

Magistério como Ato Político: um estudo sobre a formação de um licenciado em inglês da UFRJ

Maria Aparecida Gomes Ferreira*
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo:

Este estudo tem por objetivo investigar as reflexões e percepções de um licenciando em inglês da UFRJ no que diz respeito ao seu papel político como futuro professor em nossa sociedade. Ao término do trabalho, encaminho a pesquisa-ação como instrumento potencializador e viabilizador de uma prática consciente, crítica e reflexiva.

Há muito que pude constatar em nossa sociedade um movimento crescente de revalorização da profissão de professor. Para aqueles que se encontram em momento de escolher a futura carreira profissional. No entanto, ano passado, fui surpreendida com uma reportagem na revista Veja – intitulada “Vagas para todos” – que destacava o ressurgimento de um considerável interesse e aumento pela procura de cursos de formação de professores, nos últimos anos. Uma vez que também faço parte do grupo de pessoas que optam pelo magistério, senti-me atraída pelo assunto e iniciei a leitura do texto que assim começava:

“O magistério, profissão que viveu dias de pouco brilho nas últimas décadas, está passando por uma reviravolta. Em quatro anos, o número de inscritos nos vestibulares para as faculdades que formam professores triplicou em relação à média de outros cursos” (Nunomoura, 2000:75)

Interessada em saber quais seriam as possíveis razões para esse movimento de revalorização da carreira de professor, continuei a leitura do texto. Qual não foi, todavia, a minha triste surpresa quando, mais à frente, li as justificativas mencionadas para tal constatação:

“O fenômeno tem explicação simples: enquanto tantas profissões vivem o fantasma do desemprego, a procura por docentes só aumenta. (...) Com tantas vagas disponíveis, o ensino médio se tornou uma boa oportunidade de renda complementar para engenheiros, economistas, médicos e arquitetos” (Nunomoura, 2000:75).¹

* Este trabalho foi desenvolvido sob a orientação da Profa. Dra. Alice Maria da Fonseca Freire que coordena o Projeto “Pesquisa-ação na formação do licenciando em inglês como língua estrangeira”. Tal projeto é parte integrante do Projeto SALÍNGUAS (Sala de Aula de Línguas) da UFRJ.

¹ Grifos meus.

E ainda mais:

“Algumas características tornam atraente essa carreira, além da fartura de vagas. Uma delas é a estabilidade no emprego se o professor for contratado como funcionário público. Outra é uma jornada de trabalho menor que a maioria das profissões.” (Id.)².

Comecei, então, a ficar preocupada com a ideologia que perpassava as mentes daqueles que, em breve, receberiam o título de “educadores” ou “profissionais da educação” em nossa sociedade. Além de frustrada com os argumentos apontados, comecei a me sentir “assustada” porque percebi que, infelizmente, o magistério realmente se tornara para muitos uma “atividade marginal e provisória” (Candau, 1998:32). Uma espécie de “bico” que simplesmente ajudaria a completar a renda mensal dos profissionais que, “oficial e verdadeiramente”, atuariam em outras áreas. Segundo Candau (id), na atual situação da nossa sociedade, “... mais que uma opção, o magistério é para muitos uma contingência e os cursos de licenciatura uma possibilidade, na maioria das vezes mais fácil, de obter um diploma universitário”.

Dessa forma, o que atualmente venho verificando é que muitos daqueles que optam pelo magistério o fazem não por uma questão de engajamento e compromisso, quer político quer social, mas por uma questão de “comodidade”, “interesse próprio” ou “oportunidade” de obter outra fonte de renda.

Convém salientar, todavia, que, conquanto não percebam a dimensão política que se encontra tácita em suas escolhas, estes indivíduos, ao optarem pelo magistério, de alguma forma estão se posicionando politicamente em nossa sociedade. Qualquer tentativa de neutralidade estará sempre fadada ao fracasso, posto que, independente do grupo a que pertença ou da situação em que se encontre, nenhum indivíduo se encontra em estado de total neutralidade (cf. Freire, 1996; Kincheloe, 1997). Qualquer uma – seja escolha, seja atitude – ao ser concretizada, sempre irá trazer, inerente em si mesma, a ideologia, os valores ou mesmo os interesses (pessoais ou políticos) daquele que está por trás dela ou do grupo ao qual este indivíduo possa estar vinculado.

Dessa maneira, aqueles que procuram o magistério como “atividade profissional complementar”, acreditando estarem tão somente contribuindo para o aumento da sua renda mensal e mantendo a sua “neutralidade” frente a nossa realidade política e social, na verdade, estão cometendo um ledor engano. Eles estão, de alguma forma, se posicionando em prol da cristalização do status quo e da aceitação passiva do senso comum. Eles estão compactuando com a manutenção das estruturas e ideologias sociais dominantes, que sustentam um sistema social injusto e desigual, por se “considerarem” sujeitos “neutros” nesta realidade e a compreenderem como um fato natural, inevitável e inquestionável (id.).

Dessa maneira, na qualidade de bolsista de iniciação científica e ciente tanto da dimensão política que se encontra inerente a qualquer ação educacional quanto da importância de uma prática educacional consciente, senti-me instigada a investigar as

² Grifos meus.

percepções e reflexões de um licenciando em inglês da UFRJ no que diz respeito ao seu papel político como futuro professor em nossa sociedade. Ao término do trabalho, encaminho a pesquisa-ação como proposta de trabalho auto-reflexivo que viabiliza o alcance de uma prática consciente e coerente com os princípios e valores daquele que a adota.

1. Fundamentação Teórica

Sendo o objetivo do presente trabalho investigar as reflexões e percepções de um licenciando no que diz respeito ao seu papel e posicionamento político frente à sociedade, faz-se mister esclarecer, antes de mais nada, o entendimento de tais noções por mim adotadas no estudo. Assim, cabe dizer que entendo posicionamento político como toda e qualquer forma de posicionamento em relação a tudo o que cerca ou influencia a vida do ser humano em sociedade (cf. Freire, 1996; Kincheloe, 1997). Isto porque parto do pressuposto de que o ser humano é essencialmente um ser social, cuja existência está alicerçada por inúmeras interações sociais. Ou seja, constantemente, homens e mulheres interferem na existência de outras pessoas e têm suas vidas e existências, também, modificadas pela ação e interferência de outros seres humanos.

Daí, portanto, a necessidade de um posicionamento político consciente, uma vez que todo posicionamento, frente a qualquer assunto, apresentará impreterivelmente suas implicações no meio social daquele que o adota. Mesmo aqueles que acreditam na possibilidade de adoção de uma postura neutra frente a algum sistema, ideologia ou estrutura já estão se posicionando politicamente a favor da manutenção do mesmo. Sendo a educação, inegavelmente, uma forma de ação e intervenção no mundo (cf. Freire, 1996; Kincheloe, 1997; Soares, 1999), ela é também uma forma de posicionamento político na sociedade, especialmente porque ela pode contribuir tanto para manutenção como para transformação do status quo.

Tendo em vista que a visão de linguagem norteadora deste trabalho fora a visão sociointeracional (cf. Santos, 1994; Mercer, 1995; Fabrício, 1996; Moita Lopes, 1996; Kincheloe, 1997; PCN-LE, 1998), em que a linguagem é entendida como mediadora nos processos de ensino-aprendizagem e na co-construção do conhecimento, pode-se dizer que para o professor que trabalha com o ensino de línguas, o reconhecimento e conscientização dos pontos acima referidos se faz indiscutivelmente necessários. Isto porque, toda vez que um indivíduo se engaja discursivamente – e usa os conhecimentos lingüísticos, de mundo e de organização textual – ele não o faz em um vácuo social. Ele se dirige a alguém, tendo a linguagem como mediadora dessa interação discursiva, em um contexto sócio-histórico e tendo, ainda, em mente, determinados valores, idéias, aspectos culturais e intenções particulares. Dessa maneira, portanto, o entendimento de linguagem, adotado neste trabalho, não se restringe ao nível sistêmico ou gramatical. Além de ser vista como uma forma de ação e intervenção no mundo (cf. Moita Lopes, 1996; PCN-LE, 1998), a linguagem é também compreendida como um instrumento dotado de forte teor e poder ideológico (cf. Freire, 1996; Kincheloe, 1997; Soares, 1999). Tal poder se encontra manifestado, tacitamente, em muitas das escolhas sintáticas e semânticas utilizadas em uma dada interação

social. Escolhas estas que longe de serem neutras, ingênuas ou aleatórias revelam muito sobre os papéis exercidos pelos interlocutores, as relações de poder estabelecidas entre eles e as intenções que subjazem ao seus discursos.

Finalmente, venho chamar a atenção, ainda, para a função social e educacional que o ensino de uma Língua Estrangeira (LE) representa na formação e construção da cidadania de um indivíduo na sociedade globalizada e informatizada que hoje nos é apresentada (cf. PCN-LE, 1998). O caráter praxiológico do ensino de uma LE, especialmente o inglês que hoje se destaca pela sua hegemonia, vem nos alertar para uma questão de grande seriedade no atual contexto educacional e social: o ensino de LE pode agir tanto como possibilidade de conscientização e promoção social e pessoal quanto como instrumento que corrobora e fortalece a elitização, discriminação e divisão social (id).

É desta maneira, portanto, que sustento meu argumento no que diz respeito ao grande cuidado e a atenção que todo professor deve dispensar com as escolhas lingüísticas, opções por visões de linguagem e ensino-aprendizagem e decisões pedagógicas que faz diariamente. Uma análise e reflexão cuidadosa sobre tais escolhas ou opções deve constituir presença constante na prática docente. E é nesse sentido, então, que faço a defesa de um trabalho crítico e consciente com o ensino de LE em nossa sociedade. Pois sendo a linguagem, ou o discurso, o principal material utilizado pelo professor de línguas em sala de aula, ele deve estar atento à maneira como se constrói lingüisticamente, como constrói seus alunos e o mundo que o cerca (cf. Moita Lopes, 2000). Afinal, assim como em toda e qualquer interação social, o discurso criado e utilizado em sala de aula pode ser sempre reconstruído e redefinido a partir de um trabalho crítico e reflexivo de análise sobre o próprio discurso (e, por conseguinte, sobre a própria prática educacional) em que as injustiças, discriminações e desigualdades existentes em nossa sociedade possam ser reconhecidas e dissipadas pela elaboração de contra-discursos (cf. PCN-LE, 1998:40).

Para que o professor de línguas possa, então, realizar um trabalho crítico e reflexivo sobre a sua própria prática educacional, é preciso que, durante a sua formação, ele seja devidamente conscientizado sobre os aspectos acima destacados e possa se familiarizar com metodologias de pesquisa que viabilizem o alcance de tal proposta em sua própria prática educacional. Assim, dentre as muitas alternativas e possibilidades sobre como investigar a própria prática, venho fazer a defesa da pesquisa-ação crítica (cf. Kincheloe, 1997). Destaco e refiro-me à pesquisa-ação crítica porque de acordo com Kincheloe (op.cit.) existe também, no meio profissional, uma forma de pesquisa-ação não crítica. Esta acontece toda vez que “superiores hierárquicos selecionam problemas para os professores explorarem, (...) transformando tal atividade em uma ação trivial e burocrática, que corrobora e protege o status quo” (Kincheloe, 1997: 189-190). Neste caso, o professor continua destituído de seu poder e capacidade de ação, escolha e questionamento sobre a sua realidade. Em outras palavras, novamente, ele não é convidado a pensar sobre a sua realidade e prática educacional.

Convém salientar, todavia, que ao adicionar à identidade de professor a de pesquisador crítico da própria prática, além de resgatar sua autonomia reflexiva, seu valor na sociedade e sua integridade enquanto profissional, o professor estará, também,

assumindo um posicionamento político frente à realidade educacional que o circunda (cf. Moita Lopes, 1996: 184; Kincheloe, 1997:43), visto que estará disposto a questioná-la e transformá-la. Por isso, destaco o entendimento de pesquisa-ação como forma de posicionamento e compromisso político (cf. Kincheloe, op.cit.; Dickel, 1998) e ratifico a importância do oferecimento de uma formação reflexiva aos futuros professores da nossa sociedade. Será a formação teórico-crítica e reflexiva oferecida hoje, ao licenciando, que fará todo um diferencial amanhã, na sua prática pedagógica. Comprometido com a realidade em que está inserido e fortalecido em poder e conhecimento, o licenciando-professor saberá como “argumentar em seu favor sobre o seu envolvimento na política escolar” (Kincheloe, 1997: 188) e como agir em prol de mudanças e melhorias na sua prática, na sua realidade educacional e na sociedade como um todo.

2. Metodologia de Pesquisa

Uma vez que durante o período em este estudo fora realizado eu ainda não era licencianda, e portanto não vivenciava uma experiência de prática de ensino que fosse minha, não foi possível utilizar neste trabalho a metodologia da pesquisa-ação. Todavia, eu apresento e defendo tal metodologia e proposta de pesquisa como encaminhamento para melhor instrumentalizar e auxiliar o licenciando no seu contínuo e constante processo de formação.

Uma vez tendo justificado a razão pela qual não foi possível utilizar a metodologia de pesquisa-ação, cabe esclarecer que o presente trabalho constituiu-se de um estudo de caso (cf. Lüdke e André, 1986; Nunan, 1992). O sujeito de pesquisa cuja prática eu analisei era um licenciando em inglês da UFRJ (aqui nomeado, por questões de ética, de Rui) que, durante o período de coleta de dados, cursava as disciplinas de Didática Especial e Prática de Ensino pela Faculdade de Educação da UFRJ.

Convém mencionar que, em virtude do foco de pesquisa estar concentrado nas reflexões e percepções do licenciando, não foi necessário coletar dados no CAp da UFRJ. Os instrumentos de pesquisa por mim utilizados foram, portanto, diários de pesquisa confeccionados por Rui (cf. McDonough, 1994; André e Darsie, 1998) e entrevistas semi-estruturadas com o mesmo.

3. Análise dos Dados

A análise realizada neste estudo foi pautada no entendimento que Rui tem sobre três aspectos cruciais em qualquer prática pedagógica. Tais aspectos, aqui denominados de categorias de análise, são:

- 1) o que é linguagem;
- 2) como acontece o processo de ensino-aprendizagem;
- 3) como é entendido o espaço social representado pela sala de aula na prática educacional.

Essas três categorias de análise foram selecionadas, por se acreditar que o entendimento que o licenciando (ou professor) venha a ter sobre tais noções influenciará diretamente a prática pedagógica do mesmo e, por conseguinte, o seu

posicionamento político frente a sua profissão, a sua realidade de ensino e a questões políticas, sociais e educacionais da atual sociedade.

Neste primeiro trecho, encontramos algumas reflexões de um dos diário reflexivos confeccionados pelo sujeito de pesquisa:

“O estagiário

Inicialmente o estagiário, por influência de sua formação escolar, apresentava abordagem centrada no professor, não era dada muita relevância ao processo de auto-gestão.

Ao longo do estágio essa concepção mudou bastante. A construção do conhecimento centrada nos alunos passou a fazer parte do ato de ensinar do estagiário. (...)”

(Diário agosto de 2000)

Concernente, pois, ao entendimento do licenciando sobre como acontece o processo de ensino-aprendizagem, podemos verificar que Rui apresenta uma certa confusão conceitual. Quando diz “...a construção do conhecimento centrada nos alunos passou a fazer parte do ato de ensinar do estagiário...”, podemos observar que Rui está se apropriando de um conceito pertencente à visão sociointeracional de ensino-aprendizagem (“construção do conhecimento”), utilizando-o, no entanto, de maneira equivocada.

De acordo com Edwards e Mercer (1987), Santos (1994), Mercer (1995), Fabrício (1996), Moita Lopes (1996), Freire (1998), o processo de construção do conhecimento é baseado na interação social e discursiva dos sujeitos envolvidos em um dado contexto social, tendo, a linguagem como mediadora desse processo. Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem é marcado essencialmente pela “interação social entre os significados do professor e dos alunos” (Moita Lopes, 1996: 96), não podendo ser entendida como centrada em apenas uma das partes.

A corrente teórica que caracteriza o processo de ensino-aprendizagem como centrado no aluno é a visão piagetiana ou cognitivista “que vê o aprendiz como um organismo solitário ao qual é dada a tarefa de aprender e o professor como aquele que apresenta atividades que vão facilitar a aprendizagem” (Moita Lopes, 1996: 96). Dessa maneira, embora Rui tenha utilizado um conceito da visão sociointeracional, na verdade, ele estava fazendo, em seu diário, referências à teoria cognitivista.

Ainda no que se refere a essa confusão conceitual, a partir dos trechos de entrevista abaixo destacados, podemos confirmar que Rui não tem bem sedimentado em sua formação pedagógica as noções necessárias para compreender os pressupostos teóricos em que se baseiam as diferentes visões de ensino-aprendizagem e suas respectivas propostas de trabalho.

(01) E: e você utiliza ela (a visão sociointeracional de ensino-aprendizagem) na sua prática?

R: no meu curso / quando eu tenho possibilidade / eu utilizo / porque lá a abordagem behaviorista / né / então eu sou obrigado / agora eu vou dizer

- (05) uma coisa pra você / a abordagem estruturalista / (...) / a menos que você seja muito radical / em relação a utilização de material / você tem como fazer as crianças trabalharem na outra abordagem / eu não me incomodo de dar aula num curso estruturalista / (...) / porque mesmo nessa abordagem / você tem como dar uma pincelada / (...) / eu acho que você tem como dar uma pincelada / como trabalhar tudo isso”
(Entrevista 29 / 09 / 00)³

Nas linhas 3 a 5 da seção destacada, Rui declara muito naturalmente que, embora trabalhe em um curso que adota a visão estruturalista de aprendizagem, “quando tem possibilidade” trabalha com propostas sociointeracionais. Convém ressaltar, no entanto, que estas visões são totalmente opostas e diferentes uma da outra, ficando, portanto, praticamente impossível, trabalhar com conceitos ou propostas das duas, ao mesmo tempo, em uma mesma realidade educacional. Assim, pode-se dizer que na verdade Rui não estaria utilizando nem uma, nem outra. Muito menos não estaria se posicionando nem a favor nem contra nenhuma das duas. Em outras palavras, ele opta por um “ecletismo pedagógico” por ele denominado de “bom senso” (linha 3, do trecho que se encontra a seguir).

- (01) “R: (...) eu acho que as pessoas dão nomes muito diferentes / (...) / são radicais / mas no final misturam um pouquinho de uma coisa com a outra / eu sou mais pelo bom senso /
E: e esse teu bom senso... /
(05) R: much ado about nothing / esse é que é o bom senso /
(...) /
(07) R: eu não concordo com esse radicalismo / (...)”
(Entrevista 29 / 09 / 00)

Cabe ressaltar, neste momento, que o perigo de noções como “radicalismo” e “neutralidade”, bem como uma busca por esta última, está no fato de que tais noções não se restringem ao nível teórico. Na verdade, essas posturas extravasam o campo das idéias e teorias, apresentando suas implicações na prática de sala de aula, influenciando, inclusive, o posicionamento de Rui frente a questões sociais e polêmicas da atualidade.

Conforme dito anteriormente, o entendimento que o licenciando tem sobre o que é linguagem e como é entendido o espaço social representado pela sala de aula evidenciam muito do posicionamento político daquele frente a sua realidade educacional e à sociedade como um todo. O trecho de análise que se segue se refere, pois, às duas últimas noções destacadas.

- (01) “E: agora suponhamos / que um texto / um dia / que você ache que está assim perfeito pro seu conteúdo de aula / (inint) / mas ele tá abordando um tema polêmico / de difícil discussão / tu leva pra sala de aula? /

³ Nas transcrições, as iniciais E e R correspondem respectivamente à entrevistadora e Rui.

- R: eu levo /
- (05) E: e como é que você trabalha / ou como é que você trabalharia com esse texto em sala de aula ? /
- R: eu modalizo o texto todo / eu modalizo o meu discurso inteiro /
- E: como é modalizar o seu discurso? /
- R: eu suavizo / talvez... / de repente... / não seria assim..... / quem sabe.... /
- (10) talvez.... / eu tento suavizar /
- (...)
- R: (...) a questão é a seguinte / (...) / eu vou no texto que tá tudo assim politicamente correto / se eu sentir os alunos começarem a falar / eu tento abordar outras coisas do texto / eu não corro risco... /
- (15) (...)
- E: (...) / sim mas quando você diz 'suavizar o teu discurso' / é / quer dizer que você não vai tomar partido? / não é que você... / entenda bem... /
- R: não! / eu não posso tomar partido! /
- (...)
- (20) E: porque entenda bem / eu acredito que você deva ter alguma opinião / sobre aquele assunto polêmico /
-]
- R: claro! / mas a questão é a seguinte / a gente tá ali / eu forço a barra pra ver o que eles querem falar sobre o assunto / se eles perguntarem / o que
- (25) que você acha? / aí eu respondo / (...) / aquilo ali / eu bolei a atividade não foi pra eu falar / foi pra fazer eles falarem / (...) / aí / imagina que situação / eh... / sei lá / discussões polêmicas / né / um aborto / eh... /
- (28) homossexualismo / lesbianismo... /”

(Entrevista dia 11 / 08 / 00)

Na sequência supracitada vários pontos problemáticos podem ser apontados. Primeiramente, pode-se dizer que, embora acredite estar realizando um trabalho na linha sociointeracional por levar um texto polêmico para sala de aula, Rui deixa clara a sua visão de linguagem enquanto estrutura, uma vez que ele não problematiza nem discute as questões apontadas no texto polêmico que ele mesmo leva para aula. Ou seja, o texto é trabalhado como uma tão somente estrutura lingüística a ser decodificada.

Outro ponto que não se pode negligenciar é o fato de que Rui verbaliza claramente que modaliza todo o seu discurso e não toma partido nenhum. Em outras palavras, ele se exclui dessa discussão também acreditando estar se posicionando de maneira neutra, quando, na verdade não o está. De acordo com Kincheloe (1997: 52) “a educação nunca é neutra quando nós tentamos mantê-la neutra”. Ao se esquivar das discussões sobre temáticas polêmicas, ou evitá-las, Rui acaba se posicionando politicamente a favor da manutenção de uma série de preconceitos, ideologias e valores deturpados que, muitas vezes, são tão naturalmente disseminados em nossa sociedade e que naquele momento poderiam ser discutidos, trabalhados e esclareci-

dos.

Ao evitar situações que promovam discussões polêmicas, Rui, embora não perceba, deixa, também, clara a sua visão de sala de aula não como um espaço para negociação, questionamento e discussão de temas da atualidade, mas sim configurando-a como um espaço à parte da sociedade, onde tais questões devem ser abafadas e esquecidas. O que se verifica portanto é que Rui não tem consciência ou noção do teor político que qualquer prática educacional envolve. Ele desconhece não só as incoerências que comete no âmbito do microcosmo da sua sala de aula, como as implicações de suas escolhas e práticas no âmbito do macrocosmo da sociedade.

Daí, portanto, a necessidade do professor estar bem instrumentalizado e atento às noções anteriormente apontadas – o que é linguagem, como acontece o processo de ensino-aprendizagem e como é entendido o espaço da sala de aula – visto que estas serão os norteadores básicos do seu trabalho na sala de aula e na sociedade. Cabe ao professor, então, procurar estar ciente desses elementos a fim de que ele possa responder adequadamente pelas escolhas feitas, buscar manter uma prática coerente com a visão teórica em que acredita e assumir firme e confiantemente o posicionamento escolhido, apresentando argumentos plausíveis que justifiquem a sua escolha.

4. Considerações Finais

Recuperando o objetivo do presente trabalho (analisar as percepções e reflexões de um licenciando sobre o seu papel político enquanto educador) e tendo em vista não só as considerações aqui alcançadas, mas outras tantas que compõem a tradição de trabalhos do projeto de pesquisa a que pertencemos⁴, podemos dizer que a opção por um “ecletismo pedagógico” e “pseudo-neutralidade”, constatadas neste estudo, vêm justamente evidenciar a “frágil” formação teórica que, atualmente, vem sendo oferecida aos licenciandos da UFRJ.

No entanto, o que torna tal situação mais pungente é o desconhecimento por parte do licenciando – Rui – das implicações desta opção frente a sua profissão, sua realidade de ensino e, também, a questões políticas, sociais e educacionais da atualidade. Adotando essa posição “pseudo-neutra”, verifica-se que o licenciando, futuro professor, não está se reconhecendo enquanto sujeito social que a partir de uma ação educacional pode colaborar não só na formação de sujeitos críticos e conscientes de seus papéis sociais, como também na transformação do status quo.

É nesse momento, portanto, que venho apontar a pesquisa-ação como proposta de investigação reflexiva que pode auxiliar o licenciando, e futuro professor, tanto no seu processo de formação continuada quanto no resgate do seu valor profissional e papel político na sociedade. A pesquisa-ação vem ajudar o professor a conhecer melhor a sua prática pedagógica, a realidade em que ele atua e os conflitos pelos quais passa diariamente, apresentando-lhe, ainda, o benefício de fortalecê-lo em poder e conhecimento teórico e pedagógico para promover mudanças e melhorias na sua prática e realidade de ensino.

⁴ Alguns desses trabalhos – cujas autoras são Ferreira, Machado, Oliveira, Rocha – podem ser encontrados nas referências bibliográficas.

Reconheço, no entanto, que repensar e transformar tantas questões problemáticas do atual contexto político, educacional e social em que vivemos não é tarefa simples de se alcançar. Mas também é necessário lembrar que não é impossível e que muito desse trabalho depende de cada um de nós, em nossas atitudes, posturas e escolhas diárias, quando assumimos o compromisso com a mudança ou quando nos omitimos dele. De acordo com Freire (1996: 126-127) “o educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica”.

É nesse sentido que reconheço que o presente estudo é apenas um primeiro passo dentro de todo um processo de conscientização e transformação política, social e educacional do nosso sistema. Todavia, não podemos fugir deste compromisso. Afinal, “a natureza de tal tarefa pode parecer utópica, mas o que está em jogo é valioso demais para ignorar-se tal desafio” (Giroux, 1997:220 apud Dickel, 1998:68).

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso e DARSIE, Marta Maria (1998) O diário reflexivo, avaliação e investigação didática. In *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro, v.6, n.21, pp. 447-462, out./dez.
- CANDAU, Vera Maria (1998) Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In Vera Maria Candau (org.) *Magistério: Construção cotidiana*. Petrópolis, Vozes.
- DICKEL, Adriana. (1998) Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In Corinta Maria Grisolia Geraldini; Dario Fiorentini; Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (orgs.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a)*. Campinas, Mercado de Letras, ALB.
- EDWARDS, Derek e MERCER, Neil. (1987) *Common knowledge – the development of understanding in the classroom*. London and New York, Routledge.
- FABRÍCIO, Branca Falabela. (1996) *Interação em contexto educacional: um novo referencial para sala de aula de língua estrangeira*. Rio de Janeiro, UFRJ. 222fl. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. pp. 23-35.
- FERREIRA, Maria Aparecida Gomes. (1999) Professor – pesquisador: a questão da conciliação entre esses dois papéis na prática educacional. In: *VIII CONGRESSO DA ASSEL-RIO. Anais...* Rio de Janeiro, Associação de Estudos da Linguagem do Rio de Janeiro (ASSEL-RIO), pp. 551-554.
- FERREIRA, Maria Aparecida Gomes. (2000) Aluno domesticado vs. aluno reflexivo: a visão do licenciando sobre o papel do aluno em sua futura prática pedagógica. In: *Ao pé da letra*. Recife, UFPE.v.2, dez. pp.141-148.
- FREIRE, Alice Maria da Fonseca. (1998) Aquisição de Português como Segunda língua: uma proposta de currículo. In: *Espaço informativo técnico-científico do INES*, n.9 (jan/jun).
- FREIRE, Paulo. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- KINCHELOE, Joe L. (1997) *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Trad. de Nilze Maria Campos Pellanda. Porto Alegre, Artes Médicas.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. (1986) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. SÃO Paulo, EPU.
- MACHADO, Tatiana Ramos (1997). *A formação reflexiva do licenciando de inglês na UFRJ: uma experiência de pesquisa-ação*. XIX JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA / UFRJ (mimeo).
- McDONOUGH, J. (1994) A teacher looks at teachers' diaries. In: *ELT Journal* .vol. 48/1 January. OUP. pp. 57-65
- McNIFF, Jean (1988) *Action Research: Principles and Practice*. London, Macmillan Education Ltd.
- MERCER, Neil. (1995) *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (1996) *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas, Mercado de Letras.
- _____. (2000) A formação do professor de línguas: discurso, produção de conhecimento e cidadania. In.: BOHN, I. (ed.) *Políticas de ensino de línguas no Brasil*. Florianópolis, Editora da UFSC (no prelo).
- NUNAN, David. (1992) *Case Study In Research Methods in Language Learning*. CUP.
- NUNOMURA, E. (2000) Vagas para todos. In: *VEJA*. Rio de Janeiro, 5 de abril de 2000, p.75.
- OLIVEIRA, Raquel Souza de (1999). Uma abordagem sobre a conciliação dos valores institucionalizados e dos não-institucionalizados na formação do licenciando. In: *VIII CONGRESSO DA ASSEL-RIO. Anais...* Rio de Janeiro, Associação de Estudos da Linguagem do Rio de Janeiro (ASSEL-RIO) pp. 559-562.
- OLIVEIRA, Raquel Souza de (2000). Reprodução de modelos ou construção da prática pedagógica? Um estudo sobre a formação do licenciando em Inglês da UFRJ. In: *Ao pé da letra*. Recife, UFPE. v.2, dez. pp.169-174.
- OLIVEIRA, Raquel Souza. de (2000) *A construção da prática pedagógica do licenciando em inglês. Quando a presença de um interlocutor crítico faz toda diferença...* XXII JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA / UFRJ (mimeo).
- ROCHA, Luciana Lins e HENRIQUE, Luciana Cavalcanti (1997). *Pesquisa-ação no contexto educacional: o papel do pesquisador*. VII CONGRESSO DA ASSEL-RIO (mimeo).
- ROCHA, Luciana Lins (1997). *Consciência crítica na formação do futuro professor: a dificuldade do licenciando em se desvincular do papel de aluno*. XIX JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA / UFRJ (mimeo).
- ROCHA, Luciana Lins (1999). É possível aprender? – a visão do ensino-aprendizagem enquanto processo na formação do futuro professor. In: *VIII CONGRESSO DA ASSEL-RIO. Anais...* Rio de Janeiro, Associação de Estudos da Linguagem do Rio de Janeiro (ASSEL-RIO) pp. 563-566.
- ROCHA Luciana Lins; FERREIRA, Maria Aparecida Gomes e OLIVEIRA Raquel Souza de (1999) *Professor em formação: a importância da reflexão crítica na sua prática educacional*. 9º INPLA, PUC-SP (mimeo).

- ROCHA, Luciana Lins (1999). *O professor em formação e o conflito de currículos: uma experiência de pesquisa-ação*. XXI JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA / UFRJ (mimeo).
- SANTOS, Gisele A. dos (1994) *Ensino-aprendizagem de leitura em aulas de inglês na escola pública: um enfoque sociointeracional*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 220fl. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. pp.28-41.
- SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. (1998) Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos : língua estrangeira. Brasília, MEC/SEF.
- SOARES, Magda (1999) *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo, Ática.