

CONCEPÇÕES DE UM PROFESSOR DE INGLÊS SOBRE AS SIGNIFICAÇÕES DO CONCEITO DE “BOM PROFESSOR”

Leandro Tadeu Alves da Luz¹
Valeska Gracioso Carlos¹

RESUMO: Na área de Formação de Professores tem-se discutido quais os fatores necessários para que se considere um profissional como sendo um bom professor de inglês. Este trabalho tem como objetivo analisar o que vem a ser tal profissional, através das crenças de uma professora de uma escola de idiomas. Para este fim, utilizou-se de uma entrevista semi-estruturada na qual foi analisada a concepção da professora sobre o que vem a ser um bom professor. Apurou-se que o professor se comporta como detentor do conhecimento, sendo aquele que deve conduzir o aluno ao aprendizado. Dessa maneira, o bom professor é aquele que possui as habilidades necessárias para promover esse aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores, Crenças, Professor de Inglês

ABSTRACT: One of the recent discussions in the field of teacher training is how to determine what is necessary to be a competent English teacher. This paper analyses what is considered a good English teacher through the eyes of a teacher in a language school. For this reason, a semi-structured interview was used. This interview analysed the language school teacher's conception of a good teacher. It was found that the teacher is considered the center of knowledge, and thus allows the student to learn. A good teacher, therefore, is one who is capable of promoting the learning of their students.

KEYWORDS: Teacher Training, Beliefs, English Teacher

INTRODUÇÃO

O que é ser um bom professor de Inglês?

Como se formar e como se tornar um bom professor de Inglês?

Aprender, acumular, transmitir, disciplinar, doutrinar; palavras que acompanham desde sempre o professor. Para os romanos, o bom professor era sábio, exigente, severo: *magister*

¹ Alunos do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, junto à Universidade Estadual de Londrina.

severus est (cf. RÓNAI, 1998); na idade média, era quem detinha o poder do conhecimento, trancado em mosteiros; no Renascimento, sob as luzes de um humanismo, a educação, refletindo toda a mudança social, tornava-se antropocêntrica, e por que não dizer “mestrocêntrica”? Pois era no homem-mestre e não no homem-aluno que se centrava a educação (cf. WYATT, 1997). Em todos os tempos, o professor parece representar aquele cuja missão na Terra é das mais nobres: a elevação das almas ignorantes e vazias a estágios de plenitude intelectual e espiritual.

Apesar dos avanços científicos, o professor ainda carrega consigo o peso de séculos de uma tradição em que ser professor nunca foi profissão, mas sim, missão, ofício, vocação, dom, ou qualquer coisa assim como que uma dádiva divina. Hoje, entretanto, o professor não mais possui o poder e os privilégios de seu dom celeste e, por outro lado, não pode almejar as ambições trabalhistas de um simples operário, não é digno do reino dos céus como os sacerdotes e nem das greves como os policiais ou metalúrgicos.

Ser bom professor hoje é uma questão que vai muito além do saber e do transmitir. Ser bom professor implica ser bom profissional e ser bom profissional requer uma boa formação, por isso é que se torna urgente repensar, rediscutir e redirecionar nossos programas de formação docente, bem como a visão que ainda se mantém sobre o professor e seu papel na escola e na sociedade, bem como seu posicionamento diante de questões globais, afinal, o educador tem um papel a ser executado no processo de globalização de crucial importância. A esse respeito, de acordo com Morrow, as principais implicações da globalização e do pós-fordismo para a educação podem ser assim entendidas: 1. o papel diferente do Estado na economia global e informacional; 2. estabelecimento de políticas neoliberais que tentem estruturar a educação pós-secundária, seguindo linhas empresariais, servindo de resposta ao novo modelo de produção industrial; 3. reorganização da educação primária e secundária, bem como da formação do professor, correspondendo às habilidades e competências exigidas dos trabalhadores em um mundo globalizado (cf. MORROW, 2004).

Essa pesquisa busca discutir o que vem a ser um bom professor hoje, através da análise das crenças coligidas por meio de uma entrevista realizada junto a um professor de Língua Inglesa que trabalha há algum tempo em um instituto de línguas da cidade de Londrina, norte do Paraná. Primeiramente, bus-

caremos elucidar as teorias sobre as quais nossa análise se baseia; seguidamente, partindo dos dados coletados e do suporte teórico adotado, teceremos a análise e a discussão.

1. SUPORTE TEÓRICO

A função docente, de modo geral, vem sofrendo modificações ao longo dos anos, modificações estas decorrentes tanto de avanços nas pesquisas em educação, quanto de mudanças sociais e políticas. Iguamente tem acontecido com o papel dos alunos, pois, segundo Ferreira (2001: p. 110)

alunos e professores encontram-se em constante processo de interação, repensar ou modificar o papel de um, implica rever o papel do outro no processo de interacional. Assim, o papel do aluno também passará por um processo de transformação.

Em relação ao professor de língua estrangeira, especificamente, tais mudanças devem-se, em sua maioria, a simples transposições de métodos e não a mudanças teórico-filosóficas significativas, discutindo a visão tradicional do professor de língua estrangeira, Volpi (2003: 126) afirma que

No âmbito do ensino de língua estrangeira, a função do professor se limitava à mera aplicação de um método ou à utilização de materiais didáticos previamente elaborados, e, como mero instrutor, transmitir os seus conhecimentos a partir de decisões tomadas sem sua participação direta e com o respaldo de teorias lingüísticas na maioria das vezes por ele desconhecidas. O professor era considerado, assim, o único responsável pelo processo de ensino e o aluno um agente passivo.

Mais adiante, a autora propõe que numa visão contrária a acima exposta, o professor se torne consciente de que não é mais o detentor do monopólio do saber e que, como o ser humano está em constante aprendizado e transformação, sua função não pode se limitar a de mero transmissor, mas sim, a de um profissional que busca atender a exigências sociais mais abrangentes (cf. VOLPI, 2003).

Ao afirmar que as mudanças na função do professor de língua estrangeira estão ligadas a transposições metodológicas queremos dizer que o professor ao longo dos anos e dos vários métodos de ensino teve de se moldar e de se adaptar, passando de um modelo foneticamente perfeito a um professor motivador, conscientizador e pesquisador (cf. MAZA, 1997).

Chamamos transposições metodológicas, a aplicação de determinada teoria à aula de língua estrangeira, ou seja, a tentativa de transformar uma teoria em um método ou em uma técnica, a esse respeito, Richards e Rodgers (1998: p. 15), citando Anthony (1963: 63-7), distinguem abordagem, método e técnica. Segundo os autores

An approach is a set of correlative assumptions dealing with the nature of language teaching and learning. An approach is axiomatic. It describes the nature of the subject matter to be taught... Method is an overall plan for the orderly presentation of language material, no part of which contradicts, and all of which is based upon, the selected approach. An approach is axiomatic, a method is procedural... A technique is implementational – that which actually takes place in a classroom. It is a particular risk, stratagem, or contrivance used to accomplish an immediate objective. Techniques must be consistent with a method, and therefore in harmony with an approach as well (ANTHONY 1963: 63-7).

Assim, a transposição de uma abordagem teórica em um determinado método gera um conjunto de técnicas ou estratégias de ensino, assim como os diferentes posicionamentos e funções do professor. Acreditamos que esse caminho deva ser percorrido de modo diferente, o professor, como um profissional que reflete criticamente e que pesquisa, é quem deve elaborar estratégias que, somadas, sejam o seu método e que a abordagem teórica seja uma escolha, uma construção de conhecimento diante de necessidades e objetivos práticos e não uma imposição acadêmica e institucional (cf. GHEDIN, 2002).

Ainda sobre método, Freitas et al (2002: p. 48) afirmam que “uma vez de posse de um método específico, o professor estaria capacitado a atuar em um determinado contexto, ou melhor, estaria apto a ‘reproduzir’ uma determinada metodologia”.

Nesse sentido, Bortolotto (2001: p. 24) postula que

A relação professores/alunos e objeto de conhecimento intermediada por um método “dado e estático” se faz por um tipo de discurso que isenta quem o executa da responsabilidade de “saber-fazer”, já que se constitui num modelo de ação construído fora e, que se impõe a partir de sua aceitação. Para obter sucesso basta ao professor seguir passo a passo a ação pedagógica.

É importante observar que os fatores educacionais aqui especificados encontram-se intimamente relacionados, exercendo constante influência uns nos outros. Assim, a interação professor/aluno se relaciona à função que cada um assume no processo de ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, o material didático, a avaliação e outros elementos pertencentes ao universo da sala de aula.

Miccoli, (2003: p. 293), ao discorrer sobre esse universo da sala de aula, cita Van Lier (1988) e Holliday (1994), segundo ela, os autores

vêm a sala de aula (SA) como uma cultura; um contexto cujas características imprimem uma dinâmica particular ao processo de aprendizagem. A atividade pode ser a mesma; o professor pode ser o mesmo; mas a SA mudou; ou seja, os alunos são diferentes e isso faz com que tudo mais seja diferente. Até o próprio professor pode mudar em relação a um grupo diferente. O contexto particulariza.

O problema de se adotar determinada abordagem e aceitá-la como boa reside exatamente na tentativa de se homogeneizar o essencialmente heterogêneo: a sala de aula. Se "o contexto particulariza" (MICCOLI, 2003: p. 293), é preciso estudar esse contexto, das partes para o todo e vice-versa, para se entender a complexidade por detrás do conceito de educação, que segundo Moita Lopes (2002: p. 96) "é um processo essencialmente cultural e social no qual alunos e professores participam interagindo na construção de um conhecimento conjunto".

Considerar a sala de aula como relevante implica ampliar as perspectivas acerca do trabalho do professor, como sugere Oliveira (2002: p. 73)

falar do ofício de ensinar, descrever os fazeres do professor considerando dimensões históricas, políticas, ideológicas e culturais exige resgatar o passado do professor. Passado não estanque, acabado, mas com caráter constitutivo, que se materializa na prática pedagógica do professor.

Pensar no professor que somos nos remete aos alunos que fomos e nos remete a reflexões sobre nossa experiência em sala de aula, como alunos e como professores, experiência essa constituinte das crenças que fazem os professores que somos. Segundo Lortie (1975), a socialização do professor é um processo que ocorre desde que se é aluno e permanece durante toda a prática docente.

Barcelos (2003: p. 56), ao tratar de experiência postula que ela

Não é um estado mental, mas a interação e adaptação dos indivíduos a seus ambientes, valendo-se dos princípios da continuidade e da interação. O primeiro diz respeito à conexão entre experiências passadas e futuras, já que a aprendizagem é um reflexo das continuidades que estabelecemos dentro de nossa experiência. O segundo, refere-se à transação entre o indivíduo e o ambiente. O princípio da interação, de maneira semelhante ao princípio da continuidade, envolve a influência recíproca de todos os elementos.

Ainda sobre a noção de experiência, consideramos relevante mencionar o que Araújo (2003: p. 89) afirma, para a au-

tora: “a experiência prática aliada à reflexão e pesquisa são fatores indispensáveis para o bom desempenho da profissão de professor de línguas”.

Nesse sentido, ao considerarmos a experiência do professor, seu processo de formação e de socialização como elementos essenciais à constituição do que vem a ser o conceito de bom professor, assumimos o paradigma de investigação das crenças como aquele que subsidiará nossa análise, exatamente por ser esse um paradigma que pressupõe a observação e a relevância de tais elementos.

A pesquisa sobre crenças ainda é bastante recente (em meados dos anos 80 no exterior e 90 no Brasil e surgiu de uma mudança na LA do estudo do produto para o estudo do processo) e o próprio conceito de crenças parece estar ainda em processo de consolidação. Alguns autores (BARCELOS, 2004; MALATÉR, 1998; GIMENEZ, 1994) trazem, ao definir crenças, uma lista de outros tantos autores e suas definições, como: Peirce (1877/1958); Dewey (1933); Kennedy & Kennedy (1996); Pajares, (1992); Wenden (1986) entre outros (cf. MALÁTER, 1998 e BARCELOS, 2004). Para essa pesquisa, adotamos a definição proposta por Maláter (1998: p. 86) por ser aquela em que o subjetivismo do indivíduo parece ter um destaque apropriado ao teor do trabalho aqui proposto. Segundo a autora, crenças são

Mental representations, opinions, knowledge, information, individual's representation of reality, proposition, principles, set of understandings, interpretation and/or way of knowing. Based on these terms, we can conclude then that 'belief' is a highly subjective topic which will be determined by individual experiences and interpretations.

A investigação sobre crenças apresenta momentos distintos, com objetivos e metodologias específicas. Assim, segundo Barcelos (2004), num primeiro momento, caracterizado por afirmações abstratas sobre crenças, por um aluno considerado inadequado para o aprendizado e por predições que ignoravam o contexto; foram utilizados questionários fechados de forma predominante. O segundo momento aproxima a pesquisa de crenças com as pesquisas sobre estratégias de aprendizagem, novamente despreza-se o contexto ao se adotar uma perspectiva de aluno “construído ideologicamente” (p. 136) e surge uma noção prescritiva das crenças, de quais são corretas e quais são erradas. O contexto, assim como uma pluralidade de outros aspectos (identidade, metáforas, uso de diferentes teorias sócio-histórico-cultu-

rais) surge no terceiro momento que é caracterizado por uma “maior pluralidade de metodologia e de percepções diferentes sobre como fazer pesquisa a respeito de crenças” (p. 137).

2. ANÁLISE DOS DADOS

Este trabalho visa, por meio de entrevista semi-estruturada, investigar algumas considerações sobre o processo de interação em sala de aula de instituto de línguas e do ensino/aprendizagem de Língua Inglesa, enfatizando o que venha a ser o papel do professor, discutindo o conceito de bom professor.

Os critérios para a escolha do professor entrevistado foram os de que ele fosse graduado em Letras e ensinasse inglês em institutos de línguas ou as chamadas “academias”. A razão de tal escolha se deve à existência de poucos artigos que se propõem a discutir o ensino em escolas privadas de idiomas. A crença de que só se aprende inglês de fato nesses institutos é um dos fatores que contribuiu para a proliferação do ensino de inglês neste tipo de instituição. Crença essa, segundo Gimenez (2001), encontrada inclusive entre alunos do curso de Letras, os quais afirmam que não se aprende inglês em escola pública. Tais idéias têm levado a uma elitização do ensino de inglês. Gostaríamos de ressaltar aqui que os objetivos da escola pública e da academia são bastante distintos. A tendência da escola pública é direcionar o ensino do inglês para uma proposta instrumental, viabilizando a capacidade de leitura e compreensão de textos (cf. MOITA LOPES, 2002), ao passo que os institutos de línguas devem satisfazer aos interesses e objetivos do aluno, que é tratado como cliente.

Teceremos, a seguir, algumas considerações acerca da concepção que o professor analisado tem sobre seu ensino e como se deu sua formação ao longo de sua graduação e dos anos de prática docente.

O professor analisado, que chamaremos de R, trabalha de dois a três períodos por dia, faz especialização aos sábados em língua inglesa e pesquisa crenças sobre o ensino de gramática. Começou a dar aulas antes da graduação por um convite da proprietária da escola de línguas onde estudava porque tinha facilidade em aprender inglês. Em decorrência disso, optou por graduar-se em Letras.

A análise da entrevista nos leva ao seguinte quadro:

Categories	Voz do professor	Crenças
Ensino de gramática	"É um mal de professor. A maioria dos professores gosta muito de gramática. Eu considero a gramática importante, não é o grande aspecto que vai fazer o aluno saber usar a língua, mas é importante também pra ele saber usar... e eu gosto de estudar gramática, e sei que os alunos não gostam muito de estudar, mas eu tento fazer da melhor forma possível".	Segundo R, a maioria dos professores gosta de trabalhar com gramática, ao passo que os alunos não.
Autonomia no trabalho	"Querendo ou não a gente tem de seguir o material didático porque a gente tem de preparar o aluno pra prova. A gente tem liberdade pra poder usar outros materiais que a gente queira, outros tópicos, mas algumas coisas que a gente é obrigado a ensinar porque o aluno vai precisar na prova".	Para R, ter autonomia significa não se prender ao material didático.
Estratégias de ensino/aprendizagem	"Eu acho que é legal o aluno aprender a usar antes dele saber o porquê daquela forma que ele usa" "Eu acho que é legal o aluno não saber o que vem na seqüência, né? Sempre ter uma surpresa, fazer uma coisa agradável, uma coisa interessante pra ele"	R possui a crença de que o uso da língua conduz ao aprendizado da regra. Segundo R, o uso do material didático seqüencializado é monótono e desinteressante para o aluno.
Papel do aluno	"Olha, eu acho que tem muita coisa de personalidade, mesmo. Tem aluno que é mais rebelde (...) e tem aluno que tem vergonha mesmo" "O bom aluno é aquele que tem consciência do que ele quer e de que ele precisa aprender aquilo, não precisa ser aquele que fala certinho (...) é aquele que consegue se comunicar sem grandes problemas".	R possui a crença de que o aprendizado do aluno depende em grande parte de traços pessoais, como rebeldia ou vergonha. Para R, o bom aluno não precisa ser lingüísticamente perfeito, mas precisa ser motivado e consciente.
Avaliação	"A gente tem que avaliar o aluno diariamente (...) todas as aulas, ele tem uma nota de participação oral e fica complicado se o aluno praticamente não fala Inglês durante a aula (...) eu avalio assim de acordo com o desenvolvimento dele mesmo, eu não tento comparar com outros alunos".	R acredita que avaliar o aluno deve ser um processo contínuo e que, para isso, é preciso utilizar instrumentos diversos. R acredita ainda que uma avaliação comparativa não é eficiente.
Habilidades lingüísticas	"Eu tento balancear, não ter as quatro em uma aula que eu acho muita coisa (...) eu tento ter umas duas por aula".	R acredita ser possível separar as habilidades lingüísticas e que trabalha-las assim, distintamente, é mais positivo.
Uso da língua materna	"Eu acho que usar a língua materna de vez em quando não faz mal, eu acredito que não faça mal, não é usar muito, que isso interfere, mas de vez em quando..."	R tem a crença de que o uso da língua materna é prejudicial ao aprendizado se usado de forma demasiada.

Categorias	Voz do professor	Crenças
Formação acadêmica	"Muita coisa no curso me ajudou, pra mim, as matérias pedagógicas como didática psicologia da educação e metodologia tiveram um impacto maior. Acho que só uma boa formação acadêmica também não vai fazer um bom professor, a personalidade influi também...".	De acordo com R, a formação acadêmica somente é insuficiente para formar um bom professor. R acredita ainda que características pessoais influenciam a prática docente.
O bom professor	"O bom professor deve capacitar o aluno a usar o conhecimento dele, não é só passar conhecimento pro aluno... ele tem que formar o aluno independente, porque eu acho que no começo o aluno precisa do professor, mas se ele aprender de uma forma que o professor é tudo pra ele (...) ele nunca vai conseguir aprender sozinho".	R acredita que ser bom professor implica gerar conhecimento sem gerar dependência.

Destas categorias, interessou-nos discutir as crenças sobre o bom professor.

Um possível conceito de professor eficiente hoje, proposto por Maza (1997) pode ser assim descrito: ativo e efetivo, que tem o papel fundamental de monitorar as atividades por ele propostas e fornecer *feedback* aos alunos sobre os resultados (cf. MAZA, 1997: p. 101).

Cortesão (2002: p. 54) apresenta dois paradigmas do conceito de bom professor, um ligado ao ensino tradicional, não-reflexivo, praticado para manter a harmonia de um sistema onde não cabe ser crítico ou criativo, onde o bom é repetir e seguir modelos. Segundo esse paradigma, o bom professor

é aquele que é competente, que 'sabe', que domina conteúdos científicos que (arbitariamente) são considerados como curricularmente imprescindíveis. É ainda alguém que explica bem, e com clareza, os conteúdos disciplinares, numa ordenação e com um ritmo adequado ao nível etário médio dos alunos, recorrendo a uma necessária linguagem erudita, utilizando apropriadamente o jargão próprio da disciplina que lecciona.

Um segundo paradigma de bom professor proposto por Cortesão (2002: p. 76) diz respeito às atividades desenvolvidas por profissionais críticos e reflexivos, para a autora, esse é um trabalho

Cuja originalidade é indiscutível que ultrapassa claramente a simples tradução. É um tipo de trabalho que conduz o professor do papel menor de objecto de instrumento reprodutor de um sistema que o transcende, para a possibilidade de se assumir também como actor interveniente e criador no processo educativo e social.

R, ao falar do bom professor, considera apenas esse professor em relação à sua interação com o aluno e o conhecimento a ser construído nessa interação. R não menciona outros fatores externos que também influenciam a prática docente, como as condições de trabalho, recursos disponibilizados pela escola, quantidade de provas a corrigir, preparação de aula ou mesmo remuneração (cf. LOUSADA apud MACHADO, no prelo).

Para R “o bom professor deve capacitar o aluno a usar o conhecimento dele, não é só passar conhecimento pro aluno... ele tem que formar o aluno independente, porque eu acho que no começo o aluno precisa do professor, mas se ele aprender de uma forma que o professor é tudo pra ele (...) ele nunca vai conseguir aprender sozinho”.

A definição de bom professor de R parece admitir que um dos papéis desse professor é a transmissão de conhecimento, que cabe a ele capacitar o aluno, ao dizer que não é só passar o conhecimento, R admite que essa é uma das funções do professor.

Ao falar das características desse bom professor, o conceito de R se aproxima daquele proposto por Cortesão (2002) ao tratar da educação tradicional, em que cabe ao professor, na verdade, reproduzir um conhecimento ao transmiti-lo ao aluno. R afirma que, para isso é fundamental ao professor “ter boa comunicação, clareza com as idéias”.

Embora R apresente algumas nuances de uma visão mais crítica do papel docente, em que o professor é criativo e produtor, ela acaba por reforçar a idéia tradicional do professor como condutor do processo de ensino/aprendizagem, reservando ao aluno o papel de seguidor, R diz que “o professor tem que saber conduzir os alunos sem dar tudo na mão, pra ele chegar às próprias conclusões e saber criar oportunidades para o aluno poder se comunicar”.

Esse “não dar tudo de na mão” não significa uma tentativa de levar o aluno a uma reflexão para que na interação se construa o conhecimento, uma vez que mais adiante ela afirma, em relação às dificuldades com *listening*, por exemplo, que “os professores acabam facilitando muito pra eles, falam mais devagar, tentam usar o vocabulário que sabem que eles conhecem, que eles consigam entender”. Nesse sentido é que, esse “não dar tudo na mão” não parece representar um momento de reflexão e de elaboração conjunta de conhecimento, mas sim, de construção de obstáculos para o aluno superar.

Ao atribuir as dificuldades que os alunos apresentam em relação ao *listening* ao “facilitar” do professor, percebemos que, para R, o professor carrega a culpa do fracasso ou sucesso do aluno, o que reforça a visão do trabalho do aluno, como meramente receptor de informação. Ao criticar o uso de um vocabulário mais acessível ou de uma pronúncia mais “facilitada”, percebemos também uma visão de bom professor e bom aluno como bons imitadores. Essa posição é defendida por Fries e Lado (1945 – 1957 apud MAZA, 1997), idealizadores do método audiolingüal de ensino de línguas; segundo o qual, o professor de Língua Estrangeira torna-se imitador do falante nativo da língua alvo e o aluno, por sua vez, imitador do professor, assim, não importa que o aluno entenda bem o professor e vice-versa, ainda que de forma facilitada, é necessário que o aluno entenda o CD gravado pelo nativo ou um professor o mais próximo possível desse nativo.

Em relação à tradução em suas aulas, R insiste no papel de construtor de obstáculos do professor, ao dizer que “o aluno pode ficar mal acostumado, porque ele vai ter que perguntar toda vez que ele não tiver entendido, ele vai ficar muito apegado à tradução”. Como exposto no quadro acima, parece que para R, a tradução ou uso da língua materna merece atenção especial, isto é, pode ser usado sim, mas com doses moderadas.

R afirma, a respeito do uso que os professores fazem da gramática em suas aulas que esse “é um mal do professor”, para R, embora os alunos não gostem de gramática, os professores devem torna-los conscientes da importância de se aprender a norma, cabe, uma vez mais, aos professores, conduzir os alunos e não ao aluno, o mérito do questionamento.

Finalmente, R afirma, sobre a prática docente que “muita coisa vai da experiência pessoal dele como aluno, se ele teve uma boa experiência como aluno”. Como já foi exposto anteriormente, a experiência aliada a reflexão é o que promove o sucesso no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira (cf. ARAÚJO, 2003), do mesmo modo, são as experiências partes constitutivas das crenças que o professor possui (cf. BARCELOS, 2004). Aqui, R reforça a relevância de se considerar o processo de socialização do professor, que para Lortie (1975) acontece desde os primeiros contatos com a sala de aula. R nos ajuda ainda a justificar a nossa pesquisa (uma pesquisa que investiga as crenças de um professor), destacando que os professores são o

resultado de suas experiências acumuladas, das crenças que se constituem, se instauram e se renovam no decorrer de uma formação que vai bem além do curso de graduação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender o conceito de bom professor é uma tarefa que vem sendo desenvolvida na linha de pesquisa em formação do professor (cf. LOUSADA apud MACHADO, no prelo). Podemos perceber que, ainda que amplamente discutida, é uma tarefa árdua definir o que vem a ser um bom professor.

Nesse sentido, esta pesquisa buscou observar alguns aspectos pertinentes ao trabalho do professor de língua estrangeira em institutos de línguas e suas crenças. O que se percebeu foi uma perspectiva de professor como detentor do conhecimento, como aquele que deve conduzir o aluno ao aprendizado. O bom professor, desse modo, é aquele que possui as habilidades necessárias para promover esse aprendizado. Essas habilidades em momento algum incluíram o fomento à discussão, ou a possibilidade de abertura de espaço para a ação e a tomada de decisão do aluno. De acordo com nosso sujeito R, as funções do professor e do aluno estão relacionadas apenas no que tange à escolha de algumas estratégias de ensino que venham de encontro àquilo que o professor acredita ser adequado ao aprendizado do aluno. Na verdade, o processo de ensino-aprendizagem parece estar guiado pelas crenças que o professor possui sobre aquilo que é importante e necessário que seu aluno aprenda, bem como sobre a forma mais adequada para esse aprendizado.

A complexidade da pesquisa sobre o trabalho docente de forma alguma poderia ser esgotada nesse trabalho, pelo contrário, deve ser fonte de outras discussões e reflexões.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, A. D. *Crenças e concepções do professor-educador sobre a formação do professor de língua estrangeira*. "In": GIMENEZ, T. (org.) **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. 1ª ed. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 85 a 91.

BARCELOS, A. M. F. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas*. "In": **Linguagem e ensino**. Pelotas, Vol. 07, nº. 1, 2004, p. 123 – 156.

_____. A. M. F. *As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos*. "In": GIMENEZ, T. (org.) **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. 1ª ed. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 55 a 65.

BASSO, I. S. **Significados e sentidos do trabalho docente**. Cadernos Cedes, v. 19, nº 44, 1998, p. 19-32.

BOTOLOTTO, N. **A interlocução na sala de aula**. 1ª. Ed. 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CORTESAO, L. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** 2ª. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

FERREIRA, M. A. G. *Aluno domesticado vs aluno reflexivo: A visão do licenciando sobre o papel do aluno em sua futura prática pedagógica*. "In": **Linguagem & ensino**. Pelotas, Vol 4, nº. 2, 2001, p. 107-122.

FREITAS, M. A., BELINCANTA, C. I., CORREA, HELLIANE C. M. O. *Professores de língua inglesa em formação: mudando crenças e atitudes*. "In": **Trabalhos em lingüística aplicada**. Campinas, nº 39, 2002, p. 47-67.

GHEDIN, E. *Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*. "In": PIMENTA, S. G. E GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2ª. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002 p. 129 – 150.

GIMENEZ, T. **Learners becoming teachers**. Tese de doutorado. UK: Lancaster University, 1994.

_____. T. *A formação de professores de inglês: desafios da próxima década*. "In": **Revista da Área de Humanas**. Centro de Letras e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Boletim 40, 2001, p 09 - 15.

LORTIE, D.C. **Schoolteacher: a sociological study**. 1ª. ed. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1975.

LOUSADA, E. *Os grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções*. "In": MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. No prelo.

MAZA, F. T. *O papel do professor de língua estrangeira: uma retrospectiva*. "In": CELANI, Maria A. A. (org.) **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. 1ª. Edição. São Paulo: EDUC, 1997, P. 87 - 105.

MALATÉR, L. S. O. **Teacher's beliefs on foreign language acquisition: a case study on classroom behaviors**. Dissertação de mestrado. Florianópolis. UFSC, 1998.

MICCOLI, L. *O oculto se faz visível: Experiências revelam a complexidade da cultura de sala de aula de língua inglesa*. "In": GIMENEZ, T. (org.) **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. 1ª ed. Londrina: ABRAPUI, 2003. P. 293 - 299.

MOITA LOPES, L. C. **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. 4ª. Ed. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MORROW, R. A., TORRES, C. A. *Estado, globalização e políticas educacionais*. "In" BURBLES, N. C., TORRES, C. A. **Globalização e educação – perspectivas críticas**. 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, E. *Reflexões sobre o ensino de Inglês como língua estrangeira – professores de Inglês em curso*. "In": **Trabalhos de Lingüística Aplicada**. Campinas, nº39, 2002, 69-79.

RICHARDS J. C. & RODGERS T. S. **Approaches and methods in Language teaching**. 3a. Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RÓNAI, P. **Curso básico de Latim I – Gradus Primus**. 21ª.ed. São Paulo: Cultrix, 1998.

VOLPI, M. T. *A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente*. "In": LEFFA, Vilson J. (org.) **O professor de línguas construindo sua profissão**. 1ª. Edição. Pelotas: Educat, 2003, p. 125 - 133.

WYATT, B. *O aprendiz de línguas: uma visão humanista*. "In": CELANI, Maria A. A. (org.) **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. 1ª. Ed. São Paulo: EDUC, 1997, p. 17 – 28.