

CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

IDENTITY CONSTRUCTION OF THE ENGLISH LANGUAGE TEACHER IN YOUTH AND ADULT EDUCATION (YAE)

Wilder Kleber Fernandes de Santana⁶¹
Manoel Alves Tavares de Melo⁶²

RESUMO: Este trabalho se propôs a analisar a construção identitária do Professor de Língua Inglesa sob a perspectiva da formação profissional na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para a composição da pesquisa inicialmente foram realizados estudos sobre a construção identitária do professor de Língua Inglesa. Depois, discutiu-se sobre a importância da profissionalização para o trabalho docente na Educação Básica – EJA e, na seção três, efetuou-se à análise das entrevistas que foram realizadas com três professores de instituições do município de Santa Rita – PB, que atuam na modalidade da EJA. Com base em conceitos advindos da Linguística Aplicada (LA) e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) recorreu-se a pressupostos teóricos de Celani (2006), Bronckart (2008; 2009), Garcia (2010), Pereira, Medrado e Reichmann (2015) e Lawn (2000), entre outros, sobre a Identidade do professor. Averiguou-se como o ensino de Língua Inglesa no Brasil é amparado em documentos legais elaborados por órgãos oficiais como o Conselho Nacional de Educação (CNE). A motivação por esse estudo se deu pela experiência de um dos autores enquanto docente de Língua Inglesa da rede municipal de Santa Rita – PB, o que tornou mais viável a realização da entrevista, que focalizou a compreensão dos docentes sobre as mudanças que ocorreram nos últimos cinco anos sob a perspectiva da formação profissional no âmbito do ensino de língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os resultados apontam que as últimas mudanças foram positivas referente ao trabalho profissional dos docentes, através das quais se percebeu a especificidade de suas construções identitárias afetando, assim, a postura profissional do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Construção Identitária. Formação profissional. Professor. Língua Inglesa.

ABSTRACT: This paper aims to analyze the identity construction of the English Language Teacher from the perspective of professional training in Youth and Adult Education (YAE). For the composition of the research initially studies were carried out on the identity construction of the English Language teacher. Then, the importance of professionalization for the teaching work in Basic Education – EJA, was discussed and, in section three, the interviews were carried out with three teachers from institutions of the municipality of Santa Rita - PB, who work in the EJA mode. Based on concepts derived from Applied Linguistics (AL) and Sociodiscursive Interactionism (ISD), the theoretical assumptions of Celani (2006), Bronckart (2008; 2009), Garcia (2010), Pereira, Medrado and Reichmann and Lawn (2000), among others, on teacher identity. It was discovered how the teaching of English in Brazil is supported by legal documents prepared by official bodies such as the National Education Council (NEC). The motivation for this study was the experience of one of the authors as an English Language teacher of the municipal network of Santa Rita - PB, which made it more feasible to conduct the interview, which focused on the teachers' understanding of the changes that have occurred in the last years five years from the perspective of vocational training in the field of English Language Education in Youth and Adult Education (YAE). The results indicate that the last changes were positive regarding the professional work of the teachers, through which the specificity of their identity constructions was perceived, thus affecting the professional attitude of the teacher.

KEYWORDS: Identity Construction. Professional qualification. Teacher. English language.

⁶¹ Doutorando e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (Proling) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre e Bacharel em Teologia (Faculdade Teológica Nacional). Bolsista Capes. E-mail: wildersantana92@gmail.com

⁶² Mestre em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e Graduado em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ). Atualmente é Professor de Inglês da Prefeitura Municipal de Santa Rita – PB. E-mail: matmelo@uol.com.br

1 Introdução

Não há como delimitar nem mensurar o início da construção identitária do professor uma vez que não está ligada apenas a aspectos teóricos, mas, sobretudo, às experiências concretas pelas quais este passa na vida e em escolas/instituições educacionais. No entanto, ela vai se consolidando apenas com a sua atividade profissional e durante o exercício da docência, motivo pelo qual não se deve afirmar que a identidade do professor é construída de forma automática a partir da obtenção do título de professor, visto que esta é (re)construída e, com o decorrer do tempo, (re)modelada.

Tendo em vista que a todo o instante há movimento(s) constante(s) de construções identitárias, faz-se necessário que o professor adentre “um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente” (GARCIA, 2010, p. 18). Ainda de acordo com Garcia (2010) a identidade profissional constitui-se como um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que equivale à agenda de que o desenvolvimento do professorado passa a ser compreendida como uma aprendizagem ao longo da vida. Nesse direcionamento argumentativo é preciso assinalar que a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou (neste momento)?”, mas a resposta à pergunta “como devo agir?”

Partiu-se da premissa de que a construção identitária do professor se inicia através de experiências concretas e permanece durante toda a sua vida. Considerando que nos últimos dez anos, identificou-se agravação na crise identitária de grande parte dos professores, de acordo com Garcia (2010), é preciso entender o conceito de identidade docente como uma dimensão do real que evolui e se desenvolve, tanto em aspectos pessoais quanto coletivos. Dessa forma, a identidade não é algo “dado”, “pronto” ou “acabado em si mesmo”, mas um horizonte que se desenvolve ao longo da vida. “O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e se caracteriza por ser um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto” (GARCIA, 2010, p. 20).

Este trabalho está configurado dentro do escopo da Linguística Aplicada, mais precisamente no âmbito do ensino de línguas estrangeiras. A Linguística Aplicada enquanto ciência se preocupa comprometidamente “[...] com o social que desponte do conhecimento de problemas de um mundo real vivido” (PEREIRA; MEDRADO; REICHMANN, 2015, p. 13) pelos pesquisadores da área. Esse compromisso com o social é que faz com que pesquisas na área de Linguística Aplicada sejam realizadas no sentido de buscar soluções para os problemas linguisticamente relevantes existentes no mundo em que vivemos.

Nesse percurso interpretativo, o presente trabalho teve como objetivo analisar a construção identitária do professor de Língua Inglesa (LI) sob a perspectiva da formação profissional na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Algumas de nossas inquietações nos conduziram a uma pergunta da pesquisa: Como esteve se consolidando a construção identitária do professor de Língua Inglesa no âmbito da formação do profissional na EJA em redes municipais de Santa Rita – PB nos últimos cinco anos? Inicialmente parte-se da premissa de que a construção identitária do professor de LI esteve se materializando através do contato com novas tecnologias, o que facilitaria muito o ensino da Língua Inglesa tendo como suporte metodologias inovadoras e concretas em sala de aula.

A nossa justificativa para o desenvolvimento da presente pesquisa se deu pelo fato de que um dos pesquisadores é professor de Língua Inglesa da rede municipal de Santa Rita – PB (exercendo a docência na Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos ciclos III e IV, que correspondem, respectivamente, aos 6º/7º anos e 8º e 9º anos, do Ensino Fundamental II e), o que tornou mais viável refletir sobre as mudanças na prática

docente ocorridas nos últimos cinco anos. Isso possibilitou refletir acerca das contribuições para reconstrução da identidade do professor. Tal temática nos impulsionou a averiguar como os professores de Língua Inglesa, no contexto da EJA, lidam com novidades na área da docência a partir da vivência profissional na rede de ensino de Santa Rita – PB. Nesta cidade as escolas estão localizadas nas zonas urbana e rural, porém nem todas oferecem a modalidade da EJA ciclos III e IV, que correspondem ao Ensino Fundamental II nos quais a disciplina de Língua Inglesa consta no currículo como sendo obrigatória. Como existe EJA tanto na zona rural quanto na zona urbana ambas estão contempladas no contexto desta pesquisa⁶³.

Com base em conceitos advindos da Linguística Aplicada (LA) e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) recorreu-se a pressupostos teóricos de Celani (2006), Bronckart (2008; 2009), Garcia (2010), Pereira, Medrado e Reichmann (2015) e Lawn (2000), entre outros, sobre a Identidade do professor. Nesse direcionamento, averiguou-se, também, como o ensino de Língua Inglesa no Brasil está amparado em documentos legais, como os pareceres e diretrizes que são emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Esta pesquisa inicialmente focalizou-se na construção identitária do professor de Língua Inglesa para, depois, tecer estudos sobre a importância da profissionalização para o trabalho docente na Educação Básica. A seção três se ateve à análise das entrevistas que foram realizadas com três professores de instituições do município de Santa Rita – PB.

2 Construção Identitária do professor de Língua Inglesa

Na perspectiva de Hall (2012) “[...] a identidade é um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção” (HALL, 2012, p. 106). Parte-se, então, da premissa de que não se pode encontrar uma versão definitiva para a identidade, já que as identidades são plurais e construídas de acordo com os cenários nos quais os sujeitos estão circunscritos. A perspectiva adotada neste estudo também é amparada na ideia de identidade como o resultado de uma identificação contingente (DUBAR, 2009), ou seja, na constante busca por uma identificação com o outro, o qual, por sua vez, varia de acordo com as circunstâncias espaço-temporais em que estiver inserido.

Essas posições alteritárias eu-outro no processo de construção da identidade do professor são parte integrante e constitutiva de seus repertórios profissionais. Nessa agenda percebe-se o quanto os sujeitos encontram-se fragmentados, também, por meio de seus traços identitários, os quais tangenciam sua profissão, nesse caso, o de professor de Língua Inglesa. Faz-se importante, também, trazer para essa reflexão, Bohn (2012, p. 288) que, ao discorrer sobre a problematização da profissão do professor, destaca a necessidade de considerar “[...] identidades, o intelectual, o educador, conhecimento, ensino, metodologia, tecnologias, currículo, política educacional e pessoal”.

O reconhecimento de que o ensino de Língua Inglesa seja considerado um grande negócio tanto no Brasil quanto nos demais países da América Latina (RAJAGOPALAN, 2004) contribui para o imaginário existente de que os professores de línguas estrangeiras possuem uma posição valorada de prestígio em relação aos demais docentes, de forma que aprender a língua inglesa “faz [com] que o indivíduo passe a estar inserido em um contexto de poder que o habilita a transitar na sociedade globalizada, o que gera o fortalecimento do *status* dominante daqueles que falam e estudam a língua” (SOBRAL; MARTINS, 2014, p. 16). Na medida em que houve um impulsionamento no sentido de buscar rascunhar o perfil desse profissional torna-se necessário recorrer aos estudos de

⁶³ Esclarece-se que um dos autores faz parte do quadro efetivo dos professores de Língua Inglesa da zona urbana.

Celani (2006), que teceu estudos sobre o professor de línguas estrangeiras ao afirmar que se trata de

um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão sociointeracional crítica da linguagem e da aprendizagem, ou seja, um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido da prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico específico (CELANI, 2006, p. 23).

A pesquisadora considera a busca por um sujeito não reproduzidor de mecanismos e regras sobre a funcionalidade da linguagem, mas um profissional com visão sociointeracional, que esteja imerso no trilhar profissional de desenvolvimento contínuo da linguagem.

Para análise do objeto de estudo, que é a construção identitária do professor de Língua Inglesa no contexto da EJA, recorreu-se também a aparatos legais uma vez que, de acordo com o Art. 56, § 1º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB, 2010), quando se trata da formação inicial e continuada dos docentes, devem ser levados em consideração alguns domínios considerados primordiais para o exercício da docência, que são:

- a) o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- b) a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- c) a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino;
- d) a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto político-pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis.

As instituições responsáveis pela formação inicial e continuada dos professores, dentro de seus programas, devem considerar que, para o exercício de sua função, os professores devem possuir:

- a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente;
- b) trabalhar cooperativamente em equipe;
- c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa;
- d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias. (BRASIL, 2010, Art. 57, § 2º).

Todavia, para que o professor seja devidamente preparado, faz-se necessário que haja um compromisso tanto a nível local quanto nacional, a partir do qual as instituições responsáveis pela formação desse profissional promovam:

- a) a consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a escola e com o estudante;
- b) a criação de incentivos para o resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente tanto individual como coletiva;
- c) a definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação. (BRASIL, 2010 Art. 59).

Conforme observado são várias as exigências para que se consolide a identidade do profissional da educação, exigências essas que vão muito além das habilidades cognitivas, ou seja, do conhecimento específico de sua disciplina. Além desse conhecimento cognitivo também lhe são exigidas algumas atividades multidisciplinares que vêm antes da regência e a sucedem ou até mesmo a permeiam uma vez que as atividades que integram o professor com a comunidade em que atua são as que mais que o desafiam.

O parecer de nº 492/2001, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior, sobre as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras prevê que o objetivo do Curso de Letras é “[...] formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro”.

Assim, como resultado de toda essa formação estará se consolidando a identidade do professor que, além de ter como obrigação dominar o conhecimento de sua área específica, estará capacitado para atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Portanto, essa formação torna-se um verdadeiro desafio para as instituições formadoras desse professor, a fim de que possam fortalecer a identidade profissional docente com todas as habilidades que lhe são exigidas.

3 Profissionalização e trabalho docente na Educação Básica

A perspectiva de trabalho docente na EJA, sob o viés da profissionalização, tem adquirido valiosa importância no cenário contemporâneo brasileiro. Para as reflexões que irão subsidiar o presente trabalho recorreu-se a autores que desenvolvem análises na perspectiva da identidade do professor em esfera educativa no âmbito da profissionalização.

A construção, e até mesmo as alterações na identidade do professor, suscitadas em virtude do Estado, consistem em formas de monitoramento utilizadas com objetivo de controlar as “identidades oficiais” (LAWN, 2000, p. 71). Esse controle da identidade dos professores se dá através de uma fiscalização constante por parte do Estado no intuito de que essa identidade possa se adequar à sua política educacional e, ao mesmo tempo, refletir o pensamento do Estado quanto à representação de uma “identidade nacional e de trabalho” (LAWN, 2000, p. 69) a fim de que as mudanças sejam garantidas dentro do sistema educativo.

De acordo com Lawn (2000, p. 71) “a identidade do professor tem o potencial para não só refletir ou simbolizar o sistema, como também para ser manipulada, no sentido de melhor arquitetar a mudança”. Além disso, essa identidade “é produzida e performatizada na interrelação com o discurso legal, administrativo e pedagógico, os quais são expressos por meio de parâmetros, regulamentos, manuais, portarias, discursos públicos e programas de formação” (SOUZA, 2016, p. 17).

Em momentos distintos a identidade dos professores é constantemente acompanhada pelo Estado através dos discursos tomando forma nas mudanças e na reestruturação do trabalho proposto pelo Estado. Sendo assim diversas formas são pensadas como meios de tentar regular as identidades dos professores a fim de que a identidade oficial proposta pelo Estado para os professores seja mantida. Como forma de tentarem se opor a essa imposição de identidade proposta pelo Estado os professores se organizam em movimentos sociais através de sindicatos ou até mesmo de associações.

A preocupação maior por parte do Estado para conseguir manter e fiscalizar a manutenção da identidade oficial do professor diz respeito à autonomia que o professor tem na sala de aula, pois ela é um espaço em que o professor é um sujeito ativo e, por isso, muitas vezes, ele não aceita essa imposição de identidade oficial. Conforme Lawn (2009) “[a] existência de professores que não se adequam às identidades oficiais causam pânico. Da

mesma forma, as idéias que os professores têm, e as pessoas às quais se associam, também causam pânico.” (LAWN, 2009, p. 76).

A presença desses professores nas escolas é tida como um dos principais problemas vistos pelo Estado para que se possa manter a identidade oficial, pois, para o Estado, esses profissionais não aceitam o controle oficial na sala de aula tornando-se, assim, profissionais não submissos tanto às políticas públicas quanto à manutenção, ao controle e à fidelização dessa identidade proposta pelo Estado.

A partir da década de 1980 começaram a ocorrer várias mudanças quanto à formação identitária docente uma vez que se passou a viver numa sociedade em que a tecnologia avançava rapidamente, em um mundo globalizado, sem fronteiras, sendo vivenciado cotidianamente as injustiças e as desigualdades existentes tanto entre as pessoas quanto entre as nações. Essas mudanças tiveram um reflexo muito grande quanto ao exercício da docência bem como na forma de se controlar e regular as identidades dos professores, pois, se nos anos 1980,

a identidade dos professores representava um domínio sobre o fazer e circunscrevia-se no espaço da sala de aula e na organização da escola num modelo de descentralização como sinônimo de qualidade, a partir do início dos anos 1990, as identidades e os mecanismos de controle são explicitados nas políticas de formação e de certificação, as quais configuram modelos de competências, de uma cultura da excelência e na diversidade de imagens e representações de professores que são engendrados pelos diferentes modelos de escolarização (SOUZA, 2016, p. 19).

Atualmente pode-se perceber que algumas questões que dizem respeito tanto às políticas públicas quanto à formação docente abrem espaço para discussões em outros aspectos que possam influenciar na formação de professores, fazendo com que sejam refletidas tanto as políticas públicas do passado quanto essa formação, a ponto de serem consideradas

as artimanhas que são engendradas historicamente por princípios forjados pelas políticas públicas e as constantes desconsiderações dos avanços e indicativos das associações e entidades científicas da área educacional, no que concerne ao ofício docente e a formação do educador (SOUZA, 2016, p. 19).

A partir das discussões que começaram a surgir nos anos 80 e 90 aqui no Brasil as pesquisas que tinham como foco a formação de professores passam a ser valorizadas tornando-se, assim, articuladas aos mais diversos campos teóricos, entre eles pode-se destacar o “[...] dos saberes docentes, identidade, história de vida como formação inicial e continuada, profissionalização, desenvolvimento pessoal e profissional” (SOUZA, 2016, p. 20). Essas pesquisas levam em consideração a formação que a pessoa teve durante toda a sua vida, dando ênfase à experiência dessa pessoa na fase adulta. A experiência vai servir, então, como uma fonte tanto de conhecimento quanto de formação.

Para Enguita (1991, p. 41), a profissionalização não deve ser entendida como “sinônimo de qualificação, conhecimento, capacidade, formação e outros traços associados, mas como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”.

A formação de professores tem sido o foco das reformas contemporâneas, pois cada vez mais, no contexto atual, surgem novas concepções e princípios que refletem algumas formas de controle e até mesmo da desvalorização da profissão por causa dos interesses econômicos que estão em primeiro lugar. Por isso, a formação de professores torna-se um problema político, filosófico, sem deixar também de ser um problema histórico, tornando-se o magistério uma profissão que envolve uma alta complexidade. Devido a isso, torna-se

necessário que os saberes sejam revistos e construídos “centrando seu saber ser e saber fazer numa prática reflexiva e investigativa do trabalho educativo e escolar no cotidiano pessoal e profissional (SOUZA, 2016, p. 24).

Dessa forma, o trabalho educativo e escolar não pode estar apenas relacionado a princípios que, em sua maioria, são técnicos e racionais, pois “os sujeitos e atores que constituem o cotidiano escolar conclamam novas formas de pressupostos que referendam a prática docente e os processos de aprendizagem” (SOUZA, 2016, p. 24). Sendo assim, para que haja o desenvolvimento profissional do professor é preciso levar em consideração também a vida pessoal desse profissional no contexto sociopolítico no qual ele estiver inserido.

A ênfase excessiva dada aos princípios racionais e técnicos contribuiu para o fortalecimento da crise de identidade dos professores, sendo que essa crise

não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional. A transposição desta atitude do plano científico para o plano institucional contribuiu para intensificar o controle sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização (NÓVOA, 1992, p. 15).

Esse processo de desprofissionalização e de descaracterização dos professores com relação ao exercício da docência começou a se instaurar quando as competências tanto técnicas quanto profissionais e, até mesmo, os saberes que estão relacionados a esse exercício começaram a ser ameaçados por ideologias que tinham e têm como principal objetivo descaracterizar o exercício desse profissional, afastando assim a sua vida pessoal da profissional.

Nóvoa (2002) afirma que existe a “trilogia da formação contínua de professores: produzir a vida, a profissão e a escola” (p. 56-62), pois, para ele, no momento em que ocorre a formação continuada de professores deveria ser levada em consideração a vida pessoal dos professores bem como a vida profissional e a vida organizacional. Na vida pessoal o foco deveria ser a pessoa do professor enquanto que na vida profissional esse foco deveria ser voltado para a experiência profissional desse professor e, por último, para a vida organizacional, ou seja, para o contexto no qual esse professor estiver inserido, no caso, o contexto escolar, pois

[n]esta perspectiva, a abordagem biográfica e o trabalho com histórias de vida e narrativas de formação possibilitam um investimento na pessoa do professor, na sua dimensão profissional e na ampliação da organização escolar, a partir das experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida (SOUZA, 2016, p. 26).

De acordo com tal abordagem o professor torna-se o centro de todo processo de formação sendo possível compreender como ocorre o desenvolvimento pessoal dentro do processo profissional do trabalho docente. Ao se sentir parte do processo da formação contínua, o professor estará construindo a sua identidade dentro dos três âmbitos: pessoal, profissional e escolar, o que possibilita ao docente a oportunidade de que as suas histórias de vida possam fazer parte de sua formação, uma vez que

[a] abordagem biográfica, a partir do trabalho com as histórias de vida com as biografias educativas, configura-se como um processo de conhecimento. Um conhecimento de si, das relações que se estabelece com o seu processo formativo e com as aprendizagens que construiu ao longo da vida [...] o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade (SOUZA, 2016, p. 26).

Desse modo, a formação do professor deve ser vista como sendo algo em constante movimento e um processo de contínua (re)construção tanto da aprendizagem pessoal quanto

no âmbito da atividade profissional, devendo fazer parte dessa formação os saberes, as experiências bem como as práticas docentes e, só assim, essa formação do professor fará parte da “[...] construção da identidade social, da identidade pessoa e profissional, que se interrelacionam e demarcam a autoconsciência, o sentimento de pertença” (SOUZA, 2016, p. 28). Portanto, fazer com que o professor seja o centro de sua formação profissional deve ser um dos principais objetivos tanto da formação inicial quanto da formação continuada. Essa concepção, quanto à formação do professor, dialoga com o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) que também se volta para pesquisas voltadas para o trabalho docente (BRONCKART, 2008) possibilitando, assim, uma melhor compreensão da construção identitária do professor no exercício da docência. De acordo com Pérez (2015, p. 245) o interesse do ISD é

pela análise do trabalho docente a partir de textos produzidos no e sobre o trabalho educacional, a fim de conhecer e compreendê-lo, sob um ponto de vista que considera, também, contribuições das Ciências do Trabalho, como forma de ampliar a investigação da docência.

Desse modo, o ISD abre a possibilidade para que os pesquisadores busquem também nas ciências sociais e humanas um embasamento teórico para as suas pesquisas quanto à formação e construção identitária do professor. Além disso, o ISD vê o professor, a partir de sua própria prática docente, como sendo o sujeito ativo da pesquisa e não um simples objeto, passando o professor a ter o destaque merecido nas investigações, pois

[t]eorizar a partir da própria prática foi, sem sombra de dúvidas, a virada epistemológica que permitiu, a partir da década de 90 do século XX, dotar o professor de um *status* de pesquisador e, sobretudo, ratificar que formar e ensinar são processos sem data e hora para finalizar (MEDRADO, 2012, p. 151).

Portanto, “o quadro interacionista-social leva a analisar as condutas humanas como ações significantes, ou como ações situadas, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (BRONCKART, 2009, p. 13) ficando claro que a construção identitária do professor precisa ser investigada, considerando que o fenômeno linguístico também leva em consideração as questões sóciohistóricas, uma vez que a língua é um instrumento de interação social. Com o *status* de sujeito da pesquisa, o professor deixa de ser o objeto tornando-se capaz de construir novas teorias a partir de sua prática docente. Assim, a utilização e atualização de teorias a partir de sua própria prática fazem com que a construção identitária desse professor, sujeito da pesquisa, torne-se apropriada, a fim de que sejam levadas em consideração a sua vida social, profissional e organizacional.

3.1 Profissionalização e trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos

Dada a especificidade de nossa proposta, cujo contexto é a EJA, vale salientar que o ensino de língua estrangeira é regulamentado e direcionado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, referente ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, neste caso, de acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, no seu Título V, que trata dos níveis e modalidades de educação e ensino, sobre a Educação Básica, no Capítulo II, cuja Seção V que é denominada “Da Educação de Jovens e Adultos” (Art. 37 e 38).

Dessa forma, a EJA passou a fazer parte da educação básica sendo uma de suas modalidades com finalidades e funções específicas, nas etapas do ensino fundamental e médio. É ofertada, geralmente no turno noturno aos alunos do ensino fundamental a partir dos 15 anos completos, tornando-se uma oportunidade para os alunos que, por algum motivo, seja

pela repetência, pela reprovação e/ou pela evasão, entre outros motivos, não tiveram o devido acesso à escola para concluir o ensino regular na idade equivalente, por isso que a “EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (Parecer da Câmara de Educação Básica - CEB - nº 11/2000).

O perfil dos alunos da EJA é de “adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar” (Parecer CNE/CEB nº 15/1998). São alunos com esse perfil que o professor de Língua Inglesa vai se deparar nas salas de aula da EJA. Dentro desse panorama, a língua estrangeira tornou-se componente obrigatório na oferta da EJA (Art. 21, § 2º, da Resolução CNE/CEB nº 1/2000) devendo fazer parte do seu currículo e, para isso, há uma “exigência de uma formação específica para a EJA” (Parecer CNE/CEB nº 11/2000) a fim de que seja garantida aos alunos da EJA a sua permanência na escola através de uma metodologia específica em que deve ser levado em consideração o perfil do estudante.

O constante agir profissional do professor de língua inglesa se dá em um ambiente em que as experiências de vida de seus alunos não devem ser desconsideradas e, para isso, faz-se necessário que “[...] em qualquer nível formativo se dêem correlações entre os conteúdos das áreas de conhecimento e o universo de valores e modos de vida de seus alunos” (Parecer CNE/CEB nº 11/2000). Dessa forma, tanto na sua formação inicial quanto na formação continuada as instituições formadoras devem ter programas que contemplem os docentes que se encontram em exercício.

Dadas essas especificidades, no que diz respeito aos Parâmetros Curriculares Nacionais, no terceiro e no quarto ciclos do ensino fundamental o ensino de língua estrangeira têm como finalidade

respeitar diversidades regionais, culturais, políticas [...] construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras [...] criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 5).

Ainda de acordo com os PCNs o professor de língua estrangeira pode desenvolver atividades que levem em consideração a concepção sociointeracionista dentro do processo de aprendizagem de Língua Estrangeira, pois, nessa concepção, a aprendizagem é vista como sendo uma forma de coparticipação social, como construção de conhecimento compartilhado, interação e construção da aprendizagem e, por fim, interação e configuração espacial em sala de aula.

Assim, para que os PCNs orientem o trabalho docente de maneira eficiente, faz-se necessário que haja uma compreensão por parte dos professores. Porém, para que isso ocorra, é preciso que haja um investimento na formação daqueles professores, tanto os que ainda estão em formação continuada quanto os que já estão em efetivo exercício em sala de aula.

No tocante às principais mudanças que ocorreram na EJA, no âmbito de ensino da língua inglesa, no decorrer dos últimos cinco anos, podem ser apontadas algumas:

- Com o advento da Lei 13.415/2017, o ensino de língua inglesa passou a ser obrigatório a partir do 6º ano do ensino fundamental;
- Houve mudança quanto às nomenclaturas de 6º, 7º, 8º e 9º anos para ciclos, sendo o ciclo 3 (6º e 7º anos) e o ciclo 4 (8º e 9º anos);
- A obrigatoriedade das formações inicial e continuada para os professores de língua inglesa, tendo em vista a integração da EJA à educação profissional como estratégia de ensino pelo que é previsto na meta 10 do PNE;
- O fornecimento de livros didáticos, pelo MEC, aos alunos da EJA;

- Enfoque das aulas, por parte dos docentes, em uma perspectiva sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura e da escrita, como concretização do que é preconizado dos PCN (1998).

A esta altura, pode-se prosseguir para a etapa de análise das entrevistas que foram realizadas com três professores de Língua Inglesa do município de Santa Rita – PB, as quais buscam refletir sobre o processo de construção identitária docente.

4 Entrevistas sobre o processo de construção identitária docente

Os sujeitos da pesquisa pertencem a diferentes instituições do município de Santa Rita – PB. As entrevistas buscaram perceber, a partir dos relatos dos docentes, como as últimas mudanças no ensino da EJA refletiram em seu processo de construção identitária, ou seja, como de alguma forma as mudanças do sistema afetaram suas práticas enquanto profissionais. Apenas uma pergunta norteou as respostas prestadas pelos entrevistados: As principais mudanças que ocorreram no decorrer dos últimos cinco anos, quanto ao ensino de Língua Inglesa na EJA, contribuíram mais em sentido positivo ou negativo para sua formação profissional?

Mediante a obtenção das respostas construímos um pequeno quadro descritivo com trechos das entrevistas que foram utilizadas como objeto de análise.

Quadro 1 – Resposta da entrevista com os professores

Professor	Respostas
P1	“Para mim, mais positivamente, porque os próprios livros, agora, estão trazendo exercícios que levam em conta a realidade dessas pessoas que ficaram atrasadas nos estudos. Conseguimos nos aproximar mais, gera vínculo, sinto-me um educador pra a vida.”
P2	“A abertura para inserção das tecnologias ajudou muito no sentido positivo, pois eu utilizo jogos virtuais e redes sociais, dentre elas o Whatsapp, eles passaram a ter um maior interesse pela Língua Inglesa, que é muito usada no mundo virtual.”
P3	“Muito boa! Às vezes eu me sinto mais como um professor multidisciplinar, porque a vontade que os alunos têm de ir para o exterior desperta muita curiosidade, não só da língua, mas da cultura de outros lugares. Por isso, estou sempre mobilizando saberes de outros campos, da Geografia, da História e da Cultura dos lugares.”

Fonte: dados obtidos a partir das respostas dos professores

A resposta do professor P1 constitui um indicativo de que os livros utilizados pelos alunos na EJA já estão levando em consideração a realidade desses sujeitos uma vez que em relação aos materiais trabalhados, de modo geral, há cerca de oito anos eram repassados materiais com textos e exercícios totalmente deslocados da realidade vivida pelos estudantes e, atualmente, o contexto é totalmente diferente.

A partir do que foi explanado pelo professor P1, percebe-se que sua identidade está sendo moldada com base em sua experiência de melhorias no que concerne aos materiais

utilizados em sala de aula, em especial os livros didáticos. Em seu discurso menciona que as atividades dispostas nos livros contemplam a realidade desses sujeitos, que permaneceram, durante tanto tempo, em atraso. Por fim, menciona que em seu trajeto profissional a partir de tais mudanças, foi gerada certa aproximação entre ele e os sujeitos alunos da EJA. Esse avanço, pelo que é enunciado pelo P1, foi essencial para que ele se sinta na condição de ser um educador para a vida. Nesse sentido, compreende-se que a identidade de P1 está sendo (re)construída devido aos avanços que tem percebido no ensino de língua inglesa na modalidade EJA.

A positividade apontada na enunciação de P1 situa o contexto de ensino de língua estrangeira em que o cotidiano dos alunos da EJA está mais proveitoso. O discurso do docente P1 constrói um cenário de (inter)constituição do professor como mediador da aprendizagem ao sinalizar, também, que se aproximou mais de seus alunos, gerando um vínculo afetivo tornando-se, assim, um canal para o sucesso do ensino.

A partir do instante em que P1 afirma, em seu discurso, que se sente um educador para a vida, constitui-se identitariamente como um profissional que conduz seus alunos a aprenderem conteúdos que ultrapassam as letras, permeando os processos de ensino e de aprendizagem de forma mais eficiente e prazerosa.

A enunciação do Professor P2 inicia ressaltando a abertura para inserção das tecnologias, em que as ferramentas tecnológicas se tornaram essenciais no rendimento da aprendizagem da Língua Inglesa. Em seu discurso, afirma que a utilização das tecnologias ajudou muito no sentido positivo, tendo em vista que o mesmo já tinha, por costume, fazer o uso de jogos virtuais e de redes sociais. Sua fala se concretiza no âmbito de sua constante construção identitária através do outro, nesse caso, os alunos cuja grande maioria possui um dispositivo móvel que traz para a sala de aula.

Ao afirmar-se enquanto profissional em sala de aula através da utilização de programas como *Whatsapp* o Professor P2 demonstra, por meio de seu discurso, satisfação quanto a essa novidade no ensino, de permitir (e corroborar) o uso de ferramentas tecnológicas, que contribuem eficazmente para os processos de ensino e de aprendizagem da Língua Inglesa. Vale destacar que, a partir do instante em que ocorre uma compreensão ativa, os conteúdos passam a ter sentido e validade para esses alunos.

Ao enunciar que os alunos “[...] passaram a ter um maior interesse pela Língua Inglesa, que é muito usada no mundo virtual” o docente P2 reconhece que, mediante o uso de aparatos tecnológicos, tem agido estrategicamente conseguindo despertar o interesse dos alunos de Língua Inglesa da EJA⁶⁴. Ao discursivizar sobre uma abertura para inserção de novas tecnologias, P2 cria possibilidades de distanciamento das metodologias tradicionais com o uso de decorebas e inaugura modos de ministrar conteúdos de Língua Inglesa por meio de instrumentos que já integram a vida prática dos estudantes.

Por sua vez, o Professor P3, em seu discurso, demonstrou estar bastante satisfeito com a atual conjuntura de ensino de língua inglesa no contexto da EJA e narrou que se sente um professor multidisciplinar. Este docente mencionou que a vontade que os alunos têm de fazer viagens para fora do Brasil tem despertado não apenas vontade de conhecer os domínios da língua estrangeira, mas também o aspecto cultural de outros lugares. Nesse direcionamento o profissional P3, através de suas enunciações, afirma que em decorrência do interesse que ele percebe em sua turma e da vontade de aprender dos estudantes está constantemente mobilizando saberes de outros campos do saber, tais como a Geografia e a História, assim como a cultura de outros lugares.

⁶⁴ Através de alguns aplicativos usados para aprender o nível básico de língua inglesa, como o Duolingo, os alunos percebem que precisam saber inglês para poderem compreender alguns *comandos/dados* nos jogos virtuais.

De acordo com o parecer nº 492/2001, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior, sobre as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, o profissional desta área

deve ter o domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais [...] ter consciência das variedades linguísticas e culturais [...] ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente [...] ter capacidade de reflexão crítica sobre termos e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (Parecer nº 492/2001, CNE/CES).

Ao circunscrever aspectos culturais dos povos que falam essa língua, advém a importância de não dissociar língua de cultura. Na medida em que são mobilizados conhecimentos de outros campos de saber, como a Geografia, a História e o aspecto Cultural de territórios no exterior, o docente P3 está, também, se reconfigurando e constituindo-se identitariamente como um profissional interdiscursivo. Ao discursivizar esferas que potencializam a Língua Inglesa para além de um conjunto de elementos lexicais o professor passa a ser um agente mediador de domínios interdiscursivos.

Diante das respostas dos professores entrevistados percebe-se que todos consideram bastante positivas as principais mudanças que ocorreram no decorrer dos últimos cinco anos em relação ao ensino de língua inglesa na EJA. Por meio de suas práticas docentes foram moldados identitariamente adquirindo motivação para continuarem a buscar novas formas de ensino e de aprendizagem. Assim, ao pensarem nos outros, que os constituem, viabilizaram melhorias no cenário da EJA quanto ao ensino de língua inglesa.

As respostas às entrevistas servem de fundamento para a compreensão ativa de como os professores mobilizam seu agir docente e como as mudanças espaço-temporais podem influenciar sua postura profissional no contexto da EJA. As respostas dos docentes demonstram não apenas sua posição sobre o agir, mas como eles são construídos identitariamente a partir de suas relações alteritárias, o que presta visibilidade às marcas de sua identidade profissional.

6 Considerações finais

Ao longo da pesquisa, verificou-se a importância do processo de construção identitária do professor de Língua Inglesa, na especificidade da EJA. A questão por edificada, na entrevista, sobre as principais mudanças que ocorreram no decorrer dos últimos cinco anos quanto ao ensino de Língua Inglesa na EJA (e se trouxeram contribuições para a formação profissional dos docentes) nos faz refletir sobre a hibridização dos papéis sociais. Buscou-se, a partir das materialidades enunciativas, analisar os pontos de vista dos professores entrevistados e discorrer sobre os dados a partir de um batimento teórico-analítico. Ainda que as falas estejam permeadas de subjetividade deve-se levar em consideração o aspecto dialógico consciente dos professores, o que confere legitimidade aos processos de construção identitária.

Procurou-se, portanto, potencializar o discurso arquitetônico a partir dos dados enunciativos oriundos das respostas dos professores. Corrobora-se com a assertiva de que a construção identitária do professor deve priorizar os seus saberes profissionais “que têm sua origem anterior à prática docente, mas que continuam a se renovar e (trans)formar. [...] Muitos deles são saberes institucionalizados e prescritivos” (LEITÃO, 2015, p. 154-155). Ignorar esses saberes significaria emoldurar o professor como um simples objeto da investigação e, em contrapartida, não se pode deixar de mencionar que cada professor é

atravessado constitutivamente por uma história de vida, por saberes construídos durante toda a sua formação como ser humano, o que promove concretização de sua assinatura na construção identitária.

Na medida em que foi cumprido o objetivo proposto, de analisar a construção identitária do professor de língua Inglesa (LI) em perspectiva da formação profissional na EJA, foi possível delinear um perfil teórico-metodológico e profissional do docente assim como tornou-se possível averiguar suas marcas constitutivas em constante processo de reatualização.

Acredita-se, por fim, ter contribuído para futuras reflexões sobre o atual contexto de ensino de Língua Inglesa, assim como ter instigado novas pesquisas sobre o complexo labirinto da docência na EJA. Ter prestado voz aos professores foi de extrema relevância para o (in)acabamento deste trabalho, no intuito de compreender como eles enxergam a si mesmos no decorrer da evolução efêmera do exercício docente.

Espera-se que a representatividade do professor de Inglês, sob uma perspectiva profissional, ganhe concretização e que o processo de formação identitária nas instâncias tópicas da EJA seja melhor compreendido. Inconclusivamente, buscou-se deixar rastros reflexivos para discussões sobre ensino de Língua Inglesa em prisma profissional, cuja especificidade corporifica-se dentro e fora dos muros institucionais.

Referências

- BOHN, Hilário I. Professor: a problematização de uma identidade. In: VETROMILLE-CASTRO, Rafael; HEEMANN, Christiane; FIALHO, Vanessa Ribas (Orgs.) **Aprendizagem de línguas: a presença na ausência**. Pelotas: Educat, 2012, p. 288-301.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB Nº 4/2010. Brasília: MEC/CNE, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 25 jan. 2019.
- _____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior. **Diretrizes Curriculares dos Curso de Letras**. Parecer CNE/CES Nº 492/2001. Brasília: MEC/CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> Acesso em: 25 jan. 2019.
- _____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Brasília: MEC/CEB, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao> Acesso em: 25 jan. 2019.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf> Acesso em: 26 jan. 2019.
- BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.
- _____. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo socio discursivo. São Paulo: EDUC, 2009.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 26 jan. 2019.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras – ocupação ou profissão. In: LEFFA, Vilson J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2006. p. 23-43.
- DUBAR, Claude. **A crise das identidades**. São Paulo: EDUSP, 2009.

- ENGUIITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 41-61, 1991.
- GARCIA, Carlos Marcelo Garcia. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação Docente**, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e Diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 103-133.
- LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, António e SCHRIEWER, Jürgen (orgs.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: EDUCA, 2000, p. 69-84.
- LEITÃO, Liane Velloso. Formação profissional do professor de inglês: um tornado da (des)construção dos saberes docentes. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes Pereira; MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (orgs.). **Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, p. 147-169.
- MEDRADO, Betânia Passos. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em Letras sobre a atividade educacional. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. **Projetos e práticas na formação de professores de Língua Inglesa**. João Pessoa: Editora Universitária, 2012, p. 151-170.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editorial, 1992, p. 11-30.
- _____. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002, p. 49-66.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.
- PEREIRA, Regina Celi Mendes Pereira; MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn. Tecendo a trama: diálogos por entre fios discursivos. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes Pereira; MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (orgs.). **Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, p. 11-22.
- PÉREZ, Mariana. A formação inicial do professor de Língua Inglesa: a análise das práticas como ação formativa. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes Pereira; MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (orgs.). **Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, p. 241-271.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil. In: SILVA, Fábio Lopes da.; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (Org.) **A linguística que nos faz falhar**. Campinas: Parábola, 2004, p. 11-38.
- SOBRAL, Adail Ubirajara; MARTINS, Maria Waleska Siga Peil. **A construção identitária de professores de inglês em cursos livres**. Leia Escola, Campina Grande, v. 14, n. 1, 2014. p. 12-23.
- SOUZA, Elizeu Clementino de Souza. In: FERREIRA, Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira; REICHMANN, Carla Lyn; ROMERO, Tania Regina de Souza Romero (orgs.). **Construções Identitárias de Professores de Línguas**. Campinas: Pontes, 2016.

Submetido em 26/09/18

Aceito em 10/12/2018