

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR

THE PROCESS OF IDENTITY BUILDING OF THE TEACHER

Luciane Guimarães de Paula¹

Resumo: O presente artigo tem por objetivo discutir a relação entre a construção da identidade profissional do professor e a sua prática em sala de aula. Vários autores como Almeida Filho (1992), Paiva (1997), Celani (2001) e Gimenez (2005) vêm investigando a formação dos professores de língua inglesa no país. Segundo esses autores, o professorado, de modo geral, não se encontra devidamente preparado em termos lingüísticos e/ou pedagógicos para assumirem as disciplinas que têm nas escolas, tanto municipais quanto da rede estadual. Essa realidade, sem dúvida, desprestigia tanto a imagem do professor de inglês na sociedade quanto sua identidade profissional, que também aprende a não valorizar a sua formação e a sua própria profissão. Com base nessa situação, o presente trabalho discute a questão da identidade cultural e profissional do professor de línguas, dentro de uma realidade pouco favorável para seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Identidade profissional. Formação de professores. Ensino e aprendizagem de línguas.

Abstract: This article aims to discuss the relationship between the construction of a Professional identity of the teacher and his/her teaching practice in the classroom. Many authors such as Almeida Filho (1992), Paiva (1997), Celani (2001) and Gimenez (2005) have been investigating English teaching education in the country. According to these authors, the majority of the teachers are not well prepared in linguistic and/or pedagogical terms in order to undertake the positions they have in state and county schools. This reality, doubtless, diminishes both the English teacher's image in society as well as his professional identity. This professional also learns to undervalue his/her education and profession. Based on this situation, this study discusses the cultural and professional identity of the teacher in an unfavorable context for his/her development.

Keywords: Professional identity. Teacher education. Language teaching and learning.

Introdução

O presente artigo objetiva fazer algumas reflexões sobre a relação entre a prática em sala de aula e a identidade cultural e profissional do professor. Ao abordarmos a questão da construção da identidade profissional do professor faz-se necessário analisar, além do

¹ Doutoranda em Estudos Lingüísticos pela Universidade Federal de Goiás. Professora da Universidade Estadual de Goiás (Morrinhos). E-mail: luciane_sguimaraes@hotmail.com.

prestígio da profissão entre os próprios alunos e na sociedade como um todo a questão da preservação da identidade cultural do aluno-professor nas aulas de língua inglesa. Este trabalho está dividido em quatro partes principais, a primeira focaliza a imagem do professor entre os alunos e na sociedade em geral, a segunda a construção da identidade do professor, a terceira a relação entre a identidade profissional e a prática do professor em sala de aula e a quarta e última parte, traz algumas considerações finais sobre o assunto discutido.

1 A imagem da profissão do professor entre os alunos e na sociedade

É notório que muitos dos alunos que ingressam no curso de Letras não têm a intenção de atuarem como professores. A escolha pelo curso se deu por causa de seu interesse pela língua estrangeira, por gostar de ler ou por não ter podido fazer o curso que queria escolhendo Letras como segunda opção. O fato de que cursos de licenciaturas, como o de Letras, serem pouco valorizados no mercado é um fator importante na análise da identidade do profissional do ensino. Para Gimenez (2005) a razão pela qual os alunos não querem ser professores pode estar relacionada ao baixo prestígio da profissão.

Celani (2001, p. 32-33) destaca que apesar de satisfazer os requisitos necessários para podermos considerar o ensino de línguas como uma profissão “ainda temos que enfrentar uma situação em que essa atividade, o ensino, ainda é encarada, até pelo poder governamental, como simples ocupação, ou ainda, como bico, isto é, um emprego subsidiário...”. Almeida Filho (1992, p. 77) adverte que “O salário precário também impele esse professor a se dividir entre vários empregos em numerosas aulas semanais” o que impossibilita que o profissional tenha tempo para seu desenvolvimento profissional. Além disso, como nos alerta Paiva (1997, p. 9) muitas vezes os professores habilitados ou concursados para ministrarem aulas de português acabam por completar sua carga horária com as “aulinhas de inglês” (grifo no original) como se essas aulas não exigissem uma preparação lingüístico-pedagógica específica. Este fato também contribui para uma construção de uma imagem extremamente negativa do professor de inglês na sociedade, o que compromete também a autoimagem desse profissional em relação a sua profissão, em outras palavras, desprestigia a sua identidade profissional.

A imagem do professor nos últimos anos tem sofrido devido à falta de incentivo financeiro e também por causa da formação superficial de grande parte do professorado no país. Esse evidente despreparo de grande parcela de professores dos níveis fundamental e

médio é possivelmente resultado da falta de motivação ou dificuldade financeira para o desenvolvimento de sua formação profissional. No entanto, essa realidade não é exclusividade das escolas brasileiras. Segundo Nóvoa (1992) até os anos 60 o governo português manteve uma atitude de suspeição em relação à formação de professores e intensificou os mecanismos de controle ideológico: redução das condições exigidas para admissão ao ensino normal, redução dos conteúdos e do tempo de formação o que implica numa menor exigência intelectual e científica. Para Nóvoa (op. cit., p. 16) a profissão docente paradoxalmente sofre a desvalorização socioeconômica simultaneamente a uma tentativa da dignificação da imagem social do professor:

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre-dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc.

Assim como a situação da classe de professores luso-brasileiros, outros estudos mostram realidades semelhantes como é o caso dos professores de Hong Kong citado por Pennington (1995). Segundo a autora, além de um alto nível de stress que circunda o cotidiano escolar dos docentes e discentes, os professores não são motivados por condições de trabalho favoráveis ou oportunidades para desenvolvimento pessoal, ao contrário, os educadores de Hong Kong têm pouca autonomia no trabalho que desenvolvem, poucas oportunidades para trabalhos colaborativos, carência de incentivos tais como promoções ou reconhecimento da sociedade (PENNINGTON, 1995).

Na verdade, tais condições não são realidades apenas do Brasil Portugal ou Hong Kong, mas chega quase a ser um estereótipo mundial da figura do professor. Zeichner (2003) afirma que, na maioria dos países, os professores recebem salários baixos em comparação com os salários de outros profissionais com igual ou inferior escolaridade - fato este que obriga grande parte dos profissionais da educação a terem que acumular duas ou mais atividades profissionais para sobreviverem com o mínimo de conforto. Possivelmente, essa falta de reconhecimento financeiro do professor seja um dos fatores que prejudica a imagem que o próprio professor tem da sua profissão e conseqüentemente de si próprios. Em outras

palavras, a identidade profissional desta classe é profundamente prejudicada pela maneira como professorado é visto pela sociedade em geral.

Tendo essas variáveis em mente, vários estudos no âmbito da Formação de Professores têm sido desenvolvidos com o objetivo principal de investigar como a identidade profissional é construída ou reconstruída objetivando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras. Antes de prosseguirmos essa discussão, faremos uma breve exposição sobre o conceito de identidade a partir da concepção de Silva (2003), para, em seguida, tratarmos especificamente da relação entre a identidade profissional e a prática do professor em sala de aula de língua estrangeira.

2 A construção da identidade profissional

A concepção de Identidade segundo Silva (2003) envolve a noção da fixação dessa identidade como um processo resultante de atos de criação lingüística. Assim, a identidade é uma criação social e cultural instável, isto é, está em constante transformação. Para este autor (2003, p. 96-97) a identidade não é uma essência, nem um fato da natureza ou cultura, tampouco é fixa ou estável, ao contrário, é marcada pela instabilidade e pela constante construção:

[...] podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Segundo Culler (1999), o surgimento desta concepção remonta as idéias de Austin sobre os atos performativos que foram propostas para descrever enunciados diferentes daqueles usados para descrever fatos. Assim, esses novos enunciados foram chamados por Austin de performativos porque eles, na verdade, realizam as ações as quais se referem.

Ao relacionar a concepção de performatividade à produção da identidade, Butler (1999 apud SILVA, 2003) desloca a ênfase na identidade como descrição, como algo pronto, “algo que é” para a idéia de “tornar-se”, dando ao conceito de identidade um sentido de movimento e transformação. Assim, Butler aplica o sentido amplo de performatividade à produção da identidade, que implica na concepção da identidade como resultado de um processo de repetição. A enunciação ao ser repetida não apenas descreve, mas, também

resulta na produção da identidade (Silva, 2003). Por exemplo, desde o nascimento de uma criança inicia-se um processo de produção da sua identidade sexual por meio de uma série de repetições de enunciados como “é menino”, “é um menino”, “um menino” e assim por diante. Dentro desta perspectiva teórica, a identidade, seja ela, sexual, cultural ou profissional é construída a partir da repetição de atos lingüísticos.

No contexto educacional, podemos dizer que o professor, num processo contínuo constrói a sua identidade por meio de relações dialógicas com colegas, coordenadores, pais e, principalmente, com seus alunos. Nesse sentido, entendemos que o professor constrói ou reconstrói sua identidade profissional ao interagir com as pessoas a sua volta, ao reiterar concepções pessoais e sociais sobre si próprio e sobre sua profissão, ao negociar e renegociar sua identidade pessoal-profissional, enfim, fazendo com que ela esteja em um processo de constante desenvolvimento. Assim, nas palavras de Rajagopalan (2001) o que define a identidade é a sua permanente instabilidade.

Podemos assim dizer que, o processo de construção da identidade profissional do professor inicia durante os primeiros anos de sua própria formação. Ao ingressar na escola e principalmente nos cursos de licenciatura, o futuro professor inicia os processos que Rajagopalan (2001) chamou de negociações e renegociações de identidades, evento que implica numa constante alternância de posições que fazem com que pessoas estejam predispostas a passar de uma a outra identidade continuamente devido a situações que as fazem mudar constantemente. Oliveira (2006, p. 28) ressalta que a construção da identidade profissional do professor toma como referência os saberes teóricos e práticos presentes em seu “quadro de referência” e os conjuntos de valores que fazem justamente com que sua identidade não seja fixa ou imutável. Dentro desta ótica, parece evidente que a identidade profissional do professor seja resultado de um processo de negociação a respeito de diversos aspectos relacionados à sua prática durante sua formação.

Em relação à formação profissional do professor de língua estrangeira, pode-se dizer que é principalmente durante as aulas de língua estrangeira que sua identidade e formação profissional mais se desenvolvem, pois, de acordo com Rajagopalan (2001, p. 88), “[a] sala de aula de línguas estrangeiras é uma arena onde o que devemos esperar normalmente é um choque de identidades”. Assim ao entrar em choque com as identidades dos colegas e professores e com os referenciais teóricos e práticos do curso de formação, os profissionais da educação negociam e renegociam suas identidades continuamente.

3 A identidade profissional e a prática do professor em sala de aula

Além de ser um contexto repleto de identidades pessoais e profissionais diferentes, a sala de línguas estrangeiras é também um cenário onde identidades culturais diferentes se encontram. Assim a construção da identidade profissional do professor se desenvolve concomitantemente a construção da sua identidade cultural do então aluno-professor ou futuro professor.

Muitas vezes, essa influência da cultura do país estrangeiro pode chegar até o ponto de interferir na identidade cultural do professor o que faz com que ele desenvolva uma espécie de perda ou desvalorização da sua própria identidade cultural. Em outras palavras, a maneira como a cultura do país estrangeiro for apresentada pelo professor aos seus alunos pode influenciá-los no desenvolvimento de sentimentos positivos ou negativos em relação a essa cultura. Por exemplo, ao se supervalorizar aspectos culturais do país falante da língua alvo, o professor pode estar intencionalmente ou não influenciando na identificação cultural dos alunos com o país estrangeiro ao mesmo tempo em que desvaloriza a cultura do país de origem desse aluno. Em conformidade com este pensamento, no que se refere à atitude dos professores e alunos de inglês em relação à cultura de língua inglesa e a ênfase que o ensino de cultura nas aulas de línguas estrangeiras vem recebendo nos últimos tempos, Moita Lopes (1996, p. 37) ressalta que “observa-se uma atitude exageradamente positiva e de quase adoração pela cultura inglesa [...]”.

Portanto, ao promover o contato com novas identidades culturais é essencial que o professor incentive o aluno-professor a valorizar e preservar sua própria identidade, uma vez que “na situação de aprendizagem de línguas estrangeiras, este simples contato entre culturas pode se revestir de um caráter completivo para o aprendiz, forçando a uma ressignificação de valores e, conseqüentemente, a uma (re)construção identitária” (BRUN, 2004,75).

Com base nessas idéias, alguns autores demonstram uma preocupação com a ênfase do ensino de aspectos culturais nas aulas de língua estrangeira. Segundo Moita Lopes (1996), o ensino de inglês, muitas vezes, está associado a uma atitude alienada, marcada pelo desejo de assimilação da cultura do país estrangeiro, fato que prejudica a preservação da identidade cultural brasileira do aluno. Este autor postula que “a incorporação de hábitos culturais, ou seja, a cópia xérox do falante nativo, não podem ter outro motivo senão o de domínio cultural” e que a tendência dos professores de supervalorizar as culturas de países estrangeiros

em detrimento da sua própria cultura, o que para este autor “... é o primeiro sintoma de alienação a se detecta [...]”(MOITA LOPES, 1996, p. 42-43).

De maneira semelhante, Kumaradivelu (2009, p. 14) postula que o ensino do inglês possui um viés colonizador que se evidencia em quatro dimensões: a acadêmica, a lingüística, a cultural e a econômica. A dimensão acadêmica corresponde à divulgação do conhecimento de interesse dos países ocidentais mediante a discriminação do conhecimento local dos países “colonizados”, a dimensão lingüística se refere à maneira que o conhecimento e língua local foram feitas irrelevantes para o ensino e aprendizagem do inglês. A dimensão cultural associa o ensino da língua com os aspectos culturais ocidentais bem como o desenvolvimento de uma atitude favorável a comunidade falante da língua alvo. E finalmente a dimensão econômica, que, por sua vez, se encarrega de enriquecer a economia dos países falantes de inglês por meio da indústria do ensino da língua inglesa.

Estudos críticos como o de Pennycook (1999) ilustram como o ensino de inglês tem sido divulgado pela mídia dos países de língua inglesa como a salvação para comunidades mais pobre do mundo, nas quais o inglês é visto como uma oportunidade para melhorar as condições de vida dos indivíduos, o que de fato nem sempre ocorre. Isso reforça um sentimento histórico, de complexo de inferioridade e de desvalorização, dos países colonizados em relação à Colônia. Diante dessa realidade, o autor (op. cit.) reforça a necessidade de olhar criticamente os interesses e ideologias passados pela indústria do ensino de inglês para que o professor não seja despercebidamente um colaborador da condição de desigualdade que esse conhecimento produz nas sociedades menos privilegiadas

Assim, faz-se necessário durante a formação acadêmica do professor a promoção de reflexões que visem à conscientização desses profissionais a respeito da questão identitária nos níveis pessoal, cultural e profissional, pois ao conhecer-se o educador poderá estar atento às suas atitudes em relação a essas questões. Portanto, a aprendizagem de línguas estrangeiras não deve atribuir julgamentos de valor aos aspectos culturais sejam estes pertencentes a quaisquer que sejam estas comunidades de fala. Como nos alerta Scheyerl (2004, p. 65), o ensino de línguas estrangeiras tem o dever de preservar, antes de tudo, a identidade do professor:

Integrar o ensino de uma língua estrangeira à formação do indivíduo deve ser um dos objetivos da aula de língua estrangeira. Promover atividades de aprendizagem que oportunizem o fortalecimento do “eu” é uma forma de preservar-se a própria identidade.

De fato, alguns teóricos vêm defendendo a idéia de desvincular o ensino de línguas estrangeiras ao ensino da cultura do país onde ela é falada (MOITA LOPES, 1996, UR, 2006, KURAMADIVELU, 2009). No caso do inglês, em particular, é difícil definir a qual cultura o inglês está relacionado uma vez que, segundo Crystal (2004), o número de falantes de inglês como primeira língua, segunda língua e como língua estrangeira somam um total de um bilhão e 400 milhões. Por essa razão este mesmo autor (op. cit.) declara que o inglês foi oficialmente considerado como uma língua global a partir do ano de 1990 por desempenhar um papel importante e ser reconhecida como tal na maioria dos países. Assim, o inglês não pode ser mais considerado uma língua nativa de alguns poucos países que a falam como língua oficial, mas é na verdade uma língua global. De fato, Rajagopalan (2001) acertadamente já há algum tempo vem reforçando a idéia do inglês como uma língua mundial ou do mundo (World English).

Dentro desta linha de pensamento, em uma plenária realizada na décima convenção nacional do Braz-Tesol, Penny Ur (2006) defendeu a idéia do ensino de língua inglesa como língua franca, como uma língua pertencente não mais aos seus povos nativos, mas a todos que a utilizam e que, portanto, não necessita mais que seus aprendizes sejam ensinados sobre as culturas dos países onde ela é falada como língua mãe. Quando, porém, for feita em sala de aula referência a alguma cultura, em particular, deve-se evitar, a todo custo, que estes aspectos sejam passados aos aprendizes como aspectos pertencentes a uma cultura superior, o que de certa forma, inferioriza a identidade cultural do futuro professor.

À guisa de conclusão, faremos algumas reflexões finais a respeito da preservação da identidade cultural do aluno-professor para o fortalecimento da sua própria identidade profissional de professor.

4 Considerações finais

Com base nos argumentos acima podemos inferir que o fortalecimento da identidade profissional do professor permeia os diversos aspectos de sua vida cotidiana, o social, o econômico e o cultural. Reconhecer o seu próprio contexto cultural como um berço de igual importância quanto a cultura do país estrangeiro é uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento da dignidade do indivíduo. O ensino da língua deve pautar-se no compromisso de romper com qualquer forma de opressão, ainda que seja uma espécie de opressão ideológica ou cultural. Reconhecer a importância do trabalho de conscientização do

professor de inglês a respeito da cultura de origem do aprendiz de uma língua estrangeira é o primeiro passo rumo a uma postura crítica em relação a sua profissão. Como nos alerta Freire (1987) faz-se necessário romper com sentimento do “ser menos” que o nosso opressor procura impor sobre nós.

O ensino da língua inglesa, dentro dessa perspectiva, tem o propósito de promover a conscientização, a emancipação no sentido de incentivar a luta contra a desigualdade seja ela, cultural, social ou econômica resultante de uma educação que defende e representa o conhecimento que é de interesse do opressor. Ecoando Freire (1987, p. 30) essa situação leva “os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos” e essa libertação é um processo de conscientização.

Contudo como nos ressalta Freire (op. cit.) essa libertação não é simplesmente um ato de autocrítica, pois ninguém se liberta sozinho, tampouco a libertação de uns é feita por outros. Ao contrário é um processo realizado em conjunto no qual o oprimido se liberta do seu opressor e o opressor se liberta do opressor que existe dentro de si, o que em ambos os casos só pode ocorrer mediante um processo genuíno de conscientização.

Assim, ao considerar o fato de que não existe ensino neutro, ao ensinarmos um determinado conhecimento estamos nos posicionando de maneira política. Portanto, faz-se necessário que os professores, examinem suas práticas e posturas diante do conteúdo ministrado visando o fortalecimento do “eu” identitário do aluno tanto no âmbito cultural quanto profissional. Este posicionamento em relação a nossa prática contribuirá para que, futuramente, possamos ser identificados pela sociedade em geral como uma categoria profissional não somente financeiramente reconhecida, mas valorizada pelos próprios professores e alunos que a constitui.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina: A questão da instrumentalização lingüística. **Revista Contexturas**, vol.1. p. 77-85, 1992.

BRUN, M. (Re)Construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In MOTA, K. e SCHEYERL, D. (Orgs.). **Recortes Interculturais na sala de línguas estrangeiras**. Salvador: Editora UFBA, 2004. p.73-103.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40

CRYSTAL, D. **A revolução da linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CULLER, J. The fortunes of the performative in literary and cultural theory. **Literature and Psychology**, spring-summer, 1999. p. 7-23.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Lingüística Aplicada. In: FREIRE, M.M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. e BARCELOS, A. M. F. **Lingüística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005, p. 183-202.

KUMARAVADIVELU, K. **Dangerous Liaison**: Globalization, Empire and TESOL 1
Disponível em: <<http://www.palgrave.com/pdfs/1403985308.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2009

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. B. F. Alteridade e construção de indentidades pedagógicas: (re)visitando teorias dialógicas. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M. e CORACINI, M. J. (Org.) **Práticas Identitárias**: língua e discurso. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 27-44.

PAIVA, V. L. M. **A identidade do professor de inglês**: APLIENGE: ensino e pesquisa. Uberândia: APLIENGE/FAPEMIG, n.1, 1997. p.9-17. Disponível em:
<<http://www.veramenezes.com/identidade.htm>>. Acesso em: 11 ago.2008.

PENNINGTON, M. C. The teacher change cycle. **Tesol Quaterly**, winter, v.29. n.4, p. 705-731, 1995.

RAJAGOPALAN, K. ELT Classroom as na arena for identity clashes. In: GARMAGNANI, A.M.G. e GRIGOLETTO, M. **Inglês como língua estrangeira**: identidade, práticas e textualidade. São Paulo: USP, Humanitas, 2001. p. 70-90.

SCHEYERL, D. C. M. O novo “eu” sob a perspectiva ecosófica e como ele pode atuar em aula de língua estrangeira. In: MOTA, K. e SCHEYERL, D. (Orgs.). **Recortes Interculturais na sala de línguas estrangeiras**. Salvador: Editora UFBA, 2004. p. 63-72.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. p.73-102.

UR, P. **English as an international language**. Comunicação apresentada na Décima Convenção Nacional do Braz-Tesol, Brasília, 8 a 11 de Julho de 2006.

ZEICHNER, K. M. “formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições”. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 35-56.

Texto recebido em 31/05/09

Aprovado em 24/09/09