorre diariamente. Quando o professor acha que está pronto, é sinal de que ele deve parar, pois seu senso crítico deixou de funcionar.” (MATTOS, 2010, p. 19).

Ou seja, o ponto de partida de um professor crítico reflexivo na educação pública é a construção de uma resignificação docente, na qual o professor deixa de lado todo o conformismo que vem marcando o pensamento educacional e passa a tomar postura ante os problemas sociais, assim avança num processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectual crítico.

Notas

¹A abordagem comunicativa se caracteriza por ter o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre os sujeitos que estão aprendendo uma nova língua. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Além disso, este ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais, como o dos pronomes, as terminações de verbos, etc. (Almeida Filho, 1993).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- ALVAREZ, M. L. O. *Reflexão sobre teoria e prática na formação do profissional de línguas*. México: 2009, p. 01-16. Disponível em <http://www.let.unb.br/mlortiz/documentos/artigos/artigos_pdf/Artigo_sobre_reflexao_definitivo.pdf> Acesso em: 09 jun. 2010.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação e profissão. In: LEFFA, V. J. (org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2006.
- CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. Cuiabá, MT: Ed UFMT, 2008. p.19-54.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 129-150.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

- MATTOS, N. G. *Formação crítico-reflexiva de uma professora de inglês: processo de resignação da prática docente*. 2010. 125p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Instituto de Linguagens - IL. Mato Grosso. 2010.
- NÓVOA, A. *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.
- PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 17-52.
- VALADARES, J. M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 187-200.