

UMA REFLEXÃO SOBRE NATUREZA CONTRADITÓRIA DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR

A REFLECTION ABOUT THE CONTRADICTORY NATURE OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF THE TEACHER

Luciane Guimarães de Paula¹

Resumo: O presente artigo representa parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado realizada entre os anos de 2007 e 2009, defendida em abril de 2010. Esta análise resume um dos capítulos da tese que tinha o objetivo de relatar a investigação da identidade profissional da participante da pesquisa - uma professora universitária de inglês de uma universidade pública no interior de Goiás. Esta análise está dividida em três seções principais: a) O perfil profissional da participante; b) A postura diante dos problemas em sala de aula e e) Os impedimentos ao desenvolvimento profissional. A análise do perfil profissional de Sandy a caracteriza como marcada por uma identidade profissional contraditória e em constante transformação. Os dados demonstram que apesar de a participante almejar seu desenvolvimento profissional, na prática, demonstra atitudes pouco favoráveis e contraditórios que, ao invés de contribuir, impedem o seu crescimento.

Palavras-Chave: identidade profissional. Professor de inglês. Reflexão.

Abstract: The present article represents part of the results of a doctorate degree research that took place from 2007 up to 2009 and defended in April of 2010. This analysis summarizes one of the chapters of the thesis which had the objective to report an investigation of the professional identity of the participant – a professor of a public university in the interior of the state of Goiás. This analysis is divided in three main sections: a) the professional profile of the participant, b) Attitude for facing classroom problems and c) Impediments for professional development. The analysis of Sandy's professional profile characterizes her as a teacher marked by a contradictory professional identity, which is in a constant phase of transformation. The data demonstrate that although the participant desires to obtain professional development, her attitudes are incompatible and inconsistent, and, instead of contributing, they impede her development.

Keywords: Professional identity. English professor. Reflection.

¹ Doutora em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela UFG. Professora efetiva de Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa da Universidade Federal de Goiás, Campus de Catalão, GO. E-mail: luciane_sguimaraes@hotmail.com.

Introdução

O conceito tradicional de “identidade essencialista”, definido por Woodward (2000) como um conjunto de características cristalinas autênticas que não se alterava com o passar do tempo, deixou de ser aceito na literatura de vanguarda dos estudos identitários. Isso ocorreu, provavelmente, pela ineficácia de tentar encontrar uma essência identitária fixa ou imutável para caracterizar sujeitos marcados pelas transformações da sociedade pós-moderna onde vivem.

Como consequência dessa incapacidade de contemplar as mudanças cada vez mais evidentes na sociedade contemporânea, percebe-se uma tendência a se adotar conceitos de identidade não essencialistas. Em outras palavras, há uma maior aceitação de concepções identitárias que focalizam não somente as características partilhadas, mas também as diferenças, considerando as mudanças que a identidade sofre ao longo dos tempos (WOODWARD, 2000). Segundo Woodward (2000, p. 39), os “processos históricos que, aparentemente, sustentavam a fixação de certas identidades estão entrando em colapso e novas identidades estão sendo forjadas”. Isso certamente ilustra o porquê da chamada “crise de identidade” mencionada por vários autores (HALL, 2000, 2006; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000).

Desse modo, as mudanças dos paradigmas conceituais na sociedade globalizada atual catalisaram mudanças nas concepções identitárias. Estas, por sua vez, são as responsáveis pelo colapso das antigas referências que, de certa forma, “fixavam a identidade”. Em decorrência da ausência desses “velhos” paradigmas, cada vez mais estudiosos da área vêm observando que o conceito de identidade está em crise (HALL, 2000, 2006; WOODWARD, 2000). Segundo Woodward (2000, p. 20), essa crise se evidencia diante da necessidade e da produção de novas identidades que se adéquem à realidade da sociedade contemporânea, uma vez que a “globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas”.

Assim, a suposta “perda de identidade” ocorre quando as referências que determinam a maneira de o sujeito se reconhecer foram alteradas ou mesmo substituídas por outras referências. A esse respeito, Pena (2006, p. 109)² afirma que a perda de identidade se manifesta quando há uma “quebra de parâmetros fixados de relação com o mundo, expresso

² A primeira edição da obra é de 1998.

nas formas de se reconhecer e ser reconhecido, firmados numa dada representação (identidade) estabelecida e por vezes instituída”. A autora ressalta que a identidade é uma representação que está relacionada com a posição que o indivíduo ocupa no mundo, o que implica um estreito vínculo entre a construção de identidade e as condições de existência, a cultura, as relações e as práticas sociais que o indivíduo desenvolve.

Destarte, é possível inferir que, se por um lado, a globalização tende a produzir uma sociedade mais homogênea culturalmente, por outro, ela estimula o fortalecimento e a reafirmação de algumas identidades nacionais ou locais. A diversidade em oposição à hegemonia decorrente da sociedade globalizada pode ser um bom sinal para se escapar “das alianças hegemônicas que autenticam um discurso único” ao passo que excluem discursos alternativos de comunidades marginalizadas, como alerta Moita Lopes (2003, p. 43).

Em conformidade com esta breve introdução, este artigo tem como aporte teórico os estudos identitários de caráter não-essencialistas, em consonância com o modo como o conceito de identidade está sendo abordado nos trabalhos da LA. Assim, em consonância com a ponderação descrita na introdução deste artigo sobre a natureza identitária inacabada e contraditória do professor, esse trabalho objetiva analisar o perfil profissional da participante de pesquisa considerando sua natureza inconstante e contraditória. Desta forma este estudo não concebe o professor como alguém passível de ser rotulado como portadora de uma identidade fixa ou imutável, como será ilustrado na análise a seguir, mas sim como um indivíduo que está envolvido em um processo constante de transformação identitária. A seguir, apresentaremos os detalhadamente o contexto da pesquisa e seus resultados fazendo uso do aporte teórico no decorrer da análise ao invés de apresentá-lo em uma seção separada.

1 O contexto da pesquisa e a participante

A análise resume um dos capítulos da tese que tinha o objetivo de relatar a investigação da identidade profissional da participante da pesquisa - uma professora universitária de inglês de uma universidade pública do interior de Goiás. A metodologia adotada foi a de pesquisa colaborativa que, apesar da diversidade de definições entre os pesquisadores, tem como ponto consensual o intuito de promover, como resultado, o desenvolvimento profissional (MIZUKAMI, 2003). A coleta de dados da pesquisa foi realizada por meio dos seguintes instrumentos: a) observação e gravação em vídeo das aulas da participante; b) gravação em vídeo de uma aula da pesquisadora; c) entrevista com a

participante (gravada em áudio); d) diário da pesquisadora; e) sessões reflexivas sobre as aulas (gravadas em áudio); f) sessões reflexivas sobre textos teóricos (gravadas em áudio); g) questionário respondido pelos alunos da turma observada; h) entrevista com alunos (gravada em áudio); e i) sessão reflexiva sobre entrevista e questionário com os alunos (gravada em áudio). Todavia, neste artigo serão apresentados dados resultantes de apenas alguns destes instrumentos, a saber: entrevista com a participante, diário da pesquisadora, sessões reflexivas sobre as aulas da participante, entrevista com alunos e sessões reflexivas sobre entrevista e questionários com os alunos.

Este estudo foi realizado com uma professora de inglês de uma universidade estadual da região sul de Goiás. A participante, que será chamada pelo pseudônimo de Sandy (S), é graduada em Letras – Inglês e Português em uma faculdade particular da cidade de Araguaína, possui especialização na área do ensino de língua inglesa e ensina inglês há mais ou menos dezesseis anos. Sua formação é marcada pela metodologia de ensino audiolingual, tanto por influência da faculdade quanto da escola de línguas onde estudou e trabalhou. Segundo essa participante, a professora de inglês da faculdade de Letras era a dona da escola de línguas da cidade, onde se adotava a metodologia audiolingual. Além da formação acadêmica marcada por esse método, o período de quatro anos em que ela também trabalhou nessa escola, durante os seus primeiros anos de experiência profissional, reforçou ainda mais a influência desse método em sua prática como professora. Após esse período nessa escola, passou por diversas escolas de línguas que utilizavam métodos e abordagens diferentes, inclusive a abordagem comunicativa. Desde 2001 ela leciona à noite na universidade cenário desta pesquisa.

Um dos aspectos interessantes deste estudo foi que logo no início do período da coleta de dados observou-se um contexto adverso para o desenvolvimento da pesquisa colaborativa e para seu crescimento profissional, pois além do trabalho na universidade também ministrava aulas na parte da manhã para os funcionários de uma empresa hidrelétrica e, à tarde, aulas particulares de inglês em sua casa.

2 Resultados da pesquisa

O presente estudo trata-se de análise que detalha o perfil da participante no âmbito acadêmico, profissional e pessoal, na medida em que se são relatados seus anseios, suas reflexões sobre a prática e suas expectativas acerca do trabalho docente e do desempenho

profissional. Com fundamento nesses preceitos, procuramos analisar o perfil profissional da participante observando o seu perfil prático e conceitual e sua postura perante os problemas enfrentados em sala de aula, para uma análise quer do seu nível de conscientização quanto aos valores que traz para a sala de aula, quer de sua responsabilidade com o seu próprio desenvolvimento profissional. Esta análise está dividida em três seções principais: a) a sala de aula da participante; b) a postura diante dos problemas em sala de aula e c) impedimentos ao desenvolvimento profissional.

2.1 Perfil profissional da participante

Logo no início da pesquisa, durante a entrevista inicial, Sandy (a professora) demonstrou o desejo de se desenvolver profissionalmente. As suas expectativas, no entanto, não se referiam ao aprofundamento das teorias de ensino e aprendizagem de línguas e sim às atividades práticas em sala de aula. Questionada sobre o que ela gostaria de aprofundar com a pesquisa, demonstrou interesse por conhecer atividades com o uso de multimídia, internet, dentre outras, como ilustra o fragmento a seguir:

[1] **Luciane:** Você tem interesse em aprofundar o seu conhecimento a respeito do ensino de línguas?

Sandy: Ah, isso com certeza! A gente sempre está procurando inovar. Uma forma que eu acho interessante, que está atual no momento, é como trabalhar a tecnologia na sala de aula, trabalhar vídeos, diferentes tipos de músicas, entendeu, então, isso vai ajudar bastante. Então, é o que eu quero no momento. Eu estou procurando melhorar a parte tecnológica em sala de aula.

Luciane: A última pergunta é: “você tem interesse de ler textos da nossa área? Que assuntos te interessariam nesse primeiro momento?”

Sandy: Bom, talvez essa parte realmente de como trabalhar as novas tecnologias em sala de aula e também jogos, atividades, que possam inovar, melhorar principalmente a prática oral em sala de aula. Eu acho que nós estamos precisando inovar as nossas aulas com as práticas orais.

Luciane: Essa é bem uma parte prática. Tem algum assunto teórico que você tem interesse?

Sandy: Talvez a parte de *reading*, porque a gramática você enfatiza, você dá exercícios ou então... O que é mais trabalhado lá é isso: parte gramatical com o exercício de fixação. Além de nós termos o livro... *workbook*, que ajuda bastante. Então, eu acho que talvez *reading*, a parte de leitura para eles melhorarem a parte de vocabulário. (Entrevista com Participante, 03/09/2007).

Esse desejo é confirmado durante a sessão reflexiva realizada sobre o texto de Sousa (2003). Novamente foi evidenciada a expectativa de Sandy em adquirir mais conhecimento técnico, tais como atividades práticas, para serem usadas nas aulas:

[2] **Sandy:** Então, a minha inquietação não é em relação à teoria. Eu estava querendo coisas novas, eu estou à procura de coisas novas. Coisas novas para eu jogar na prática. Entendeu? Eu dando uma parte gramatical lá e igual está tendo aí essas novas técnicas, né? É uma das formas para você melhorar sua aula. Então é isso que eu estou querendo. Inclusive eu comecei a fazer um curso, aqui, o Excel, Excel não, é POWER POINT, só para aprender a montar *slides*.

Luciane: Para aplicar...

Sandy: Para aplicar na sala de aula. (Sessão reflexiva, 21/10/2007).

Esses depoimentos demonstram que Sandy possui tanto objetivos quanto interesses bem claros sobre sua prática profissional e que suas expectativas estão, nesse momento de sua vida, voltadas especificamente para o desenvolvimento de habilidades técnicas. Assim quando Sandy afirma ter interesse em se desenvolver profissionalmente está se referindo ao domínio de novas técnicas e o uso de novas tecnologias. O seu interesse é garantir uma aula bem-sucedida, fazendo uso de atividades práticas diferentes. Contudo o interesse por um desenvolvimento profissional no sentido de buscar um maior conhecimento teórico a respeito das questões concernentes ao Ensino de Línguas bem como ao engajamento em programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* não são prioridades para Sandy naquele momento. Como ela mesma justifica as condições em que trabalha a impedem de desenvolver-se profissionalmente como será detalhado na sessão “Impedimentos ao desenvolvimento profissional”.

2.2 Postura perante os problemas em sala de aula

Dentre os principais desafios evidenciados na prática de Sandy, destaca-se a indisciplina. Como se pode observar nas notas do diário da pesquisadora as observações diretas possibilitaram sentir a relação dos alunos com a professora e perceber algumas idiosincrasias dos problemas enfrentados nas aulas de inglês:

[18] 21h. Aos poucos os alunos vão chegando e sentando, enquanto Sandy escreve no quadro. Ela avisa aos alunos que não precisam copiar (em inglês primeiro e depois traduz a mensagem). Inicia a aula em inglês. Inicia a aula com dez alunos, entra mais um às 21h15. Entra outro,

agora são doze [...] Um aluno se sente à vontade para usar o celular na sala, discar para alguém dentro da sala de aula. Outros cinco alunos entram atrasados. Agora são dezessete. A explicação já tinha sido dada. A atividade do *extra material resource pack* parece exigir um pouco mais dos alunos, pois eles demonstram certa dificuldade para entender a atividade... Às 21h30 entram mais três alunos, agora são vinte ao todo. Como os outros estão no meio da atividade, os atrasados tentam entrar nos grupos já formados. A turma parece estar realmente interessada em fazer a atividade. Apesar disso, conversam e negociam em português as respostas. Uma aluna lancha um hambúrguer e coca-cola enquanto tenta fazer a atividade. Isso me incomoda. O aluno que estava falando no celular sai da sala, porque a conversa era tão alta que estava atrapalhando ele falar no celular. Outro aluno tentando fazer uma ligação no celular. Outra aluna brincando no celular. Faltou finalização da atividade em pares. Sandy encerra a atividade e inicia um ditado. Talvez para fazê-los prestar a atenção. Em seguida inicia a Unidade 5. Agora a turma está mais calma e concentrada no exercício do livro. (Diário da Pesquisadora, 22/08/2008).

Como se vê na descrição dessa aula, o entra e sai de alunos, mencionado também em outros momentos desta análise, ilustra como essa prática faz parte da rotina das aulas. Isso foi constatado em quase todas as aulas observadas e até mesmo nas filmadas, quando em geral se evidenciou um melhor comportamento dos alunos. Outro aspecto a ressaltar é o atraso dos alunos como uma prática rotineira da turma. Apesar de não presenciarmos nenhuma tomada de atitude da professora diante dessa situação, após o período de coleta de dados, em conversa informal sobre o assunto, Sandy relatou ter passado a fazer a chamada duas vezes por aula, no início e no final, estratégia que, segundo ela, diminuiu, mas não extinguiu os atrasos.

Segundo os alunos e com base nos depoimentos informais da própria Sandy, os problemas de disciplina nas aulas de inglês – a conversa paralela e o entra e sai na sala – aumentaram quando as aulas passaram a ser ministradas em inglês, porque muitos alunos não conseguiam acompanhar as aulas na língua-alvo. Como resultado, esses alunos com dificuldades passaram a se ausentar mais e, quando estavam em sala de aula, desenvolviam atividades paralelas ou conversavam sem parar:

- [19] A professora se esforça para iniciar a aula. Alunos dispersos. Aos poucos eles começam a prestar a atenção. Ela desperta o interesse deles com o tema da lição: “*You drive me crazy!*” Pergunta se alguém os deixa loucos. Eles pedem a tradução. Ela traduz e logo inicia o *listening*. Exercício de *T or F*. A contextualização do tópico é abreviada. Ela chama a atenção dos alunos por causa da conversa (paralela). Os alunos continuam conversando sobre assuntos que não o da aula. E perguntam e interrompem a professora querendo saber se o “*homework*” era para hoje. Ela começa de novo a atividade de *listening comprehension*. Alunas fazendo outras atividades durante a

aula de inglês. A professora pede para sair ou prestar a atenção. Uma aluna apela e sai da sala. Outra diz que consegue fazer mais de uma coisa ao mesmo tempo. Há dezessete alunos em sala. (Diário da pesquisadora, 09/04/2008).

A dificuldade de compreensão da turma em 2008 (terceiro ano do curso de Letras) é um dado que foi observado em diversos momentos. Em ambos os excertos [18] e [19], evidenciou-se a necessidade de tradução das mais simples frases em inglês. Essa medida foi parece ter sido tomada por Sandy para tentar minimizar a dispersão e a conversa dos alunos. Esse dado foi confirmado com a opinião dos alunos que também destacaram a disciplina como um dos problemas enfrentados em sala de aula:

- [21] **Luciane:** E a bagunça também, a conversa?
Mile: É, a bagunça você sabe que é normal. E uma coisa também é que no meu ponto de vista a professora não tem domínio da sala. Não tem. É o tempo todo ela pedindo: “por favor, *class*, silêncio, *class*... gente!”. Tem hora que chega a gritar: “gente, por favor!”. E você vê que ela é muito boa, muito legal, é uma amigona, mas esse lado atrapalha.
Luciane: Mas a turma não conversa assim nas outras disciplinas?
Mile: Não. Tem disciplina que não dá um pio.
Luciane: Mas na maioria das disciplinas é assim?
Mile: Não. Não. Tem um horário de conversa e tudo, mas na aula de inglês é pior. É pior. (Entrevista com aluna, 09/04/2008).

Ao ser arguida sobre esse problema de indisciplina em suas aulas, Sandy alega que se recusa a tratar os alunos como adolescentes, apesar de o problema persistir e causar prejuízos ao rendimento da aula:

- [22] **Luciane:** Agora, vários alunos falaram que a sala conversa demais, a bagunça é demais. Por exemplo, o Aser falou, a Shanaya, a Menina, a Thammy, a Mile. A Mile falou: “a bagunça é normal”. Ela foi radical: “Que o professor não tem domínio da sala”. Agora, a Vida falou que esse ano a turma melhorou, porque antes ela falou que era uma bagunça. E esse ano ela falou que melhorou.
Sandy: Olha, Lu, igual eu estou te falando, você sabe que a sala, por ela ser heterogênea, diversificada, tem aqueles que têm interesse e têm aqueles que não têm. Então, às vezes, se você ficar a aula inteira chamando a atenção você perde muito tempo. Então eu acho que nós estamos numa universidade e ficar igual com aluno de segundo grau, ficar chamando a atenção. De vez em quando você para para chamar a atenção da galera em si, eu não chamo a atenção de um ou outro ali. Uma vez que eu chamei de um só, ele ficou chateado. (Sessão reflexiva, 02/08/2008).

Além do regular entra e sai e da conversa dos alunos, foi presenciado um evento em que uma aluna, embriagada, entra na sala de aula com um copo de bebida. A pesquisadora ficou constrangida e irritada, ao ver o descaso e a falta de respeito com que os alunos entravam em sala de aula. Para culminar, aquela aluna, durante a chamada final, se sentiu no direito de exigir que Sandy colocasse presença para ela.

- [23] A entrevista após a última aula foi interrompida quando abordamos a questão da garota bêbada. Senti que Sandy não estava à vontade para discutir o assunto (na entrevista gravada). Não insisti, desliguei o gravador e continuamos a conversar sobre isso. Ela disse que só notou que a aluna estava bêbada quando a moça se aproximou e queria assinar a chamada mesmo tendo chegado só no finalzinho da aula (22h20). Quando terminou a entrevista, nós duas procuramos o copo que a aluna tinha simplesmente largado no chão para cheirar e ver se era álcool. Tinha um cheiro doce, estranho. Eu disse para Sandy que era razão suficiente para dar uma advertência. Hoje volto pela última vez, creio eu, para assistir a mais uma aula. Vou tocar nesse assunto novamente. (Diário da pesquisadora, 19/09/2008).

Ao retomar esse assunto na sessão reflexiva seguinte, a pesquisadora pôde observar um posicionamento bem objetivo de Sandy diante do problema e como este deveria ser abordado. A pesquisadora, ao contrário, demonstrou uma reação precipitada, ao tentar resolver um problema que não era seu, com os meios que considerava ser mais eficazes. No excerto que segue, fica evidente a postura mais ética da participante quanto à postura da pesquisadora diante do referido episódio. Ao dizer com clareza qual seria, em sua opinião, a melhor maneira de tratar do problema, Sandy demonstra respeito à ética profissional, levando o problema primeiramente à coordenação do curso, ao invés de procurar imediatamente o diretor:

- [24] **Luciane:** E a questão daquela aluna que entrou com a bebida... O que você pensou? Você pensou sobre isso? Isso te incomodou? Porque eu fiquei lá em casa pensando no que a gente poderia fazer.
Sandy: É bem embaraçoso, para nós, os universitários se comportando dessa forma. É, na quinta-feira passada aconteceu a mesma coisa. Aliás na terça-feira passada. Agora aconteceu a mesma coisa com outro aluno que chegou no finalzinho da aula e a gente via pelo olho dele, estava nítido, que não ele estava bem.[...]
Luciane: Parece que conversar aqui na coordenação não vai adiantar.
Sandy: Eu acho que primeiro nós temos que conversar. Se não resolver, ir no [nome do diretor]. Mas eu acho que aí depois não fica como se a gente tivesse ido primeiro na direção. Senão fica como se fossem os alunos fazendo isso (referindo-se às reclamações que alunos fazem diretamente à diretoria). Porque a gente acha que é errado quando o aluno vai direto à direção e não fala com o professor ou com

o coordenador. Então eu acho que, primeiro, nós, como professoras, temos que falar primeiro com o nosso coordenador. (Sessão reflexiva, 19/08/2008).

Na prática, no entanto, Sandy não tomou qualquer iniciativa nesse sentido. Continuou nas aulas seguintes o conteúdo do livro, sem tocar no assunto com a garota ou com as instâncias administrativas do curso. Ao se deflagrar diante de um problema, ficou evidente que durante esse confronto inesperado, apesar do conhecimento na ação (SCHÖN, 1983) e de saber teoricamente como deveria agir, ela se contradiz na prática (VAN MANNEN, 1977; BORG, 2003; RICHARDS E LOCKHART, 2005), provavelmente porque quer evitar conflitos com os alunos, já que não é concursada e sua situação na universidade é instável.

A tentativa da pesquisadora em falar com o diretor foi em vão, pois ele demorou a retornar as ligações e, quando o fez, a pesquisadora não se encontrava em casa. A coordenadora do curso tomou conhecimento do episódio algum tempo depois, pela própria pesquisadora, mas isso também não resultou em nenhuma medida prática, além do sentimento de surpresa momentânea que o fato lhe causou. Esse episódio demonstra claramente como os problemas de indisciplina nos contextos educacionais têm-se tornado eventos corriqueiros, banalizados pela convivência de muitos profissionais e dos próprios alunos. Trata-se de mais um evento entre tantos que ocorrem diariamente nas escolas e universidades, como se pode notar na mídia, em que a indisciplina e a violência nas escolas têm-se tornado comuns e, até certo ponto, aceitas como algo normal pela sociedade.

Vale frisar, a tentativa de resolução dos problemas enfrentados em sala de aula (ZEICHNER; LISTON, 1996) é um dos aspectos que sustentam o perfil de profissional reflexivo do professor. No caso de Sandy, percebe-se que, embora ela saiba como deveria agir de maneira ética, comunicando primeiramente à coordenação do curso os casos de alunos alcoolizados, na prática algo parece impedi-la de agir conforme gostaria. Van Mannen (1977) ressalta que os professores não agem de acordo com um referencial teórico informado, mas de acordo com as normas institucionalizadas que determinam o comportamento esperado e aceitável para o professor. Nesse caso, esse fato fugiu à regra ou então o “comportamento aceitável” no curso é evitar o confronto entre professor e alunos. Isso explicaria por que a coordenação e a direção não tomaram providências mais rígidas para solucionar o problema. É claro que a negligência a condutas como essas dos alunos contribui para que seus comportamentos sejam também aceitos pelos demais alunos que estão ali se formando como professores. Como já discutido anteriormente, podemos inferir que a construção da identidade profissional do aluno-professor se inicia durante os primeiros anos de sua formação, por meio

de relações dialógicas com colegas, professores, coordenadores e assim por diante (RAJAGOPALAN, 2001).

O episódio relatado não foi um fato isolado. Sandy mesmo afirma que já acontecera antes com outro aluno. Isso evidencia uma prática que demonstra haver certa dificuldade de confrontar os problemas e a tendência de se acomodar à realidade. Percebe-se claramente que, muito embora Sandy possua internamente uma atitude reflexiva diante dos problemas em sala, na prática, porém, ela sente dificuldade em lançar mão desse conhecimento para solucioná-los. Evidencia-se em sua prática uma convivência com atitudes inaceitáveis da parte dos alunos, o que ilustra mais uma vez como sua natureza contraditória se revela em suas ações práticas. Em outras palavras, apesar de saber que a indisciplina em suas aulas é inaceitável, na prática não toma decisões para solucionar este problema.

2.3 Impedimentos ao desenvolvimento profissional

Em se tratando da busca pelo crescimento pessoal e profissional, deparamo-nos com uma série de impedimentos que paralisam os esforços dos professores para sair do nível técnico de atuação. Nesse sentido, Pimenta (2002) alerta sobre a dificuldade de alcançar o ensino reflexivo no contexto educacional brasileiro, uma vez que a desvalorização do profissional o obriga à prática de multiempregos e o impede de se engajar num processo de reflexão que vá além de pequenas decisões no âmbito micro da sala de aula.

A fala de Sandy sobre sua carga horária de trabalho ilustra claramente esse profissional descrito por Pimenta (2002), que se vê obrigado a ter um ritmo de trabalho tão intenso que impede qualquer tentativa de transformação. Seu pouco tempo é gasto nas muitas aulas que precisa ministrar durante a semana e nos rápidos momentos de planejamento para elas. Além da falta de tempo, percebemos, no excerto a seguir, como Sandy demonstra uma insatisfação com a falta de reconhecimento financeiro da profissão:

[39] **Sandy:** Essa nossa profissão é uma profissão que você sobrevive, logicamente que a gente vai chegar num grau que para você chegar lá você rala demais [...] tem que trabalhar cedo, à tarde e à noite para conseguir ter alguma coisa. [...] isso aconteceu comigo o ano passado. Esse ano é que eu melhorei. Quer dizer, você não tem tempo para fazer um curso, você não tem tempo para nada.

Luciane: Você trabalhou três períodos?

Sandy: Três períodos, até o ano passado. Esse ano...

Luciane: Três lugares, quatro lugares?

Sandy: É, porque eu trabalhava no colégio (nome de uma escola particular), eu trabalhava em (nome de uma instituição pública – inglês para os funcionários) eu dava aula particular lá em casa, e trabalhava na (nome da universidade pública cenário da pesquisa).

Luciane: E na universidade de (nome de uma cidade)?

Sandy: E [nome da cidade também, nas parceladas. Então, era difícil, era complicado. Como é que o professor vai fazer alguma coisa, vai mudar? Ele tá morto, tá cansado, né? Então, no meu caso, eu sei que eu daria uma boa aula, entre aspas, porque a teoria em si eu dava e eu tenho um pouco de prática, pelo tempo de experiência, eu já tenho em mente aquelas práticas que a gente dá no cotidiano]. (Sessão Reflexiva, 21/10/2007).

Na fala de Sandy, sobre sua carga horária de trabalho, percebemos que a falta de tempo é uma das razões que a impedem de se engajar em um programa de desenvolvimento profissional. A continuação do diálogo, que tinha por base a discussão do texto de Sousa (2003), aborda os planos de Sandy de continuar seus estudos e de ingressar no programa de mestrado:

- [40] Inclusive esse ano, eu estou até mais motivada, apesar de vários problemas. Mas eu estou mais motivada principalmente por você ter me chamado para estudar com você. Todo ano eu falava assim: “Eu vou fazer esse projeto”. A única coisa que me faltava era o tal do projeto. Eu vou fazer o projeto, o projeto pra fazer o mestrado e nunca... Aí, quando foi esse ano, eu resolvi ficar às quartas-feiras sem aula para viajar com a (nome de uma colega) da (instituição onde trabalha) para cursar disciplinas como aluna especial no programa de mestrado da (nome de uma universidade federal), mas nada. Por quê? Porque o tempo estava curto. Então o professor tem que ter esse tempo para ele também (se referindo ao fato de ter desistido das aulas do mestrado, por falta de tempo para ler os textos). (Sessão Reflexiva, 21/10/2007).

Esse fragmento ilustra como a realidade adversa de Sandy, semelhantemente a tantos outros profissionais do ensino no Brasil, dificulta o engajamento em programas de pós-graduação. A continuação da sessão reflexiva sobre o texto de Sousa (2003) revelou outro aspecto:

- [41] É porque talvez a minha inquietação fosse porque os meus colegas estão se formando. Eu estou ali parada. E, por exemplo, eu querendo fazer alguns cursos, e eu não podia faltar aula na (nome da universidade pública cenário da pesquisa) porque às vezes saíam duas ou três (colegas) e, se eu sáisse também, ia dar problemas. Então, a minha inquietação não é em relação à teoria, eu estava querendo coisas novas, eu estou à procura de coisas novas, coisas novas assim para eu jogar na prática, entendeu? (Sessão Reflexiva, 21/10/2007).

Como se percebe, o desejo de ingressar no programa de mestrado foi despertado por se sentir pressionada. Afinal, suas colegas de trabalho estavam se especializando e ela não. Num outro momento, Sandy alegou não estar muito interessada em desenvolver pesquisas e escrever artigos, como se espera de um professor universitário, mas que ela se cobra essa titulação para permanecer na instituição em que trabalha. Este excerto ilustra o perfil contraditório da participante ao dizer estar interessada em fazer mestrado, mas não ter interesse de desenvolver pesquisas ou escrever artigos. Além da falta de interesse por desenvolvimento de pesquisas, observou-se também a dificuldade de concentração e falta do hábito de leitura. De fato, a falta de tempo e de interesse pelas discussões teóricas foi um fator que minou o projeto:

[42] Liguei para a Sandy hoje para combinar nossa sessão reflexiva, mas ela desmarcou. Ela disse que viajou e não teve tempo de ler o texto do Brown (1994) e, como não gravamos a sua aula na semana passada, não tínhamos nenhuma sessão de visionamento para hoje. Ela disse que vai ler e me liga essa semana. Vou aguardar. (Diário da pesquisadora, 10/09/2007).

[43] No dia 10 de setembro seria o nosso segundo encontro, mas ela desmarcou. O encontro de amanhã, dia 17 (segunda-feira), ela também desmarcou. Ela disse que vai se mudar. [...] e eu sinto que, se eu insistir nesse momento, ela vai desistir. (Diário da pesquisadora, 16/09/2007).

Quando foi possível realizar o primeiro encontro, após dois serem desmarcados, a discussão sobre o capítulo 4 de Brown (1994) não fluía e só a pesquisadora falava. Durante o encontro, a professora disse que não tinha lido o texto todo, fato que trouxe frustrações já nesse encontro:

[44] É um pouco extenso. Inclusive tem algumas partes que a gente vai ter que discutir depois (risos). Mas, pela parte que eu li, eu achei muito interessante. Inclusive tinha até partes que a gente põe em prática realmente. (Sandy, Sessão Reflexiva, 01/10/2007).

Conforme se pôde observar nos dados transcritos ficou evidente a dificuldade da participante em fazer parte desta investigação. De fato, essa primeira sessão reflexiva não foi muito proveitosa, porque Sandy não havia lido o texto todo. Foi combinado outro dia para finalizar a discussão, mas ela, novamente, não teve tempo para fazer a leitura. Então, nos encontros seguintes, procedeu-se às leituras durante as sessões reflexivas e em voz alta, a

pedido de Sandy, pois segundo ela isso ajudaria e evitaria que a falta de leitura prévia do texto impedisse a discussão e inviabilizasse a coleta dos dados.

Dentre as razões atribuídas por Smith (1991) ao fato de os professores não se engajarem na análise sistemática de sua prática e não se tornarem críticos ou reflexivos estão a natureza isolada da sala de aula, a complexidade desse ambiente, a falta de tempo e a ansiedade durante a observação em sala de aula. Apesar de Smith ter feito essa análise considerando o contexto dos professores do ensino fundamental e médio de escolas públicas, essa caracterização não é muito diferente da realidade das universidades estaduais em Goiás. Trata-se de aspectos que parecem ser recorrentes nos contextos de ensino brasileiro, em que o professor se vê obrigado a trabalhar até três turnos por dia, às vezes em mais de um colégio, para poder se sustentar. Falar de reflexão para um profissional extremamente cansado é uma tarefa quase impossível, dada a falta de motivação desse profissional, que não vê que esse trabalho pode melhorar sua situação ou mesmo ser reconhecido pela escola.

Em contrapartida, Zeichner e Liston (1996) ponderam que o contexto complicado e ocupado da sala de aula não pode representar uma justificativa ao fato de os professores não optarem por mudanças que lhes façam profissionais reflexivos. Esses autores enfatizam que os professores, por muitos anos, foram vistos como meros consumidores do conhecimento e não como profissionais habilitados para criar ou criticar tal conhecimento. Este fato, segundo Chantraine-Demilly (1992, p. 143-144), faz com que esses profissionais muitas vezes se abstenham de expressar suas opiniões ou mesmo de se responsabilizar pelo conhecimento que transmitem aos alunos, por não serem considerados como produtores ou coprodutores desse conhecimento: “os formadores têm que ensinar saberes que são definidos externamente, portanto, não são responsáveis pelo programa de ensino e pelas posições que exprimem”. A responsabilidade também é citada por Dewey (1959) como uma das atitudes que caracterizam a ação reflexiva. Para esse autor, o professor precisa se responsabilizar pelas consequências que uma ação tem no âmbito pessoal, acadêmico e político-social. Logo, assim como a responsabilidade pelos valores que o professor traz para sala de aula, também a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional é imprescindível à prática reflexiva em sala de aula.

3 Considerações finais

A análise do perfil profissional de Sandy a caracteriza como uma profissional marcada por uma identidade profissional contraditória e em constante fase de transformação.

Como pôde ser observado, apesar de Sandy destacar seu interesse em desenvolver-se profissionalmente, na prática, a falta de tempo bem como o seu interesse e objetivos técnicos voltados para o sucesso de atividades práticas em sala de aula a impedem de promover um crescimento profissional. Esses objetivos, sem dúvida, têm grande valor, pois direcionam a atuação de Sandy ao seu foco central, que é a aprendizagem da língua por parte dos alunos. No entanto, como foi evidenciado até o momento, esse objetivo não tem sido alcançado plenamente, em virtude da falta de um processo de reflexão mais crítica voltada para a confrontação dos problemas encontrados, para a compreensão de suas causas, bem como para a busca de possíveis soluções. A confrontação e a problematização de sua prática não são almejadas possivelmente pela desmotivação da própria participante, que, diante do contexto em que se encontra, tem a única preocupação de realizar seu trabalho da maneira mais eficiente possível, sem se ater a mudanças que venham fazê-la questionar sua prática. Sua pesada carga horária de trabalho pode ser um dos motivos que explica essa atitude. Segundo a própria participante, ela trabalha todos os dias em todos os turnos, em três lugares diferentes.

Considerando a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional, um dos preceitos de Zeichner e Liston (1996) para caracterizar o professor reflexivo, podemos inferir dos dados que o perfil de Sandy não se aproxima ao de uma profissional reflexiva, nem totalmente ao de uma profissional técnica. A responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional é uma das preocupações de Sandy, embora ela ainda não tenha conseguido superar as limitações que sua pouca disponibilidade de tempo acarretam. Quanto à tentativa de resolver os problemas em sala de aula, podemos dizer que Sandy, apesar de perceber o problema e saber teoricamente como agir, na prática não consegue se posicionar diante dos problemas, deixando que as coisas se resolvam sem sua intervenção. Em vários conflitos com alunos relatados informalmente por Sandy, sendo questionada sobre a atitude que adotou, ela respondeu que “deixou para lá” e esqueceu o assunto. Embora não possamos dizer ao certo por que ela age dessa maneira, é possível dizer que Sandy procura não se indispor com os alunos e nem confrontar-se diretamente com eles. A esse respeito, os dados não podem nos dar uma pista mais clara, pois a própria Sandy não respondeu por que não tomava uma atitude mais firme para resolver os problemas em sala de aula.

Todavia, qualquer análise, por melhor que seja, é limitada, pois contempla apenas um dado momento histórico do professor, a partir de parâmetros também limitados, para compreensão do sujeito naturalmente complexo e dinâmico. O que observamos, de fato, são fases ou momentos em que o professor se comporta de uma ou de outra maneira e nunca

sempre reflexivo ou sempre técnico. Na prática, não é possível rotular os profissionais do ensino com base em categorias fixas, uma vez que tanto nos aspectos pessoais quanto acadêmicos e profissionais eles são sujeitos contraditórios e em fase de constante transformação.

Referências

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do. **Language Teaching**, n. 36, p. 81-109, 2003.

BROWN, D. H. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992. p.139-158.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

MEY, J. **Whose language?** A study in linguistic pragmatics. Amsterdam: John Benjamins, 1985.

MIZUKAMI, M. G. N. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora da Unesp, 2003. p. 201-232.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para a ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

PAULA, L. G. **Uma pesquisa colaborativa com duas professoras universitárias de inglês: entraves e mudanças**. 2010. 172fl. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) _ Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

PENA, M. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 89-112.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

RICHARDS, J.C.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

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: Vozes, 2000. p. 73-102.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SMYTH, J. **Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision**. Buckingham: Open University Press, 1991.

SOUSA, M. B. N. A tormenta do buscar: refletir para transformar. In: BARBARA, L.; RAMOS, R.C.G. (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 195-205.

VAN MANNEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. **Curriculum Inquiry**, v. 6, n. 3, p. 205-228, 1977. Disponível em: <<http://links.jstor.org/sici?sici=0362-84%281977%296%3A3%3C205%3ALWOKWW%3E2.0.CO%3B2-K>> Acesso em: 3 nov. 2007.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching: an introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

Texto recebido em 28/11/10.

Aprovado em 27/02/11.