



COMPETÊNCIAS – COMPLEXIDADE DE VISÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS¹

COMPETENCES - COMPLEXITIES OF VIEWS IN ENGLISH TEACHER EDUCATION

Gladys Quevedo-Camargo²

RESUMO: Considerando o papel central atribuído ao desenvolvimento de competências preconizado por dois documentos constitutivos da formação de professores no Brasil - as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (BRASIL, 2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), este trabalho apresenta um breve histórico sobre o termo ‘competência’, sua apropriação por diversas áreas do conhecimento, sua inserção no meio educacional, sua variedade terminológica, suas definições e utilização por diversos autores na área educacional. Discorre também brevemente sobre questões relativas à ênfase sobre as competências nas atuais políticas públicas e ao que alguns autores denominam de ‘lógica’ ou ‘pedagogia’ das competências. Na seqüência, tendo em mente a importância da Língua Inglesa no mundo e sua utilização como Língua Internacional, este breve ensaio teórico contrasta a noção individualista inerente à concepção de competência com a noção de gênero ou cultura profissional, gênero de atividade ou cultura de ensinar, apontando para a necessidade de se discutir, sob esse prisma, aspectos relativos à identidade e ao trabalho do professor de inglês no contexto brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: competências, professor de inglês, língua inglesa, língua internacional, gênero profissional.

ABSTRACT: Considering the central role attributed to the development of competences claimed by two documents that constitute teachers’ education in Brazil – the National Curricular Directives for the ‘Letras’ Courses (BRASIL, 2001) and the National Curricular Directives for Primary Teachers’ Education (BRASIL, 2002), this work presents a brief historical account on the term ‘competence’, its appropriation by different knowledge

¹ Este trabalho faz parte da divulgação parcial de estudos desenvolvidos para o projeto de pesquisa *Certificação para professores de inglês: em busca de modelos e parâmetros* (nº 05093) desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e coordenado pela autora.

² Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná, e professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas na mesma universidade. E-mail: gladys@uel.br; gladysquevedo@hotmail.com.



areas, its insertion in the educational *métier*, its terminological variety, definitions and use by several authors in the educational area. It also approaches briefly some issues related to the emphasis on the competences by current public policies and the so-called 'logic' or 'pedagogy' of competences. Bearing in mind the importance of the English language in the world and its use as an international language, this short essay contrasts the individualistic notion inherent to the conception of competence with the notion of professional genre or culture, activity genre or teaching culture, highlighting the need to discuss, from that perspective, aspects related to English teachers' identity in the Brazilian context.

KEY-WORDS: competences, English teacher, English language, international language, professional genre.

Introdução

Dois documentos importantes que incidem diretamente na formação dos professores de línguas no Brasil - as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (BRASIL, 2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002)³ - discorrem, além de outros aspectos, sobre as competências que devem ser desenvolvidas nos futuros professores. O desenvolvimento de competências assume, portanto, papel central no trabalho de formação desses futuros profissionais.

Diante disso, este trabalho apresenta um breve histórico sobre o termo 'competência', sua inserção no meio educacional, sua variedade terminológica, suas definições e utilização por diversos autores. Discorro também brevemente sobre questões relativas à ênfase sobre as competências nas atuais políticas públicas e ao que alguns autores denominam de 'lógica' ou 'pedagogia' das competências.

Na seqüência, contraste a noção individualista inerente à concepção de competência com a noção de gênero ou cultura profissional, gênero de atividade ou cultura de ensinar a partir da visão de Língua Inglesa como Língua Internacional, apontando para a necessidade de se discutir aspectos relativos ao trabalho do professor de inglês no contexto brasileiro a partir dessa perspectiva.

³ Para mais informações e análise lingüístico-discursiva desses documentos, ver Camargo (2007).



O termo “competência” e sua variedade terminológica

O termo ‘competência’ surgiu na França no século XV. Naquela época referia-se à autoridade e legitimidade outorgadas a determinadas instituições para deliberarem sobre questões polêmicas importantes à coletividade francesa. No final do século XVIII, seu significado já havia se ampliado, e a palavra competência era freqüentemente utilizada com um sentido individual, designando “toda capacidade devida ao saber e à experiência” (BRONCKART; DOLZ, 2004, p. 33).

O fato do significado mais freqüente apresentar uma acepção vaga contribuiu para sua apropriação pelas diversas correntes das ciências humanas emergentes nas décadas seguintes, que buscavam atribuir ao termo uma definição mais específica dentro da área de seu interesse.

Segundo Bronckart e Dolz (2004), tal processo de apropriação ocorreu em quatro etapas principais. Em linhas gerais, a primeira etapa iniciou-se nos anos 50 com os trabalhos de Chomsky sobre a existência de uma disposição inata e universal do ser humano para a linguagem - a competência lingüística, rejeitando veementemente a concepção behaviorista de aprendizagem.

Se considerarmos que a primeira etapa representou os primórdios da revolução cognitivista nas ciências humanas, a segunda etapa pode ser vista como consequência natural, na medida em que o termo competência é incorporado pela psicologia experimental. Nessa perspectiva, além de um dispositivo inato para a competência lingüística, o indivíduo também conta com um dispositivo biológico (também inato) que sustenta suas funções biológicas superiores (atenção, percepção, memória), que devem ser trabalhadas dentro do ambiente em que ele se desenvolve. Dessa forma, competência passa a ser sinônimo de inteligência; em outras palavras, inteligência passa a ser definida como a soma das competências do indivíduo.

Nessas duas primeiras etapas, a competência se define basicamente como uma propriedade biológica do ser humano, independente de quaisquer fatores contextuais.

A terceira etapa foi marcada pela utilização do termo competência pela lingüística, especialmente em questões relativas à pragmática e ao ensino de línguas. O principal nome dessa fase foi Dell Hymes, que propunha que o ensino de línguas objetivasse o



desenvolvimento de competências de comunicação. Essa visão abandona a característica biológica da competência e a estabelece como uma capacidade adaptativa e contextualizada sujeita a processos formais e informais de aprendizagem que possibilitem o domínio de práticas sociais. Em comum com as idéias originais de Chomsky, somente o fato de que as competências são propriedades do indivíduo.

Finalmente, a quarta etapa de apropriação do termo competência se caracteriza exatamente pelo desaparecimento desse último aspecto em comum com a definição chomskyana: o fato dela ser um atributo do indivíduo. Inserida na análise do trabalho e da formação profissional, dentro do contexto de mudanças econômicas, políticas e sociais do final do século XX, a competência assume a conotação de capacidade geral e flexível em contraste com os saberes estáticos e imutáveis que não atendem mais às exigências de eficiência e adaptação que o novo mercado de trabalho coloca à formação e atuação dos profissionais. Essa conotação contrasta também com a noção hegemônica de qualificação profissional, fragilizando as organizações sindicais e desvalorizando a especificidade do trabalhador (CARVALHO, 2005).

Nessa nova concepção, as competências têm um sentido coletivo, estão sujeitas à avaliação social e enfatizam o *savoir-faire* e as capacidades meta-cognitivas ao invés dos saberes estáveis. Temos então a chamada “lógica das competências”. Sobre ela, Bronckart e Dolz (2004) afirmam que “(...) parte-se da análise das tarefas ou atividades coletivas, avalia-se a eficácia e a adequação dos desempenhos dos indivíduos confrontados com essas tarefas e se deduz as competências exigidas deles para que os desempenhos sejam mais satisfatórios, sem se preocupar muito com o caráter inato ou adquirido das mencionadas competências.” (p.35).

Carvalho (2005) relata que a noção de competência passou a ser utilizada no meio educacional na década de 80, quando a Europa passava por profundas redefinições pedagógicas. A perspectiva das competências faz com que o setor educacional passe a valorizar mais as particularidades individuais e suas diferenças, colocando em segundo plano o princípio da igualdade. Configura-se, assim, o que o autor chama de “pedagogia das competências”, que “embora anuncie a liberdade e a cidadania como supostos, materializa políticas e práticas educativas que reforçam as desigualdades sociais e o trabalho alienado” (p.10).



A profusão na terminologia ligada às competências ou saberes dos professores em geral é impressionante. A partir de uma breve revisão bibliográfica, é possível encontrar os termos competências, capacidades, saberes, conhecimentos, domínios de conhecimento, dimensões de conhecimento, e dimensões da formação e do trabalho. Eles são empregados por diversos autores de diferentes linhas de pensamento, muitas vezes sem distinções profundas entre suas definições.

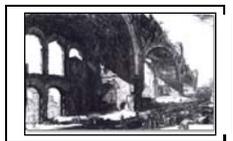
A literatura na área da Lingüística considera que o termo “competência” foi utilizado pela primeira vez por Chomsky (1957) para se referir aos conhecimentos gramaticais de um indivíduo que lhe permitiam uma infinidade de produções de linguagem (desempenho). Na década de oitenta, com o surgimento da abordagem comunicativa em ensino de línguas, o termo competência adquiriu outras nuances através do trabalho de Canale e Swain (1980), que introduziram o conceito de competência comunicativa, composta por competência gramatical, discursiva, sociolingüística e estratégica.

Atualmente encontramos várias outras definições e categorizações do termo competência dentro do campo educacional (LE BOTERF, 1994; TARDIF, 1994; TOUPIN, 1995; LEVY-LEBOYER, 1996; PERRENOUD, 1999; ALMEIDA FILHO, 2000; MELLO, 2004; ALLAL, 2004).

O termo “capacidade” também é bastante comum na literatura. Allal (2004), por exemplo, define capacidade como uma disposição geral do funcionamento cognitivo, afetivo, social e sensório-motor formada por um trabalho de re-especificação em diversos domínios de competência. Para Bronckart e Dolz (2004), as capacidades significam saberes, *savoir-faire*, atitudes, etc., dentro de uma concepção epistemológica e metodológica em que as propriedades dos agentes só podem ser inferidas através das ações que eles realizam por meio de um processo permanente de avaliação social.

O termo “saberes docentes” aparece principalmente nos trabalhos de Tardif (2002). Para o autor, “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (p.18).

O termo “conhecimento” em geral aparece combinado com outras palavras, como base, domínio ou dimensão. Freeman e Johnson (1998) empregam o termo “domínios da base de conhecimentos”, que seriam constituídos (1) pela natureza do professor-aprendiz;



(2) pela natureza da escola e da escolarização (contexto social); e (3) pela natureza do ensino da língua (processo pedagógico).

Richards (1998) também fala de “domínios de conhecimento”, que se subdividiriam em seis blocos: (1) teorias de ensino, (2) habilidades de ensino; (3) habilidades comunicativas; (4) conhecimento da disciplina; (5) raciocínio pedagógico e tomada de decisão; e (6) conhecimento contextual.

O termo “dimensões da base de conhecimento” pode ser encontrado nos trabalhos de Shulman (1986; 1987). Essas dimensões seriam compostas de conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento curricular; conhecimento do conteúdo pedagógico; conhecimentos dos aprendizes e suas características; conhecimento do contexto educacional; conhecimento dos fins educacionais, propósitos e valores, e suas bases filosóficas e históricas.

Os trabalhos de Placco (2002; 2005; 2006) trazem “dimensões da formação e do trabalho do professor”. Para a autora, uma dimensão é um componente ou conjunto de componentes políticos, humano-interacionais e técnicos em constante movimento sincrônico, que envolvem conhecimento, habilidades, atitudes e auto-conhecimento, que por sua vez estão continuamente em construção e interação (PLACCO, 2002). Em outras palavras, as dimensões significam conjuntos de elementos multidimensionais constitutivos do trabalho e da formação do professor que se encontram em constante sincronia. Placco identifica oito possíveis dimensões (PLACCO, 2006): dimensão técnica ou técnico-científica; dimensão ética e política; dimensão da formação continuada; dimensão do trabalho coletivo; dimensão dos saberes para ensinar; dimensão crítico-reflexiva; dimensão avaliativa; e dimensão estética e cultural.

Dentre os autores acima, alguns tratam de competências ou capacidades de forma geral, outros se referem aos professores em geral, e um terceiro grupo trata particularmente das competências ou capacidades do professor de línguas. Apresento a seguir três quadros com esses grupos de autores e suas definições ou componentes.

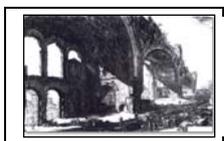
Autores que tratam de Competências ou Capacidades de forma geral		
Autor	Nomenclatura	Definição/Componentes
Chomsky	Competência	Potencial biológico, inerente à espécie humana e constituída



(1957)		pelo conjunto das regras (conhecimentos gramaticais) que permitem que os indivíduos gerem uma infinidade de produções de linguagem (desempenhos).
Toupin (1995)	Competência	Capacidade de selecionar e agrupar, em um todo aplicável a uma situação, os saberes, as habilidades e as atitudes.
Le Boterf (1994)	Competência	Um saber-agir reconhecido.
Levy-Leboyer (1996)	Competência	Repertórios de comportamentos que tornam as pessoas eficazes em uma determinada situação.
Bronckart & Dolz (2004)	Capacidade	Saberes, <i>savoir-faire</i> , atitudes, etc. – (o termo) está ligado a uma concepção epistemológica e metodológica que estabelece que as propriedades dos agentes só podem ser inferidas por meio das ações que eles realizam por meio de um processo permanente de avaliação social.
Allal (2004)	(1) Competência (2) Capacidade	(1) Uma rede integrada e funcional constituída por componentes cognitivos, afetivos, sociais, sensorio-motores, capaz de ser mobilizada em ações finalizadas diante de uma família de situações. (p.83) (2) disposição geral do funcionamento cognitivo, afetivo, social, sensorio-motor formada por um trabalho de re-especificação em diversos domínios de competência.

Quadro 1: Autores que tratam de competências ou capacidades de forma geral.

Autores que tratam de Competências ou Capacidades dos professores em geral		
Autor	Nomenclatura	Definição/Componentes
Shulman (1986 e 1987)	(1) Dimensões da base do conhecimento (2) Categorias da base do conhecimento	(1) (a) Conhecimento do conteúdo da disciplina; (b) conhecimento pedagógico; e (c) conhecimento curricular, que são representados através de 3 formas de conhecimento: a proposicional, a de casos e a estratégica. (2) Conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento curricular; conhecimento do conteúdo pedagógico; conhecimentos dos aprendizes e suas características; conhecimento do contexto educacional; conhecimento dos fins educacionais, propósitos e valores, e suas bases filosóficas e históricas.
Tardif (1994)	Competência	Um sistema de conhecimentos declarativos {...}, condicionais {...}, e procedimentais {...} organizados em esquemas operatórios que permitem a solução de problemas.
Freeman e Johnson (1998)	Domínios da base de conhecimentos	(1) a natureza do professor-aprendiz; (2) a natureza da escola e da escolarização (contexto social); e (3) a natureza do ensino da língua (processo pedagógico).
Perrenoud	Competência	(1) organizar e animar as situações de aprendizagem; (2) gerir o



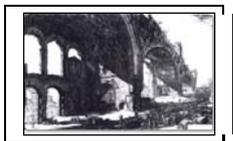
(1999)		progresso das aprendizagens; (3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; (4) envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; (5) trabalhar em equipe; (6) participar da gestão da escola; (7) informar e envolver os pais; (8) servir-se de novas tecnologias; (9) enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; (10) gerir sua própria formação contínua.
Tardif (2002)	Saberes docentes	Saber plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente.
Mello (2003)	Competência	Capacidade de mobilizar conhecimentos, valores decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação. (...) Competências e habilidades pertencem à mesma família conceitual. A diferença entre elas é determinada pelo contexto. Uma competência sempre é mais geral em relação às habilidades que ela inclui, mas uma habilidade em determinado contexto, pode ser uma competência por envolver outras sub-habilidades mais específicas.
Placco (2002, 2005, 2006)	Dimensões da formação e do trabalho do professor	(1) técnica ou técnico-científica, (2) ética e política, (3) da formação continuada, (4) do trabalho coletivo, (4) dos saberes para ensinar, (6) crítico-reflexiva, (7) avaliativa, e (8) cultural e estética.

Quadro 2: Autores que tratam de competências ou capacidades dos professores em geral.

Autores que tratam de Competências ou Capacidades dos professores de inglês		
Autor	Nomenclatura	Definição/Componentes
Canale e Swain (1980)	Competência comunicativa	Competência gramatical, discursiva, sociolingüística e estratégica.
Richards (1998)	Domínios de conhecimento	(1) teorias de ensino, (2) habilidades de ensino; (3) habilidades comunicativas; (4) conhecimento da disciplina; (5) raciocínio pedagógico; e (6) conhecimento contextual.
Almeida Filho (2000)	Competência	Competência lingüístico-comunicativa, aplicada e formativo-profissional.

Quadro 3: Autores que tratam de competências ou capacidades dos professores de inglês.

O panorama histórico, a variedade de aplicações e a amplitude da noção de competências apresentados acima ilustram diferentes pontos de vista mantidos por vários



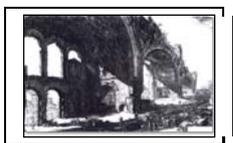
autores. No bojo da maioria das concepções, a individualidade do desenvolvimento das competências, indo de encontro com o que se chama de gênero profissional.

Gênero ou cultura profissional, gênero de atividade ou cultura de ensinar

Partindo do princípio de que ensinar é uma prática social, Nesbit (2000) define cultura de ensinar como o conjunto de práticas e comportamentos que são repetitivos e limitados, incluindo as experiências de professores e alunos, assim como as influências sociais que ajudam a moldá-las. Citando Feinam-Nemser (1986, *apud* NESBIT, 2000), o autor diz que as culturas de ensinar estão incorporadas nas crenças relativas ao trabalho e ao conhecimento que os professores compartilham. Tais crenças referem-se a maneiras apropriadas de agir no trabalho, aspectos recompensadores do ensino, e conhecimentos que permitem aos professores executar seu trabalho. A origem de tais culturas, segundo Hargreaves (1994, *apud* NESBIT, 2000), seriam as tradições, as crenças, os valores, os costumes e formas pressupostas de desenvolver o trabalho entre comunidades de professores que têm que lidar com demandas e limitações semelhantes.

O termo ‘cultura profissional’ surge no trabalho de Saujat (2004), que afirma que tal cultura se baseia em seis critérios: (a) uma base de conhecimentos ligados ao agir profissional; (b) uma prática adaptada em situação complexa; (c) uma capacidade de dar conta de suas próprias competências e atos; (d) uma autonomia e uma responsabilidade pessoal no exercício de suas competências; (e) uma adesão a normas coletivas constitutivas da identidade profissional; e (f) um pertencimento a um grupo que desenvolve estratégias de promoção e de valorização. Para ele esses critérios permitem a descrição de estilos profissionais que se subdividem em três dimensões interdependentes que são o estilo pessoal do professor, seu estilo relacional-interacional e seu estilo didático.

Faïta (2004) menciona ‘gêneros de atividade’, e utiliza Schwartz (2001, *apud* FAÏTA, 2004) para definir atividade como o modo próprio de cada um reconstituir sua tarefa profissional. Num outro trabalho (FAÏTA, 2005), o mesmo autor define a atividade profissional como um “arsenal de hábitos e de condutas forjados em práticas culturais e profissionais” (p.38). Dessa maneira, os profissionais da educação forjam coletivamente diferentes formas específicas para poderem realizar seu trabalho em resposta a diferentes



tipos de coerções e prescrições às quais estão submetidos em sua situação particular de trabalho. Essa visão é muito próxima da visão de Nesbit, na medida em que considera que a origem desse gênero e suas normas está na “multiplicação das atividades semelhantes que reúnem os membros do grupo e que acabam na produção daquilo que *lhe é próprio* em matéria de formas de agir e de modos de avaliação dessas formas” (FAÏTA, 2004, p.62).

Sendo assim, o espaço ocupado pelo gênero de atividade está limitado, por um lado, pelas normas sociais, e por outro, pela capacidade de significar (ou agir) do agente, a fim de efetuar uma transformação (FAÏTA, 2004).

Souza-e-Silva (2004) e Lousada (2004) também abordam a questão do gênero profissional baseando-se na definição de Clot et al. (2001, *apud* LOUSADA, 2004), que afirmam que gêneros profissionais são os pressupostos sociais da atividade em curso, uma memória impessoal e coletiva que se traduz em maneiras de agir e que constituem um repertório de ações adequadas ou inadequadas para a situação.

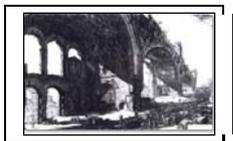
Considerações Finais

O contraste entre o desenvolvimento individual de competências no futuro docente e a noção de gênero de atividade profissional nos conduz a importantes reflexões com respeito à identidade do profissional que formamos em nossas universidades. Some-se a isso o conceito atual de língua inglesa como língua internacional, e não mais como língua estrangeira, e estaremos diante da necessidade urgente de revisão dos parâmetros de formação de professores de língua inglesa, tema a ser desenvolvido em outro momento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLAL, Linda. Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée e Cols. *O enigma da competência em educação*. Artmed Editora, 2004. p.79-96.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Crises, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH,



Lêda Maria Braga. (Orgs.) *Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parecer CNE/CES n° 492/2001, de 3 de abril 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em:

<<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Resolução CNE/CP n° 1, de 18 de fevereiro de 2002*.

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em:

<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2006.

BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações da linguagem? In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée e Cols. *O enigma da competência em educação*. Artmed Editora, 2004. p. 29-46.

CAMARGO, Gladys Plens de Quevedo Pereira de. *Exame internacional para professores de inglês: uma análise na perspectiva sócio-interacionista*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 2007.

CANALE, Michael; SWAIN, Michael. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1980, p. 1-47.

CARVALHO, Celso. O trabalho educativo no contexto das reformas do ensino médio na década de 1990. In: *Anais do Congresso Internacional Educação e Trabalho: representações sociais, competências e trajetórias profissionais*. Aveiro, Portugal, 2005.

CHOMSKY, Noan. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton, 1957.

FAÏTA, Daniel. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez; FAÏTA, Daniel. (Orgs.) *Linguagem e trabalho – construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p.45-60.



- _____. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004, p. 55-80.
- FREEMAN, Donald; JOHNSON, Karen. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. In: *Tesol Quarterly*, Vol.32, No. 3, 1998. p.397-417.
- LE BOTERF, Guy. *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Editions d'Organisation, 1994.
- LE BRETON, Jean-Marie. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Yves (Org.); RAJAGOPALAN, Kanavillil. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editora, 2005. p. 12-26.
- LEVY-LEBOYER, Claude. *La gestion des compétences*. Paris: Editions d'Organisation, 1996.
- LOUSADA, Eliane. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.) *O ensino como trabalho - uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004. p. 271-296.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Educação brasileira: o que trouxemos do século XXI?* Porto Alegre: Artmed. 2004.
- NESBITT, Tom. *Cultures of Teaching*. Disponível em:
<http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/nesbitt-final.PDF>. Acessado em 10 de março de 2005.
- PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança – prática reflexiva e participação crítica. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.º 12, set/out/nov, ANPED, 1999. p. 5-19.
- _____. *A prática reflexiva no ofício de professor – profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *Formação e prática do educador e do orientador*. Campinas: Papirus, 2002.



_____. Os saberes necessários ao trabalho do professor. In: *Anais do Congresso Internacional de Educação e Trabalho: representações sociais, competências e trajetórias profissionais*. Aveiro, Portugal, 2005.

_____. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; MACHADO, Laêda Bezerra; MELO, Márcia Maria de Oliveira; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. (Orgs.) *Educação formal e não-formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife: ENDIPE, 2006. p. 251-261.

RICHARDS, Jack C. *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004. p. 3-34.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher*, V.15, No.2, 1986. p. 4-16.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review*, Vol.57, No. 1, 1987. p. 313-334.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004. p. 81-104.

TARDIF, Maurice. *Lê transfert des compétences analysé a travers la formation de professionnels*. Lyon: Conférence dans lê cadre du Colloque international sur le transfert des connaissances. 1994.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes, 2002.



Travessias número 01 revistatravessias@gmail.com
Pesquisas em educação, cultura, linguagem e arte.

TOUPIN, Louis. *De la formation au métier, savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris: ESF, 1995.