



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - FFCH
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI
MESTRADO



SILVIA CARLA TELES BARBOSA

**IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES E
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO ENSINO DE
INGLÊS EM CURSOS DE IDIOMAS**

**SALVADOR
2006**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SILVIA CARLA TELES BARBOSA

**IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES E
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO ENSINO DE
INGLÊS EM CURSOS DE IDIOMAS**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia e Ciências Humanas da Universidade
Federal da Bahia, Departamento de Psicologia -
PPGPSI –Mestrado.

Área de Concentração: Psicologia Social e do
Trabalho

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria Guedes
Gondim

**Salvador
2006**

**Ficha Catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação da
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - UFBA**

B238 Barbosa, Sílvia Carla Teles
Identidade profissional de professores e desafios contemporâneos no ensino de inglês em cursos de idiomas / Sílvia Carla Teles Barbosa. – Salvador, 2006.
132 f.: il.

Orientador: Prof. Dr^a. Sônia Maria Guedes Gondim.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2006.

1. Psicologia social. 2. Psicologia do trabalho. 3. Professores - aperfeiçoamento. 4. Identidade. I. Gondim, Sônia Maria Guedes. II Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

CDD – 301.15

**IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES E
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO ENSINO DE
INGLÊS EM CURSOS DE IDIOMAS**

SILVIA CARLA TELES BARBOSA

BANCA EXAMINADORA

PROFA. DRA. KÁTIA BARBOSA MACÊDO

PROFA. DRA. SILVIA GUERRA ANASTÁCIO

PROFA. DRA. SÔNIA MARIA GUEDES GONDIM

Tese defendida e aprovada em 17/10/06

A Verônica, irmã querida, professora de inglês de corpo e alma.

AGRADECIMENTOS

Ao rever todo o processo vivido durante o Mestrado, muitos são os agradecimentos. A Clay, meu marido, a meus filhos Mariana e Pedro, e a todos os meus familiares pela compreensão nos inúmeros momentos em que não pudemos estar juntos. A Sônia Gondim, minha orientadora, a quem tanto estimo, pela disposição e apoio desde o começo. A toda a equipe do Programa de Pós-Graduação de Psicologia, por tamanho desejo de que sejamos uma comunidade de pesquisadores atualizados e engajados. Aos colegas do Mestrado pelo apoio mútuo em momentos difíceis de construção dos nossos projetos de pesquisa. Aos professores que participaram da pesquisa e aos coordenadores das suas escolas pela disponibilidade. A Athiná Leite e a todos os colegas de trabalho pela torcida. A Meran Vargens, por me mostrar que a história tem que prosseguir. A Cláudio Amorim, pela tranqüilidade da escuta. A Ivã dos Santos e Ana Cristina Gomes, pelo apoio em momentos importantes e em situações inesperadas da análise de dados.

Muito obrigada por terem participado de um momento tão importante em minha vida. Sem vocês eu não teria conseguido.

RESUMO

Esta dissertação buscou eleger a identidade profissional de professores de inglês como forma de expressão de uma compreensão psicossocial da realidade. Uma realidade de mudanças em função do fenômeno da globalização do ensino do idioma e demandas crescentes por um professor cada vez mais qualificado. Identidade profissional foi compreendida a partir de processos de formação de uma identidade social, inserindo perspectivas internas e externas ao sujeito. Os processos externos foram associados a prescrições que têm sido feitas no cenário internacional de ensino de inglês acerca das práticas do professor. Os processos internos foram associados à rede de significados de professores de inglês no plano individual e também num plano representativo de uma categoria profissional. Identidade profissional foi definida como a caracterização do ser, do saber e do fazer do professor de inglês. Formação educacional e tempo de experiência foram utilizados como indicadores de identidade profissional. Foi realizado um estudo exploratório com professores de inglês de cursos de idiomas de Salvador. A coleta de dados foi realizada em etapas. As etapas foram iniciadas com a análise de cinco anos de publicações de um periódico internacional específico da área – *TESOL Quarterly*, 2000-2004 – seguidas da elaboração de um questionário, aplicação do questionário e condução de entrevistas semi-estruturadas. Foram utilizadas técnicas qualitativas e quantitativas de análise de dados. O estudo evidenciou uma identidade profissional demarcada por um fazer, ser e saber do professor característico de uma prática pedagógica estabelecida na área há mais tempo. A busca do professor por novos saberes, contudo, pode estar refletindo o início de uma transformação de identidade profissional direcionada para prescrições mais recentes acerca do fazer do professor de inglês. Foi recomendada a inserção da formação inicial de professor de inglês como indicador de identidade profissional em estudos futuros. Foi proposto um novo modelo teórico a partir da revisão do modelo adotado no estudo a fim de inserir a organização em interação com o professor na sua dinâmica de identidade profissional. O estudo buscou também contribuir para com diretrizes de desenvolvimento profissional de professores de inglês fornecendo VIII os para abordagens diagnósticas de programas de capacitação.

Palavras-chave: identidade profissional, professor de inglês, mudança, capacitação profissional, organização.

ABSTRACT

In general terms this dissertation aimed at expressing a psychosocial comprehension of reality through the professional identity of English language teachers. Language teachers nowadays are facing a reality of changes provoked by the global English and increasing demands for an ever more qualified language teacher. Professional identity conceptualization was based on social identity processes and included internal and external perspectives. The external perspectives derived from international prescriptions of what teachers do. Internal perspectives derived from the teacher's construction of both individual and collective meanings of the profession. Professional identity was defined as a characterization of what teachers do and know as well as who they are. Educational background and professional experience were considered indicators of professional identity. An exploratory study was conducted with private English language institute teachers in Salvador. Data collection was designed in phases and included the analysis of five years of publication of an international journal of the field – *TESOL Quarterly* 2000-2004 – followed by the elaboration and application of a questionnaire as well as the conduction of semi-structured interviews. Qualitative and quantitative techniques were used in the data analysis. The study revealed a professional identity that reflects more traditional pedagogical practices. Teacher's search of new kinds of knowledge, though, may be reflecting the beginning of professional identity transformation directed towards more recent prescription of what teachers should do. The insertion of initial teacher education programs as an indicator of professional identity was recommended for future studies. A new theoretical model was proposed incorporating the private language institute in its organizational perspective in the dynamics of the teacher's professional identity. The study also contributed to the professional development of English teachers by providing data for training programs that use diagnostic approaches of implementation.

Key words: professional identity, English teacher, change, professional qualification, organization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O ensino de inglês na atualidade e componentes que descrevem o cenário.....	22
Figura 2 - Continuum das diferentes perspectivas de análise sobre identidade profissional.....	38
Figura 3 – Justificativas para a investigação de identidade profissional.....	44
Figura 4 - Conceituação e perspectivas metodológicas sobre identidade profissional.....	46
Figura 5 – Encadeamento teórico-metodológico evidenciado em estudos sobre identidade profissional.....	47
Figura 6 – Ilustração do objeto de estudo da pesquisa	49
Figura 7 – Modelo teórico adotado no estudo	50
Figura 8 – Diferentes perfis de ações do professor de inglês a partir da análise de publicações do <i>TESOL Quarterly</i>	59
Figura 9 – Quadros de sentenças utilizados no questionário aplicado.....	61
Figura 10 – Desafios enfrentados pelo professor de inglês.....	62
Figura 11 – Síntese das tendências para Perfil 1 ou Perfil 2 por escolaridade.....	85
Figura 12 - Síntese das tendências a Perfil 1 ou Perfil 2 por experiência profissional.....	86
Figura 13 – Perfil 1 ou Perfil 2: padrões de percepção do professor	87
Figura 14 – Panorama geral dos desafios do professor.....	96
Figura 15 - Revisão do modelo teórico adotado no estudo	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Falante nativo x falante não-nativo: questionamentos de diferentes autores.....	24
Quadro 2 - Agendas de pesquisa da <i>TESOL International Research Foundation</i>	27
Quadro 3 - Principais aspectos relacionados a preocupações sobre capacitação de professores	31
Quadro 4 - Categorias de Qualidade conforme Grillo (1992), descrito por Cortes (1997).....	39
Quadro 5 - Delineamentos metodológicos de estudos sobre identidade profissional	45
Quadro 6 - Descrição das etapas de coleta de dados do estudo.....	56
Quadro 7 - <i>TESOL Quarterly</i> : seções dos volumes trimestrais – Período: 2001-2005.....	57
Quadro 8 - Focos e temas em evidência no cenário internacional de ensino de inglês.....	58
Quadro 9 - Caracterização geral dos entrevistados.....	98
Quadro 10 - Entrevistas – Métodos ou Crenças	100
Quadro 11 - Entrevistas – Idioma ou aluno	101
Quadro 12 - Entrevistas – Rotinas ou Pesquisas	103
Quadro 13 - Entrevistas – Tecnologia	104
Quadro 14 - Entrevistas – Cultura	104
Quadro 15 - Entrevistas – Aspectos gerais do grupo	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de frequências por escolaridade	65
Tabela 2 - Distribuição de frequências por Área de Graduação.....	66
Tabela 3 - Distribuição de frequências por tipo de Pós-Graduação.....	66
Tabela 4 - Distribuição de frequências por Áreas de Especialização.....	67
Tabela 5 - Distribuição de frequências por Pós-Graduação – Mestrado.....	67
Tabela 6 - Distribuição de frequências por tipo de atuação profissional.....	68
Tabela 7 - Tipos de exames de proficiência em inglês feitos pelos professores.....	69
Tabela 8 - Exames de proficiência na língua inglesa de acordo com a década de recebimento.....	70
Tabela 9 - Cursos de qualificação para ensino de inglês	71
Tabela 10 - Distribuição de frequências dos certificados de qualificação para ensinar inglês por década de obtenção.....	71
Tabela 11 - Questionário – Desafios enfrentados pelo professor de inglês	89
Tabela 12 - Distribuição geral de frequências por desafios.....	90
Tabela 13 - Desafios adicionais mencionados pelos professores	92
Tabela 14 - Distribuição de frequências dos desafios dos professores por escolaridade	93
Tabela 15 - Distribuição de frequências dos desafios por tempo de experiência do professor	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual do sexo dos respondentes	64
Gráfico 2 - Percentual da idade dos respondentes.....	65
Gráfico 3 - Distribuição de frequências da idade dos alunos dos respondentes.....	72
Gráfico 4 - Distribuição geral de frequências de Perfil 1 e Perfil 2.....	73
Gráfico 5 - Distribuição específica de frequências de Perfil 1 e Perfil 2 – Letras.....	75
Gráfico 6 - Distribuição específica de frequências de Perfil 1 e Perfil 2 – Humanas.....	76
Gráfico 7 - Distribuição específica de frequências de Perfil 1 e Perfil 2 – Biomédicas	77
Gráfico 8 - Distribuição específica de frequências de Perfil 1 e Perfil 2 – Exatas	78
Gráfico 9 - Distribuição específica de frequências de Perfil 1 e Perfil 2 – Ensino Médio Completo	79
Gráfico 10 - Distribuição específica de frequências de Perfil 1 e Perfil 2 – Início na década de 1960.....	80
Gráfico 11 - Distribuição específica de frequências de Perfil 1 e Perfil 2 – Início na década de 1970.....	81
Gráfico 12 - Distribuição específica de Perfil 1 e Perfil 2 – Início na década de 1980.....	82
Gráfico 13 - Distribuição específica de frequências de Perfil 1 e Perfil 2 – Início na década de 1990.....	83
Gráfico 14 - Distribuição específica de frequências de Perfil 1 e Perfil 2 – Início na década atual (2000/2006).....	84

LISTA DE SIGLAS

TESOL	<i>Teachers of English to Speakers of Other Languages</i>
BRAZ-TESOL	<i>Teachers of English to Speakers of Other Languages – Brazil</i>
BRAZ-TESOL BAHIA	<i>Teachers of English to Speakers of Other Languages – Brazil - Bahia</i>
TTC	<i>Teacher Training Course</i>
COTE	<i>Certificate for Overseas Teachers of English</i>

SUMÁRIO

Introdução	16
Capítulo 1	
Ensino de inglês no mundo contemporâneo: Complexa demarcação de uma atuação profissional.....	21
1.1 Antagonismos sobre quem é e o que faz o professor de inglês.....	25
1.2 Demandas crescentes de qualificação do professor de inglês.....	29
1.3 Inclusão de uma perspectiva psicossocial no cenário atual de ensino de inglês...	34
Capítulo 2	
Identidade profissional: perspectivas de análise e aplicações em pesquisa	36
2.1 Diferentes perspectivas em identidade profissional.....	38
2.2 Semelhanças metodológicas nos estudos sobre identidade profissional	43
Capítulo 3:	
Delimitação do objeto de estudo	49
Capítulo 4:	
Delineamento metodológico.....	53
4.1 Participantes	53
4.2.Local	53
4.3 Entrada em campo	53
4.4 Coleta de dados	55

Capítulo 5:	
Análise e discussão dos dados	64
5.1 Caracterização geral dos professores participantes.....	64
5.2 Tendências quanto ao fazer do professor de inglês	73
5.3 Os desafios atuais da atuação do professor de inglês.....	89
5.4 Análise das entrevistas	98
5.5 Integração dos dados.....	120
Conclusões	123
Referências	128
Anexo	134

INTRODUÇÃO

Esta é uma dissertação sobre a identidade profissional dos professores de inglês e se insere na linha de pesquisa “Indivíduo e Trabalho: Processos Micro-organizacionais” do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado – da Universidade Federal da Bahia.

A escolha do tema decorre da atuação profissional da autora na área de ensino de inglês como capacitadora de professores. Após transitar pela Psicologia Infantil e Dinâmica de Grupos, visando instrumentalizar professores de inglês na sua interação com alunos, buscou-se identificar na Psicologia Social um caminho para se compreender este professor de inglês na sua dimensão de trabalhador e ator social. Este estudo pretendeu abordá-lo tanto no nível individual, ou seja, a sua rede de significados que tem sobre a sua própria profissão, quanto no plano coletivo, que se refere ao seu pertencimento a um grupo, a uma categoria profissional. Este trabalho busca indagar ou questionar quem é esse professor de inglês, o que ele faz e o que precisa saber para exercer seu papel profissional diante das várias mudanças que o ensino de inglês vem sofrendo nas últimas décadas.

Nos dias atuais tem se tornado imperativo ter algum domínio do inglês. Segundo Nunan (2003), mais da metade dos milhares de trabalhos acadêmicos publicados anualmente é redigida em inglês e este idioma tem se tornado atualmente o idioma da ciência, da tecnologia, dos periódicos científicos. Na área profissional 98% dos médicos alemães têm usado o inglês como idioma de trabalho, assim como 83% dos engenheiros químicos, 81% dos biólogos e 81% dos psicólogos.

Aalém disso, no contexto de trabalho o domínio da língua inglesa tem sido utilizado como um critério de ascensão profissional ou aquisição de novos benefícios empregatícios. Nos programas de Pós-Graduação, saber inglês é um requisito indispensável em processos de seleção e durante todo o curso devido à bibliografia

adotada nos diversos programas. No setor de educação infantil, Cameron (2002) identificou que um total de 150.000 crianças em todo o mundo fizeram o Teste Infantil de Proficiência em língua inglesa da Universidade de Cambridge, Inglaterra.

Segundo Warschauer (2000), esta expansão da necessidade de aprendizagem de inglês prevê que os impactos no processo de aquisição de uma língua estrangeira causados pela configuração do mundo do trabalho atual globalizado darão maior visibilidade ao falante não-nativo. Irão também exigir que os programas de ensino sejam totalmente revistos para que se incluam objetivos lingüísticos mais complexos a serem alcançados.

Uma vez que Warschauer (2000) enfatiza a visibilidade do falante não-nativo, podemos analisá-la não só segundo a perspectiva do sujeito proficiente na língua, como também levando em conta aquilo que ele precisa fazer para, de fato, aprender o idioma estrangeiro. Em outras palavras, para que se possa falar inglês, torna-se necessário considerar as condições para que o sujeito aprenda o idioma, ou seja, o conteúdo programático, a metodologia, os objetivos curriculares (Stern, 1997). E não nos parece por acaso que Warschauer (2000) também faça considerações sobre os objetivos curriculares do ensino da língua estrangeira, ao mencionar a necessidade de revisão de programas de ensino e objetivos curriculares. Ensino e aprendizagem, dessa forma, caminham juntos.

Esta conjugação ensino-aprendizagem de um idioma é o ponto de partida do estudo realizado nesta dissertação onde partimos da crença de que esta centralidade da aprendizagem de inglês nos dias de hoje aumenta também a centralidade do ensino de inglês. Ao se considerar a relação indivíduo e trabalho, nosso foco de atenção está voltado para o fato de que esta centralidade coloca em questão não só aquele que *aprende* o idioma, mas também aquele que *ensina* o idioma. O trabalhador professor de inglês torna-se assim um sujeito também em evidência neste contexto.

Buscando exercitar uma compreensão psicossocial da realidade, observa-se que entre as mudanças que têm sido observadas no ensino de inglês e demandas crescentes de

programas de capacitação, encontra-se o professor de inglês enquanto ator social: ele desenvolve um estilo de trabalho, ele tem crenças, formas de organizar sua prática de sala de aula; ele sofre os impactos dos novos contextos de sala de aula e de metodologia, tanto nas suas potencialidades quanto nas suas limitações, ele reformula ou não a sua prática em função destes contextos, ele faz escolhas na sua profissão, ele cria vínculos com outras pessoas, ele aprende com outras pessoas, ele desenvolve um sentimento de pertença a um grupo. Ou seja, o professor desenvolve sua prática a partir de uma identidade profissional que lhe permite definir quem ele é, o que ele faz, o que ele precisa saber no exercício da sua profissão. Dependendo da forma como esteja configurada, ela permite também que o professor desenvolva maior ou menor permeabilidade ao aprendizado de novas habilidades, assim como a internalização de novos valores. Ou seja, a nossa percepção é a de que a relação entre contexto em mudança e capacitação profissional não ocorre de forma linear. A identidade profissional participa deste processo conferindo-lhe um grau de maior complexidade, elucidando a voz do profissional em questão.

Esta dissertação foi desenvolvida a partir de dois eixos de análise em psicologia social que se configuraram também como fios condutores do início de uma prática de pesquisa: o primeiro deles refere-se ao indivíduo numa relação com um grupo. Desta forma, a identidade profissional de professores de inglês foi investigada considerando-se não só o professor e sua rede de significados, mas também o que viria a ser, na sua concepção, uma rede de significados expressiva da categoria de professores de inglês num sentido mais amplo, representativo do grupo.

Esta configuração de grupo, expressiva de uma categoria profissional, está ancorada nos princípios gerais do processo de construção de uma identidade social. Assim, estabelecemos que a identidade profissional reflete características de pertencimento a um determinado grupo, no caso de professores de inglês.

Myers (2000) aborda a identidade social como parte do pensamento social, da análise do modo através do qual vemos a nós mesmos e aos outros.

A Teoria da Identidade Social desenvolvida por Tajfel (1974) tem se tornado, ao longo das duas últimas décadas, uma teoria importante em Psicologia Social. Hansen e Jun Liu (1997), estudam identidade como parte do auto-conceito do indivíduo derivada de sua consciência de pertencimento a um grupo ou grupos sociais, juntamente com um significado emocional associado a este pertencimento. Isto se deve ao fato de que a identidade do indivíduo deriva do grupo ou grupos aos quais pertence e ele pode mudar (ou desejar mudar) de grupo caso aquele em que esteja não atenda adequadamente aos elementos da identidade social que ele valorize.

A Teoria da Identidade Social delinea um processo de formação de identidade através da categorização social e da comparação social. Macnamara (1997) ao explicar a categorização social afirma que um determinado contexto social permite que seus membros formulem categorias que demarcam características de pertencimento ou não a um determinado grupo. Já o processo de comparação social, segundo o mesmo autor, envolve a consciência por parte do indivíduo do *status* relativo das identidades sociais tanto do grupo ao qual se pertence quanto daquele do qual o indivíduo não faz parte. Os indivíduos tentam maximizar um senso positivo de distinção psicológica, estabelecendo termos de comparação que favorecem o pertencimento aos grupos dos quais estes indivíduos já fazem parte.

O segundo eixo de análise, configurado também como fio condutor de uma prática de pesquisa, refere-se à especificidade do saber produzido, em função do contexto cultural, temporal e espacial em que é criado. Desta forma, a magnitude do conhecimento produzido nesta dissertação reflete uma identidade profissional de professores de inglês brasileiros, numa prática profissional específica de cursos de idiomas em Salvador, situada historicamente.

Foi desenvolvido um estudo exploratório com técnicas estruturadas e semi-estruturadas de coleta de dados, a partir da seguinte pergunta: de que forma os professores de inglês de cursos de idiomas em Salvador incorporam tendências emergentes do campo de ensino de inglês na sua identidade profissional?

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo é dedicado à identidade profissional do professor de inglês, às demandas crescentes de capacitação do professor e à inserção de uma perspectiva psicossocial de análise neste contexto. No segundo capítulo é feita uma revisão de literatura sobre identidade profissional, na qual o conceito foi articulado em contextos diversificados e analisado como construto. O objeto de estudo é delimitado no terceiro capítulo e, no quarto capítulo, é apresentado o delineamento metodológico com detalhamento das técnicas de investigação utilizadas. No quinto capítulo apresenta-se uma análise e discussão dos dados obtidos e, no sexto e último capítulo, conclusões são elaboradas a partir da temática elucidada por todo o processo de concepção e realização desta dissertação.

CAPÍTULO 1:

Ensino de inglês no mundo contemporâneo: Complexa demarcação de uma atuação profissional

O ensino de inglês no mundo contemporâneo tem sofrido uma série de transformações, na sua maioria resultantes de mudanças econômicas nas últimas décadas, que atingem o mundo inteiro. Castells (2003) caracteriza essa nova economia como sendo fundamentalmente informacional, pois a produtividade e competitividade são dependentes da aplicação adequada da informação gerada por conhecimentos. O autor também afirma que trata-se de uma economia global, considerando que atividades produtivas, consumo e circulação são organizados globalmente, e em rede, em função de uma produtividade e concorrência geradas a partir de uma rede de conexões de agentes econômicos.

Warschauer (2000) descreve um cenário em que a vida das pessoas tem sido crescentemente afetada por redes operacionais, mercados financeiros, corporações transnacionais e pela *internet*. Afirma também que a crescente aproximação global tem gerado uma sociedade onde a comunicação numa língua franca, no caso o inglês, tem se tornado cada vez mais importante. Essa importância decorre do turismo internacional, da mídia, do mundo dos negócios e das parcerias acadêmicas e científicas que utilizam tal idioma para se comunicarem. O falante estrangeiro do idioma tem substituído sua expectativa de atingir um grau de excelência na performance do idioma – próxima à do falante nativo - por uma performance de falante estrangeiro. Markee (2002) aborda a transformação do inglês, deixando de ser uma língua colonial para tornar-se uma língua dominante em escala mundial, abarcando domínios amplos tais como: ciência, tecnologia, medicina, negócios, transporte e educação. Emerge, assim, um fenômeno denominado inglês global.

Dentre as várias mudanças ocorridas no ensino de inglês, a ascensão do seu *status* como idioma global tem causado uma série de impactos. Um deles é a mutação do idioma e as

implicações pedagógicas decorrentes. Elder e Golombek (2004) constatam que há professores de inglês de escolas públicas norte-americanas que encontram um número crescente de variedades do idioma utilizados pelos alunos, a exemplo do Inglês Creole Caribenho e Inglês Vernacular Afro-Americano. Em função destas variações lingüísticas, Warschauer (2000) salienta a importância de os professores de inglês reformulem o modo como integram língua e cultura no ensino de inglês, respeitando o bidialetismo/multidialetismo com enfoque nas necessidades dos alunos, relativizando o que pode ser considerado correto ou incorreto no uso do idioma.

O inglês global também tem sido considerado um indicador do desenvolvimento social e do indivíduo, um recurso para o desenvolvimento de países tais como Sudão, Tanzânia e Timor Oeste (Markee 2002, Vavrus 2002, Appleby et al 2002). Nestes países existem programas de apoio ao aprendizado de inglês patrocinados por diversas instituições, dentre elas o Banco Mundial (Vavrus, 2002). Há também políticas educacionais que oficializam o inglês como o idioma a ser utilizado nas escolas regulares. E para muitos jovens, a exemplo de alunos adolescentes da Tanzânia (Vavrus, 2002), aprender inglês está fortemente relacionado à obtenção de emprego e de conquistas de boas oportunidades educacionais.

Todavia, a compreensão do papel exercido pelo ensino/aprendizado de inglês em países em desenvolvimento ainda não é consensual entre lingüistas e teóricos críticos. Dentre as diferentes opiniões encontra-se a percepção da hegemonia do inglês como fato inevitável e de valor no processo de desenvolvimento econômico de um determinado país (Bruthiaux, 2002). Percebe-se também o perigo de que programas de apoio ao aprendizado de inglês nesses países tornem-se instrumentos, não de mudança, mas de conformidade social (Appleby, Copley, Sithirajvongsa & Pennycook, 2002). Outras preocupações surgem de uma perspectiva histórica, onde, apesar de os estudos mostrarem o potencial do inglês global em promover desenvolvimento social, questiona-se o fato de que o inglês tenha sido mantido como um dos vestígios mais duradouros do colonialismo e de que a herança elitista do inglês talvez não tenha desaparecido (Markee 2002, Vavrus 2002).

Mudanças educacionais também têm sido observadas em países como China, Japão, Korea, Malásia, Taiwan e Vietnam. Nunan (2003) sistematiza as políticas e práticas que têm sido adotadas nesses países em função da globalização do inglês. Em geral o inglês tem sido obrigatório nas escolas a partir de faixas etárias mais baixas, com maior número de aulas por semana e também como o meio de instrução escolar.

Um outro impacto refere-se aos novos tipos de trabalho emergentes na economia global que demandam habilidades tais como, análise crítica, experimentação, comunicação, colaboração, persuasão e pensamento sistêmico, conseqüentemente exigindo novas formas de comunicação em inglês. Estas, por sua vez, exigem a elaboração de programas com maior complexidade curricular no que se refere a objetivos de aprendizagem gerais e específicos a serem atingidos (Warschauer, 2000).

Esse novo contexto também tem sido afetado pela chamada revolução da tecnologia da informação (Castells, 2003), visto que nas últimas décadas tem ocorrido uma mudança de hábitos no processo de comunicação e uma busca de informações na qual a *internet* e vários outros recursos de telecomunicação e de computação têm se tornado parte integrante da atividade humana. As possibilidades de aplicação deste novo aparato tecnológico no ensino de inglês têm sido percebidas de formas diferentes pelos profissionais da área.

Royce (2002) apresenta novas perspectivas e aplicabilidades do texto multiforme (áudio, vídeo e imagens) no ensino de inglês, possibilitado pela tecnologia da informação. Conrad (2000) apresenta novas perspectivas para o ensino da gramática da língua a partir da condução de estudos cada vez mais amplos e complexos viabilizados pela tecnologia virtual. Kamhi-Stein (2000) propõe que novas tecnologias sejam integradas à capacitação de professores de inglês através de *Web-based Bulletin Boards*¹.

¹ Tradução: sistemas de informação virtuais via intranet.

Cummins (2000), entretanto, manifesta preocupações quanto às poucas evidências empíricas, associando novas tecnologias aplicadas ao ensino de inglês – altos investimentos em *hardware* e *software* - e aumento dos níveis de proficiência dos alunos. Salienta também a dificuldade de sistematização da evolução da tecnologia da informação e seu impacto na educação por ela assumir formas diferentes, em diferentes contextos, sendo ainda compreendida segundo perspectivas diferentes. O referido autor também propõe que a tecnologia da informação possa ser um instrumento que derive de uma pedagogia e não apenas se torne um recurso técnico, promovendo relações colaborativas de poder e propostas educacionais de transformação.

Warschauer (2002) apresenta dois direcionamentos feitos no campo do ensino de inglês que são, por um lado, a idéia de que a tecnologia seja um instrumento para o aprendizado da língua e, por outro, que o idioma apareça como um instrumento que possibilita o acesso à tecnologia, propondo uma terceira opção, a possibilidade de que língua e tecnologia sejam instrumentos para o desenvolvimento de indivíduo e da sociedade. O mencionado autor ainda apresenta um modelo de estágios de desenvolvimento para programas profissionalizantes por meio dos quais seriam promovidos autonomia e inovação de professores de inglês.

A inovação tecnológica, ao lado das novas pesquisas na área de lingüística aplicada e do aprendizado de uma língua, têm contribuído para as novas agendas de pesquisa na área de testes de proficiência, tais como, os construídos e aplicados pela Universidade de Cambridge (Taylor, 2004) e o exame TOEFL (Enright, 2004)

A Figura 1 ilustra o campo de ensino de inglês na atualidade conforme apresentado até então.

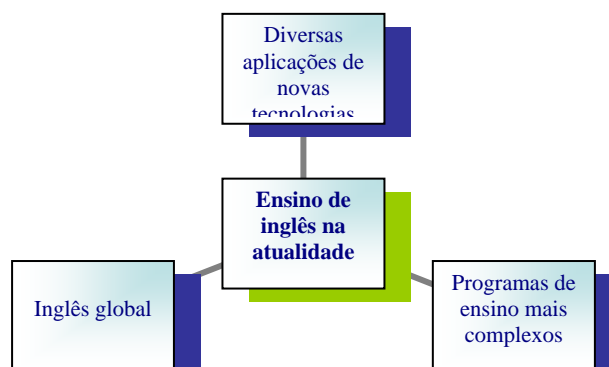


Figura 1: O ensino de inglês na atualidade e componentes que descrevem o cenário.
Fonte: publicações do TESOL Quarterly, 2001-2004.

A Figura 1 ilustra os principais componentes do ensino de inglês num cenário de franca expansão do idioma. Todavia, é possível também identificar posicionamentos opostos nesse cenário no que se refere ao professor de inglês e seu ofício, assim como demandas crescentes de um docente cada vez mais qualificado para atender à nova dinâmica do ensino de inglês no mundo contemporâneo. Nas próximas seções deste capítulo essa temática será abordada inicialmente pelas diferentes prescrições acerca de quem é e o que faz o professor de inglês, seguida de uma apresentação das demandas atuais relacionadas à qualificação de tal profissional. Na seção final as duas realidades serão problematizadas, propondo-se um enfoque psicossocial, de modo a ressaltar o papel do professor de inglês enquanto ator social participante de tal dinâmica.

1.1 Antagonismos sobre quem é e o que faz o professor de inglês.

O campo de ensino de inglês hoje é composto de professores falantes nativos do idioma e professores falantes não-nativos do idioma, a exemplo de docentes de inglês brasileiros, cuja língua materna é o português. Estes dois perfis têm sido abordados na literatura como uma dicotomia. Segundo Higgins (2003), a dicotomia falante nativo X falante não-nativo reflete a forma como os profissionais da área têm incorporado modelos de ensino e publicações focados no falante nativo do idioma, cuja pretensão é a de que o aluno não-nativo aprenda inglês o mais próximo possível do falante nativo no que se refere à pronúncia, entonação, aos modelos culturais etc. O autor problematiza esta dicotomia a partir do impacto do inglês global na valorização da diversidade do idioma e, conseqüentemente, da valorização do falante não-nativo.

Ao usar a mesma dicotomia para referir-se à categoria do professor de inglês, Phillipson (1992) questiona a crença de que o ideal é que seja um falante nativo do idioma. Segundo o autor, isso não se sustenta pois, o fato de o falante ser nativo não é condição suficiente para atender aos requisitos do ensino do idioma. O autor acrescenta ainda que, a depender do tipo de qualificação profissional, professores de inglês não-nativos podem ser profissionais mais adequados do que os nativos.

Milambiling (2000), acrescenta novos elementos a essa discussão. A autora reforça a tentativa de Cook (1999) de que sejam criados modelos de aprendizado e de ensino também a partir do falante não-nativo. A autora faz ainda uma reflexão sobre como inserir os aspectos relacionados ao professor não-nativo nessa discussão, ao considerar que o professor não-nativo tem um conhecimento e experiência como aprendiz não-nativo do idioma que o aproxima dos alunos e que lhe permite compartilhar experiências significativas do seu processo de aprendizado, além de ter uma compreensão mais global do aprendizado dos alunos. A autora acrescenta também que há muito a ser observado e valorizado em torno dos recursos que os professores estrangeiros podem trazer para o campo. Alguns estudos estão sendo encaminhados nessa direção, mas é necessária uma maior sistematização e amadurecimento das reflexões e discussões sobre o tema.

O Quadro 1 resume alguns argumentos que põem em questão a dicotomia falante nativo X falante não-nativo conforme apresentado até agora neste capítulo.

Argumentos	Autores
Um falante nativo do idioma não está necessariamente devidamente capacitado para ensinar inglês. Devem-se construir modelos de ensino-aprendizagem que	Phillipson, 1992. Cook, 1999.
O professor não-nativo conhece melhor o processo do aprendizado do falante não-nativo e tem uma compreensão mais global do aprendizado do aluno. O impacto do inglês global produz enfoque maior no falante não nativo do idioma.	Milambiling, 2000 Higgins, 2003.

Quadro 1: Argumentos utilizados por diferentes autores pondo em questionamento a dicotomia falante nativo X falante não-nativo.

Thomas (1999) apresenta alguns desafios que os profissionais não-nativos enfrentam em países onde o inglês é o idioma oficial, a exemplo de professores estrangeiros ensinando inglês na América do Norte. A partir de experiências pessoais e situações relatadas por colegas também falantes não-nativos, a percepção que se tem é a de que o profissional

estrangeiro precisa desenvolver suas atividades com desempenho de qualidade superior para que seja aceito entre os falantes nativos. Tais profissionais passam também por desafios relacionados a políticas de contratação, onde em alguns casos a não-contratação de falantes não-nativos é explicitamente estabelecida como prática de recrutamento de professores. Eles encontram dificuldades também no que se refere à ausência de papéis desenvolvidos e legitimados no âmbito das organizações em que trabalham, assim como pelo fato de serem alunos em programas de pós-graduação, onde a percepção que se tem é a de que, mesmo atendendo às expectativas dos cursos, a performance do falante não-nativo é comparada à do nativo. Fica evidente assim, que há atualmente uma mudança de parâmetros de comparação entre professores falantes nativos X não-nativos do idioma segundo a qual os estrangeiros passam a ter características que os diferenciam dos nativos e que representam competências importantes para o novo cenário do ensino de inglês. Todavia, aspectos mais específicos, voltados para o trabalho do professor de inglês, são variados e percebidos de formas opostas na literatura.

Segundo Freeman e Johnson (2004) o mapeamento da identidade profissional de professores de inglês torna-se uma tarefa difícil atualmente, em razão de não haver muita clareza sobre os conhecimentos básicos de profissionais da área, quando comparados, por exemplo, a profissionais da área de Direito, Medicina, Contabilidade ou Arquitetura. O trabalho de profissionais da área de ensino de inglês pode ser desenvolvido de várias formas, e por especialistas ou professores com dedicação parcial, professores com dedicação exclusiva em programas bilíngües, serviços de apoio, departamentos etc. Essas várias formas de atuação profissional geram percepções diversificadas do trabalho na área de ensino de idiomas, com impacto na identidade profissional .

Braine (1999), também menciona a crise de identidade que prevalece entre profissionais não-nativos ao listar oito terminologias diferentes que podem definir quem ele é e o que faz. Esta listagem resultou de uma enquete junto a profissionais não-nativos da área de ensino de inglês.

Aspectos referentes à metodologia do ensino de inglês também fazem parte desse cenário. Kumaravadivelu (2001) afirma que em razão das limitações do conceito de método e do modo de transmissão na capacitação de professores, torna-se necessário construir uma pedagogia pós-método para o ensino de inglês, onde seja dada maior ênfase a conceitos como crenças, modelos de pensamento e cognição do professor. Onde haja também a inclusão de experiências políticas e sócio-culturais que influenciam o aprendizado de uma nova língua, além de questões relacionadas a materiais didáticos, objetivos curriculares e medidas de avaliação. Diferentemente de modelos anteriores nos quais o professor desenvolve uma prática a partir das formulações teóricas, na pedagogia pós-método proposta pelo autor, o professor, ao mesmo tempo em que teoriza a partir da sua prática, pratica o que teoriza. O objetivo é dar ao professor autonomia em sala de aula.

Bell (2003), em contrapartida, embora reconheça que a condição pós-método estimula as práticas de capacitação profissional, oferecendo novas possibilidades pedagógicas aos professores de inglês, defende fortemente o argumento de que a noção de método está longe de desaparecer no campo do ensino de inglês. Segundo o mesmo autor, perspectivas pós-método ignoram o fato de que o conceito de método prescreva práticas de sala de aula, o que é importante para professores. Métodos também são princípios organizadores para que se compreenda o que profissionais da área fazem. Em síntese, se por um lado alguns teóricos anunciam o final ou morte dos métodos, por outro, os professores de inglês continuam buscando prescrições e práticas para aplicarem em sala de aula. O autor sugere uma integração ao considerar a possibilidade de que se estabeleça uma relação dialética entre método e pós-método, na qual a excessiva prescrição do primeiro seja contrabalançada com a excessiva flexibilização do segundo.

Crabbe (2003), a partir da discussão em torno da condição pós-método, expressa preocupações com relação à qualidade do ensino do idioma. Segundo esse autor, é necessário que a qualidade da instrução seja baseada também num recurso sistematizado que defina critérios de qualidade com o respectivo monitoramento, e não gere dependência exclusiva do treinamento e experiência de professores. O autor ainda se

refere à globalização da educação e à padronização de critérios de qualificação como fatos que também colocam em evidência a necessidade de melhoria do ensino de inglês.

1.2: Demandas crescentes de qualificação profissional do professor de inglês.

Em 2001, Duff and Bailey, através da *TESOL International Research Foundation*², propuseram agendas de pesquisa na área de ensino de inglês com o objetivo de contribuir para o ensino de inglês em âmbito internacional (Duff e Bailey, 2001)

Os temas de pesquisa são descritos no Quadro 2.

Temas de pesquisa – Ano de 2001	Autores
1. Idade para início do aprendizado de um idioma	Tucker, 2001
2. Tempo de instrução de uma segunda língua	Lightbown, 2001
3. Alfabetização num segundo idioma	Snow, 2001
4. Desenvolvimento de habilidades bilíngües	Christian, 2001
5. Interação em sala de aula	Bot, 2001
6. Avaliação	Lynch, 2001
7. Inglês como idioma global	Nunan, 2001
8. Inglês para objetivos acadêmicos e ocupacionais	Duff, 2001
9. Aprendizado de professor e de aluno em TESOL	Freeman, 2001
10. Capacitação e Desenvolvimento do professor	Bailey, 2001

Quadro 2: Agendas de pesquisa da *TESOL International Research Foundation* - Duff & Bailey, 2001.

O Quadro 2 apresenta, segundo os autores, as diferentes áreas de pesquisa no cenário TESOL para o século XXI.

Dentre os temas propostos, aqueles voltados para o professor de inglês referem-se ao seu processo de aprendizagem (Freeman, 2001) e também a formas de capacitação e desenvolvimento profissional (Bailey, 2001).

² www.tirfonline.gov

Freeman (2001) ao citar Darling-Harmond e Sikes (2000) salienta a necessidade de estudos empíricos voltados para o processo de aprendizado não só do aluno, mas também dos professores, por serem eles os principais mediadores do processo de aprendizado do aluno. Assim, um trabalho voltado para a observação de processos de aprendizado do professor terá impactos profundos nos delineamentos das práticas e políticas educacionais. Dentre os tipos de observação que podem ser feitos, Freeman (2001) aponta duas grandes áreas de pesquisa: uma voltada para processos de aquisição de conhecimento do professor (Freeman 2001), e outra para processos formais e informais pelos quais o professor aprende.

O segundo tema de pesquisa tem Bailey (2001) como seu principal representante. A autora justifica a necessidade de investigar a capacitação profissional inicial para o ensino de inglês e desenvolvimento profissional continuado, pela constatação de que o inglês é ensinado por uma variedade de pessoas em todo o mundo, as quais, por sua vez, se encaixam em perfis tais como professores qualificados e não-qualificados, falantes nativos e não-nativos do idioma. A autora afirma também que as mudanças do status do falante estrangeiro nos dias de hoje, assim como a constante formulação de novos programas de inglês, geram preocupações em torno de formas adequadas de capacitação inicial de professores. Cresce assim, a demanda de professores devidamente preparados. Os problemas de pesquisa propostos estão relacionados à identificação de práticas pedagógicas eficientes, à condução de programas de capacitação e a medidas de eficiência e eficácia das associações profissionais no desenvolvimento do professor de inglês.

Nunan (2003) observa que apesar das políticas educacionais de ampliação de oportunidades de aprendizagem do inglês nas escolas, o processo de implementação não tem sido tão bem sucedido. Políticas educacionais têm sido estabelecidas sem serem consideradas as implicações das mesmas sobre os professores e alunos. No que se refere aos professores observam-se habilidades lingüísticas deficitárias, um número crescente de professores sem qualificação e um número decrescente de professores qualificados dando aulas. Observa-se também que o professor está despreparado para aplicar na

prática de sala de aula os métodos oficiais de ensino, assim como há dúvidas quanto à sua capacidade de utilização adequada dos livros-texto. Também é evidenciada a necessidade de maior preparação para o ensino de inglês para crianças.

Al-Hazmi (2003) descreve programas de capacitação de professores de inglês na Arábia Saudita como inadequados e sem sistematização, formando professores com habilidades acadêmicas e de tradução, embora sem habilidades para o ensino do idioma. Recentemente o Ministério da Educação, juntamente com a Embaixada Americana e o Conselho Britânico têm patrocinado a capacitação de professores, mas ainda num estágio inicial de desenvolvimento. O autor também descreve perspectivas futuras para a capacitação de professores, salientando que tais programas devem se basear no perfil de um professor ideal considerando-se o nível de desenvolvimento do país e também os limites locais. Análises de necessidades devem ser conduzidas antes de qualquer treinamento pedagógico, identificando-se o nível educacional do professor, nível de competência lingüística, nível de competência profissional e crenças sobre educação.

A preparação profissional também é um tema abordado por Bartles (2002), que constata a necessidade atual de os professores de inglês passarem por uma extensa preparação profissional que inclua a pesquisa na sua própria sala de aula e suas crenças acerca do que é ensinar inglês.

Johnson e Golombek (2003) afirmam que o aprendizado do professor emerge de um processo de re-construção de conhecimentos prévios, de suas crenças e práticas, e não apenas da imposição de novas teorias, métodos, ou materiais didáticos. O aprendizado emerge também de experiências em contextos sociais diversos, tais como: as escolas onde estudaram, os programas de capacitação a que tenham se submetido, assim como as instituições onde trabalham como professores. Entretanto, o processo de preparação profissional do professor de inglês, no entanto, não tem ocorrido de modo uniforme.

Freeman e Johnson (2004) pesquisaram 400 programas voltados para a preparação profissional de professores de inglês e constataram que 203 deles oferecem um

certificado de Mestre, 59 certificam o professor para o ensino do idioma, 89 são programas de graduação e 120 fornecem credenciais estaduais ou municipais para o ensino de inglês. Com esse levantamento, os autores buscam confirmar a hipótese de que há muita “confusão” vivida hoje no campo de ensino de inglês, pela pluralidade e diversidade de atuações na área, ficando cada vez mais difícil demarcar o que é de fato o que o professor de inglês faz na sua profissão. Os autores buscam assim compreender as razões pelas quais observa-se um certo desconforto vivido hoje no que se refere à identidade profissional do professor de inglês, gerando, por sua vez, debates quanto ao que deve ser priorizado no processo de sua capacitação.

Yates e Muchisky (2003) discutem os aspectos relacionados à base de conhecimentos que o professor de inglês precisa ter. Particularmente em virtude do crescente número de alunos estrangeiros aprendendo inglês, os autores chamam a atenção do leitor para o fato de que programas de capacitação, a exemplo de Freeman e Johnson (1998), têm dado maior ênfase a abordagens reflexivas de ensino e crenças de professores do que a aspectos relacionados à estrutura do idioma e dos processos de aquisição de uma segunda língua. Segundo esses autores, Freeman e Johnson propõem uma reconceitualização de programas de capacitação que, de alguma forma, marginalizam processos de compreensão sobre como um idioma é estruturado e sobre como as línguas são aprendidas. Yates e Muchisky (2003) discorrem sobre o papel central que tais conhecimentos da estrutura e aquisição do idioma exercem no processo de formação e amadurecimento profissional do professor de inglês.

Até aqui apresentamos as principais preocupações na área de ensino de inglês relacionadas à capacitação de professores. O Quadro 3 apresenta os aspectos apresentados nesta seção sobre capacitação de professores.

Preocupações	Autores
1. Re-estruturação do modo de transmissão em programas de capacitação a partir de uma pedagogia pós-método	Kumaravadivelu, 2001
2. Preparação extensa do professor, condução de pesquisas de temas relacionados à sala de aula assim como suas próprias crenças.	Bartles, 2002
3. Organização de programas de capacitação de professores que desenvolvam as habilidades necessárias para o ensino de inglês hoje, considerando-se realidades locais nas quais se insere.	Al-Hazmi, 2003
4. Definição da prática do professor de inglês a partir de princípios organizadores, considerando -se a dialética dos métodos e da pedagogia pós-método	Bell, 2003
5. Desenvolvimento do o ensino de inglês com qualidade.	Crabbe, 2003
6. Implicações das novas políticas educacionais derivadas do inglês global sobre os professores.	Nunan, 2003
7. Preparação do professor para as práticas pedagógicas adotadas pelas novas políticas educacionais.	Nunan, 2003
8. Definição do papel desempenhado pela lingüística aplicada e pela prática reflexiva do professor na capacitação docente.	Yates e Muchisky, 2003 Freeman e Jonson, 2004

Quadro 3: Principais aspectos relacionados a preocupações sobre a capacitação de professores. Fonte: Publicações TESOL Quarterly, 2001-2004.

Observa-se no Quadro 3 que são muitos os objetivos a serem alcançados em busca de uma capacitação de professores adequada à nova dinâmica do ensino de inglês no mundo. Essa preocupação não é a única no contexto, nem tampouco se situa de forma isolada.

Foram apresentados fatores que evidenciam uma complexa demarcação do que se espera de um professor de inglês e tal complexidade se mantém quando o assunto é capacitação e qualificação para novas demandas no campo. Ou seja, parece existir uma sobreposição

de desafios que poderá criar um descompasso entre o ritmo de mudanças e novas demandas no ensino de inglês e a capacidade adaptativa da categoria de professores a estas mudanças e demandas. Dito de outra forma, parece ser muito difícil para uma categoria profissional, onde não tem existido uma congruência de prescrições acerca de quem ela é, o que sabe e o que faz, absorver novas habilidades e conhecimentos ou re-significar crenças existentes, em função de mudanças que o ensino do idioma vem passando no seu contexto mais amplo e que inevitavelmente afeta a dinâmica do trabalho do professor de inglês.

1.3 Inclusão de uma perspectiva psicossocial no cenário atual de ensino de inglês.

A partir das idéias expostas neste capítulo constata-se que o campo de ensino de inglês tem passado por mudanças relacionadas ao inglês global, às aplicações e ao papel das novas tecnologias de informação, e à complexidade de objetivos pedagógicos que se busca atingir nos vários programas de ensino elaborados. Pesquisadores desenvolvem agendas de pesquisa diversas, incluindo temas voltados para o processo de aprendizado do professor, programas de capacitação e iniciação profissional. Observa-se, todavia, debates em andamento que são centrais ao saber e ao fazer do professor, a exemplo da preponderância ou não de uma concepção método ou pós-método no ensino de inglês, assim como da aplicação de conhecimentos de lingüística aplicada ou das crenças do professor sobre o que é ensinar um idioma.

Estudos sobre identidade profissional mostram que este tema torna-se objeto de investigação quando se evidenciam perspectivas de mudanças num determinado campo profissional. Conforme já demonstrado, o campo de ensino de inglês apresenta atualmente perspectivas importantes de mudança no que se refere ao saber e ao fazer do professor de inglês. Entretanto, a dimensão coletiva do impacto dessas mudanças entre professores de inglês não é apresentada de forma sistematizada. Uma investigação com enfoque na identidade profissional do professor de inglês permite capturar uma dimensão ao mesmo tempo individual e coletiva dessa dinâmica, evidenciando o

professor como ator social. Essa perspectiva pode também promover subsídios para que se possa alinhar o direcionamento da profissão quanto à capacitação e iniciação profissional, considerando-se saberes locais como também um maior conhecimento do professor e sua dinâmica nesse contexto a partir da sua voz.

CAPÍTULO 2

Identidade profissional: perspectivas conceituais e metodológicas

Segundo Jacques (1998), o estudo de identidade tem diferentes níveis de importância ao longo da história do conhecimento do homem, sendo que em Psicologia Social autores como William James e George Mead desenvolveram o tema da identidade de forma central nos seus estudos. A autora também aborda a questão da complexidade de se estudar identidade em função das linhas de pensamento de diferentes autores e reflete acerca do processo de identidade, se seria algo inerente ao homem ou se seria um processo também construído pelo mundo social onde o homem se encontra. Esta é uma problemática também discutida por Laurenti e Barros (2000) ao expressarem uma preocupação que se deve ter com relação a quem é o homem da contemporaneidade:

... a fase denominada *capitalismo desorganizado* (Santos, 1999), para circunscrever o momento atual do mundo globalizado, responde por novas configurações do homem, expondo perspectivas que devem ser objeto de investigação dos cientistas sociais. Inúmeras são as questões que se colocam hoje. Marcado por pressões de um mundo cada vez mais complexo e desorganizado, a natureza dos problemas humanos se redimensiona, obrigando todos a um investimento pessoal, às vezes demasiado pesado. Perdido e premido por exigências do mundo, onde a divisão entre público e privado manifesta-se com doses generosas de ambigüidade, a identidade do homem transforma-se rapidamente, sem que a ciência e o universo consensual possam dar conta dessas mudanças. O conhecimento científico retrata uma provisoriade sem precedentes, em que pese todas as revoluções científicas desse final de milênio. (Laurenti e Barros, 2000, p.19)

Segundo Carrollo (1997), existe uma dificuldade de encontrar uma definição consensual de identidade, e a sua operacionalização é algo ainda mais difícil, apesar do número crescente de estudos sobre o conteúdo e os mecanismos de construção de identidade.

O termo torna-se ainda mais complexo ao se observar que paralelamente à questão da identidade no mundo contemporâneo encontra-se a crise de identidade nesse mesmo mundo. Dubar (1997) menciona o fato de que não se sabe ao certo o que a expressão

“crise das identidades” reflete. Pode estar relacionada às “dificuldades de inserção profissional dos jovens, aumento da exclusão social, mal-estar face às mudanças, desagregação das categorias que servem para definir a si próprio e para definir os outros”. (p. 13). O autor afirma também que a identidade de alguém constrói-se na infância e se reconstrói ao longo da vida, e é o que ele tem de mais precioso. Segundo autor, perder a identidade equipara-se a alienar-se, sofrer, angustiar-se, morrer. O autor ainda discute bases de uma teoria sociológica operatória da construção das identidades e salienta que a dimensão profissional do indivíduo, dentre as suas múltiplas dimensões de identidade, tem adquirido uma importância particular. Isto devido ao fato de o emprego condicionar a construção de identidades sociais já que além de ter se tornado um bem raro vem passando por mudanças importantes.

Hall (2004) situa a chamada crise de identidade como componente de um “processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social”(p. 7).

Woodward (2000) estabelece a questão da crise das identidades como um fenômeno a ser investigado. A autora sugere que seja examinada a maneira como as identidades são formadas e os processos envolvidos, de modo que se demarque até que ponto as identidades são fixas ou mutantes.

Myers (2000) aborda a identidade social como parte do pensamento social, da análise do modo através do qual vemos a nós mesmos e aos outros. Segundo o autor, desenvolvemos o nosso autoconceito não só a partir de um processo individual, mas também a partir da forma como compreendemos nossa participação em grupo. O autor busca também explorar a interação entre nosso sentido do eu e nossos mundos sociais, tentando entender de que forma o ambiente social molda a nossa identidade. Ele desenvolve tais idéias analisando os papéis que desempenhamos, a comparação social, as experiências de sucesso e fracasso, os julgamentos das outras pessoas e as culturas.

2.1 Perspectivas conceituais em identidade profissional.

Identidade profissional é um conceito que pode ser definido de formas diferentes.

Allain (2005) define identidade profissional a partir das características que emergem dos saberes e práticas do professor.

Carrolo (1997) define o termo como o resultado da articulação entre saberes teóricos, competências operatórias e percepção de valores, normas e atitudes constitutivos do universo profissional.

Segundo Galindo (2004), a identidade profissional se expressa pelas características do ser docente a partir do auto e do alter-reconhecimento.

O conceito é definido por Celani e Magalhães (2002) como representações acerca do saber, saber-fazer e poder do professor, num determinado contexto escolar.

De acordo com Simon-Maeda (2004) trata-se de características de um discurso do professor, construído a partir da biografia pessoal, relação com conflitos transculturais e atitude face a alunos e práticas profissionais.

A partir destas observações percebe-se que definir identidade profissional remete a algum tipo de caracterização de atributos da profissão, mantendo-se diferentes enfoques acerca de quais atributos irão prevalecer na operacionalização do construto. Ao se analisar estudos sobre identidade profissional, além de se observar formas variadas de definição do termo assim como das formulações teórico-metodológicas decorrentes, é possível também estabelecer perspectivas de conceituação da identidade profissional a partir da conjugação de perspectivas externas e internas ao sujeito. Nesta seção os estudos serão apresentados de acordo com as diferentes perspectivas encontradas na literatura. Como o objetivo é uma compreensão teórica sobre identidade profissional,

optou-se por fazer referência também a diferentes profissões, além da do professor de inglês.

É possível estabelecer uma forma visual de compreensão das diferentes perspectivas de análise sobre identidade profissional, através de um *continuum*, conforme a Figura 2.

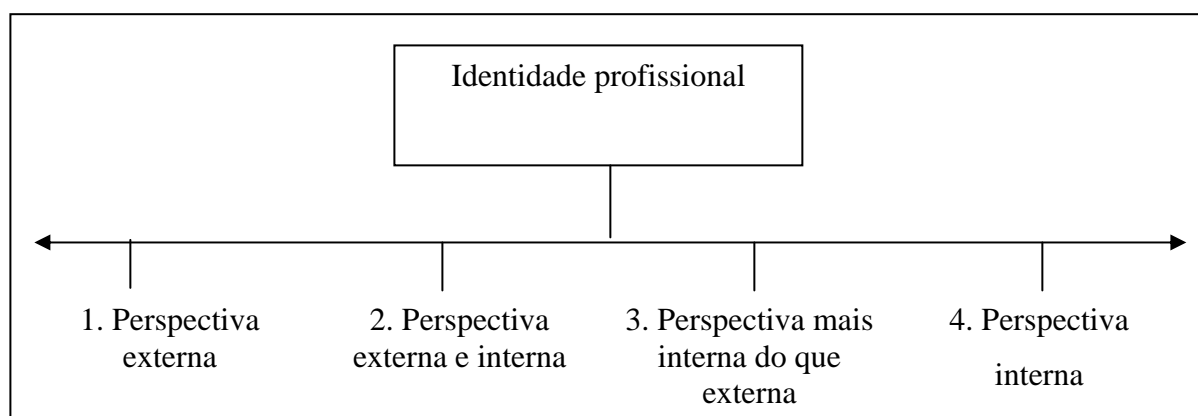


Figura 2: *Continuum* dos diferentes níveis de análise sobre identidade profissional.

A primeira perspectiva situa a identidade profissional como algo externo ao sujeito, algo que remete à categoria profissional, a ser projetado no sistema de crenças do indivíduo, algo que irá direcionar, geralmente ao longo de algum tempo, uma determinada forma do indivíduo conceber a profissão e de se tornar um profissional.

Freeman e Johnson (2004) associam a identidade profissional a aspectos voltados para as oportunidades de formação profissional que são oferecidas atualmente, mas, por serem muito diversificadas, dificultam uma visão mais homogênea daquilo que o professor de inglês faz. Observa-se também que, além destas oportunidades serem muito diversificadas, existem polarizações no que se refere ao que considerar como prioritário na formação desse profissional, tornando ainda mais difícil a construção de identidades no campo relacionadas ao que o professor de inglês sabe e faz.

O trabalho desenvolvido por curriculistas também se insere nesta primeira perspectiva de análise. Seja numa linha mais tradicional ou na linha da teorização curricular crítica, acredita-se que programas de formação produzem identidades profissionais. Côrtes (1997), ao discutir habilitações do curso de Pedagogia ao Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, ressalta a necessidade de que a grade curricular inclua disciplinas que permitam “um sólido alicerce teórico sobre o qual o aluno possa delinear a sua própria identidade técnico-profissional e definir seu projeto humano de vida sociopolítica” (p. 11). A articulação das disciplinas, segundo a autora, deve se basear nas categorias de qualidade conforme Grillo (1992). Este autor define quatro categorias que devem ser consideradas ao se tentar oferecer uma formação competente para o professor na Habilitação para o Magistério. As categorias e respectivos indicadores na docência estão apresentados no Quadro 4 a seguir.

Categorias	Indicadores na docência
Categoria pessoal: O SER	Gosto pela docência, entusiasmo, respeito mútuo, exigência e rigor científico.
Categoria conhecimento: O SABER	Domínio de conteúdo, atualização permanente, visão interdisciplinar, consciência da provisoriedade do conhecimento.
Categoria técnica: O FAZER	Valorização da organização do ensino, estímulo à criatividade e à participação do aluno, domínio das metodologias correspondentes à sua área.
Categoria contextual: O INTERVIR	Empenho na realização de um ensino baseado na unidade teórica-prática e na realidade sócio-cultural, consciência do próprio compromisso político como educador.

Quadro 4: Categorias de Qualidade conforme Grillo (1992), descrito por Cortes (1997, p.12.)

Moreira e Macedo (2002) reforçam a centralidade da identidade e diferença cultural no pensamento sobre currículo na atualidade. Esses mesmos autores afirmam que o currículo pode contribuir para a construção de identidades sociais. Eles também fazem questionamentos acerca de quais identidades os currículos atuais estão ajudando a produzir e que identidades deveriam produzir, em função do mundo contemporâneo globalizado. Os autores também afirmam que as identidades profissionais são definidas em cursos de formação de professores e no aprendizado desenvolvido na prática docente.

Ainda nessa perspectiva, Costa e Silva (2002) consideram a formação contínua de professores como agente de construção e reconstrução de identidades profissionais.

Uma segunda perspectiva de análise apresenta a identidade profissional como resultado de uma interação entre fatores internos do sujeito e fatores externos.

Carrolo (1997), estuda a identidade profissional de professores a partir da articulação de duas perspectivas heterogêneas de percepção do professor: a perspectiva da identidade para si, isto é, o quanto o profissional se considera competente, e a perspectiva da identidade para outrem, ou seja, o quanto os outros reconhecem o profissional como tal.

Galindo (2004) considera a identidade como um processo de construção de sujeitos enquanto profissionais, inscrita num jogo do reconhecimento do docente em sua relação consigo mesmo e com os outros. A partir de referenciais psicanalíticos articulados com a teoria de Penna (1992) sobre auto e alter-reconhecimento, a autora busca uma compreensão do que é ser docente e considera a identidade profissional como um tipo de identidade social. O auto-reconhecimento foi analisado a partir de indicadores de identidade profissional pré-estabelecidos: motivo da escolha pelo trabalho docente, participação em capacitação, projeto profissional e relação com pares. O alter-reconhecimento foi sistematizado a partir da análise de material jornalístico.

A terceira perspectiva de análise apresenta a identidade profissional na qual o sistema de crenças do indivíduo ganha destaque, sem que contudo se anule o papel de fatores extrínsecos como agentes construtores de identidade profissional.

Allain (2005) define identidade como algo que se transforma a partir de agentes externos, a exemplo do processo de desenvolvimento profissional e de cursos de pós-graduação, ao longo do tempo. A autora considera identidade como sendo inerente ao sujeito, transformado por diferentes saberes, mobilizados pela vivência prática e por conhecimentos formalizados pela academia, investigando a identidade profissional dos professores a partir do modo como eles produzem saber. A autora argumenta que especialistas e formadores de professores enfrentam hoje questões centrais do seu

trabalho que estão diretamente relacionadas ao saber do professor, ao modo com produzem esse saber e como transmitem o saber produzido por outrem.

Os estudos sobre o pensar e o fazer do professor, que se expressam na identidade profissional, dentre outros, são temas de grande relevância no conjunto de linhas de pesquisa sobre formação de professores (Allain, 2005). A documentação dos saberes docentes em todos os seus aspectos torna-se importante uma vez que a significação, aplicação e aquisição de futuros conhecimentos parecem ser influenciadas pelas crenças e conhecimentos prévios dos professores. A partir de uma pesquisa com o objetivo geral de investigar de que forma alunos de um curso de pós-graduação passam a encarar a profissão e a enfrentar os desafios a ela inerentes, Allain (2005) optou por uma metodologia que privilegiou a problematização como forma de explicitar dilemas profissionais dos professores. Esta escolha metodológica foi feita ao se adotar a premissa de que “o enfrentamento de dilemas permite uma maior consciência na análise da tomada de decisões complexas, além de contribuir para o fortalecimento da identidade dos professores com sua profissão”. (Allain 2005, p.18).

Celani e Magalhães (2002), examinaram a identidade profissional dos professores de inglês da rede pública do Estado de São Paulo a partir de suas representações sobre o profissional docente de língua estrangeira e sobre o ensino de inglês como língua estrangeira. Investigaram também as representações desses profissionais de si mesmos como professores e de seu papel como profissional. Ou seja, o professor foi indagado acerca de sua percepção sobre professores de inglês em termos gerais e sobre sua atuação, no plano individual. Todavia, as autoras também consideraram importante o fato desses professores estarem fazendo um curso de formação contínua focado no agir reflexivo sobre a ação pedagógica do docente. Este curso permitiu “contextualizar um processo de conscientização e de questionamento das representações dos professores envolvidos quanto ao que significa ser um profissional do ensino de língua estrangeira no Brasil, no contexto das escolas de rede pública” (Celani e Magalhães, 2002, p. 320).

A quarta e última perspectiva de análise sobre identidade profissional estabelece o sujeito como detentor de uma identidade profissional construída no plano da sua subjetividade e significações de experiências vividas. Tratam-se dos estudos que utilizam histórias de vida como meio de acesso à identidade profissional do sujeito. Johnston (1997) analisa as histórias de vida dos professores de inglês poloneses e identifica que os mesmos se referem à sua atuação no campo de ensino de idiomas como algo transitório, acidental, construindo uma identidade profissional mais voltada para a de um técnico de idiomas do que para a de um professor.

Simon-Maeda (2004), também investigou a identidade profissional de professoras de inglês japonesas analisando suas histórias de vida. A autora define identidade como um fenômeno que emerge da variedade de vínculos que o indivíduo estabelece com as pessoas e identifica de que forma as professoras constroem suas identidades de educadoras, a partir de biografias pessoais, das formas de enfrentamento de conflitos em ambientes de trabalho e dos seus posicionamentos com relação a alunos e práticas profissionais.

Estes diferentes posicionamentos no *continuum* expressam uma compreensão de como se processa a identidade do sujeito a partir da articulação de fatores externos e internos. Isso não significa, contudo, que cada posição reflita desenhos metodológicos também diferentes.

2.2 Perspectivas metodológicas em identidade profissional .

Apesar de terem sido apresentadas na seção anterior diferentes perspectivas de entendimento do conceito de identidade profissional, verifica-se que nos aspectos metodológicos os estudos têm muitas semelhanças. Tais semelhanças serão inicialmente apresentadas a partir das justificativas dadas pelos autores para se investigar identidade profissional e posteriormente a partir dos delineamentos de pesquisa utilizados nos trabalhos empíricos.

Um ponto em comum nos estudos analisados reside no fato de que estudar identidade profissional está associado a mudanças previstas ou em andamento no referido campo profissional.

Moreira e Macedo (2002) identificam que há algo novo nos debates atuais sobre currículo - os estudos culturais e o pensamento pós-moderno – que traz novos desafios às identidades projetadas nos currículos implementados em programas de formação de professores, o que por sua vez interfere nas identidades profissionais que se espera construir.

Celani e Magalhães (2004) afirmam que mudanças na sociedade e transformações epistêmicas na ciência evidenciam a necessidade de reformas educacionais, tanto no sistema de educação quanto na formação de professores e situam a identidade profissional como um componente facilitador de transformação do contexto escolar.

Um outro aspecto de similaridade refere-se à natureza da profissão em questão nas suas especificidades e nesse caso o trabalho docente aparece com uma categoria fortemente marcada por uma complexidade que parece ser mais compreendida a partir de estudos sobre identidade profissional. Neste segmento, a identidade profissional funciona como um sistema organizador, um conjunto de significações que ajudam a compreender de que forma a profissão se configura enquanto tal no sujeito.

Carrolo (1997) define o trabalho docente como uma profissão altamente especializada, tanto nos seus aspectos técnicos quanto nos de formação. Afirma que o trabalho docente sofre um constante risco de descaracterização, proveniente da ausência de reconhecimento social, indefinição institucional da escola e um processo complexo de auto-reflexão do professor acerca de sua prática.

Simon-Maeda (2004) se dedica a um estudo sobre gênero e identidade profissional com educadores japoneses do sexo feminino por viverem contextos de trabalho diferentes de educadores do sexo masculino, marcados pela cultura em que vivem.

A Figura 3 sintetiza as similaridades apresentadas até então:

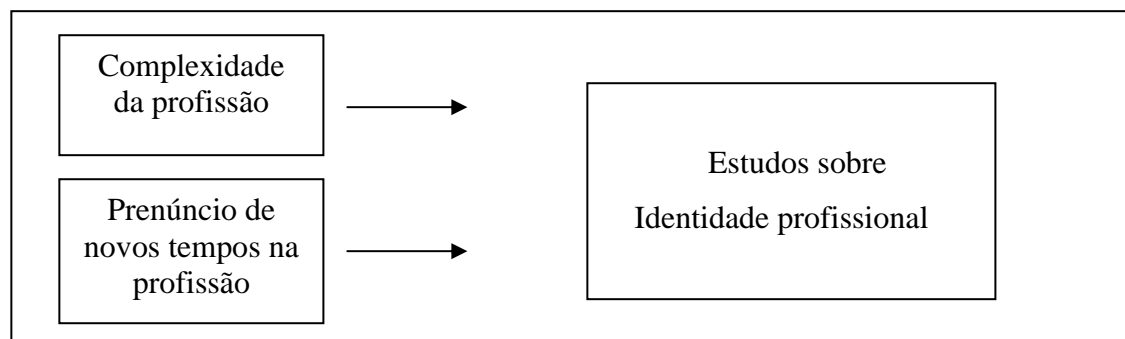


Figura 3: Justificativas para a investigação de identidade profissional.

Complexidade e prenúncio de novos tempos na profissão funcionam como antecedentes do processo de identidade profissional. E independentemente de se tratar de um ou de outro, há similaridades nos delineamentos metodológicos dos estudos, apesar de técnicas de investigação que se diferenciam em alguns aspectos, conforme apresentado no Quadro 5.

Autor	Delineamento metodológico
Allain (2005)	Estudo descritivo, longitudinal, com 10 alunos-professores matriculados num curso de especialização e selecionados a partir de critérios pré-estabelecidos. A coleta de dados foi feita através de observações e registros de algumas aulas ao longo do ano letivo, recolhimento de materiais distribuídos nas aulas, entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos participantes e reflexões escritas dos mesmos.
Carrolo (1997)	Estudo descritivo com 4 formandos estagiários de Letras. Coleta de dados foi feita através de análise documental de materiais utilizados nas aulas do estágio ao longo de um ano, observação dos estagiários como alunos e como professores. Entrevistas com os estagiários e professores do estágio.

Galindo (2004)	Estudo descritivo com 44 docentes de escolas públicas/particulares de Recife, sorteados dentre representantes de diferentes momentos de formação pedagógica (“gerações pedagógicas”). Realização de entrevistas semi-estruturadas . Análise de material jornalístico sobre educação, professor e escola durante o ano que antecedeu a realização das entrevistas com os professores.
Celani e Magalhães (2002)	Estudo descritivo com 45 professores de inglês da rede oficial de ensino do Estado de São Paulo. Coleta de dados feita em dois momentos ao longo da duração do curso, incluindo a aplicação de um questionário e redação de um texto pelos participantes.
Simon – Maeda (2004)	Entrevistas – narrativas de histórias de vida – com 9 professoras de inglês como língua estrangeira.
Johnston (1997)	Entrevistas - narrativas de história de vida com 17 professores poloneses.

Quadro 5: Delineamentos metodológicos de estudos sobre identidade profissional

O Quadro 5 evidencia a natureza descritiva dos estudos desenvolvidos. A identidade profissional é tida como um fenômeno a ser aprofundado através de um mapeamento das redes de significações e reflexões do indivíduo. Observa-se um delineamento metodológico que estabelece um referencial de tempo, tanto de forma direta quanto indireta, a ser associado à configuração da identidade profissional dos participantes. É o caso dos estudos longitudinais e também daqueles nos quais mesmo não se intitulando como longitudinais, desenvolvem uma coleta de dados que inclui estratégias num determinado período, da duração de um curso de especialização ou um estágio. O mesmo se aplica às histórias de vida. Nesse caso, o fator tempo não se expressa diretamente no seu aspecto cronológico a ser acompanhado pelo pesquisador, mas num tempo subjetivo do participante ao construir uma narrativa autobiográfica que tem, na sua natureza, o tempo como um fio condutor.

E a partir da Figura 4 é possível visualizar mais uma perspectiva dos estudos sobre identidade profissional aqui apresentados, relativa aos desenhos de pesquisa e de que forma eles expressam uma conceituação metodológica.

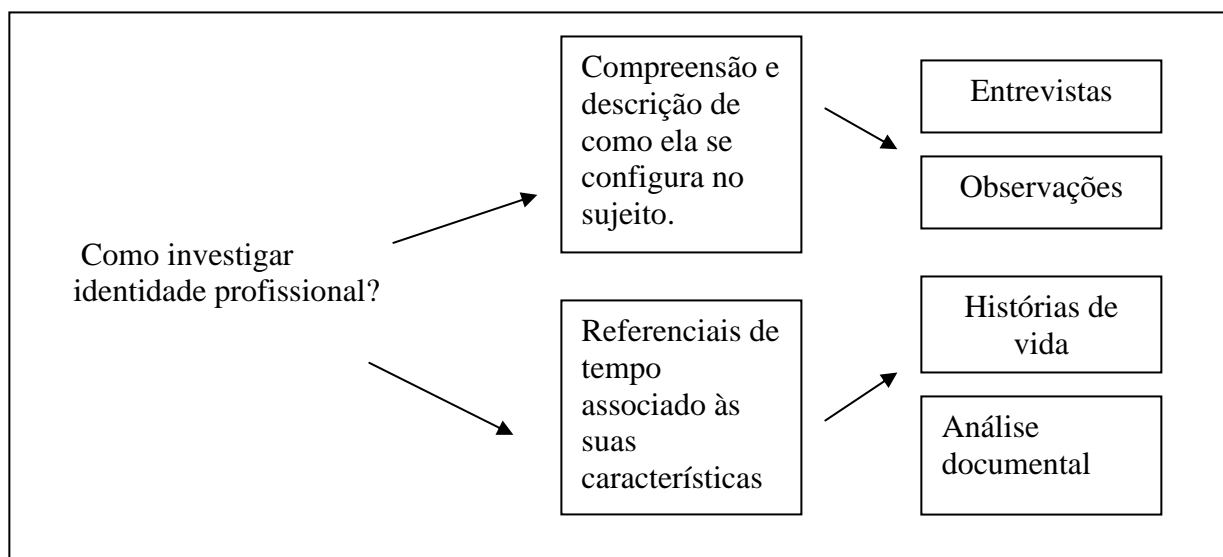


Figura 4: Conceituação e perspectivas metodológicas sobre identidade profissional

A Figura 4 apresenta conceituações e técnicas de coleta de dados características de estudos descritivos em pesquisa social que buscam um aprofundamento do fenômeno em questão. O fator tempo salienta uma característica situacional da identidade profissional, ou seja, trata-se de um processo que tem referências temporais e que não é estático, pode ser transformado. Entrevistas, observações, histórias de vida e análise documental situam-se como técnicas de coleta de dados que refletem as conceituações formuladas.

A Figura 5 apresenta o encadeamento teórico-metodológico ao qual a identidade profissional pode ser submetida, a partir dos estudos analisados.

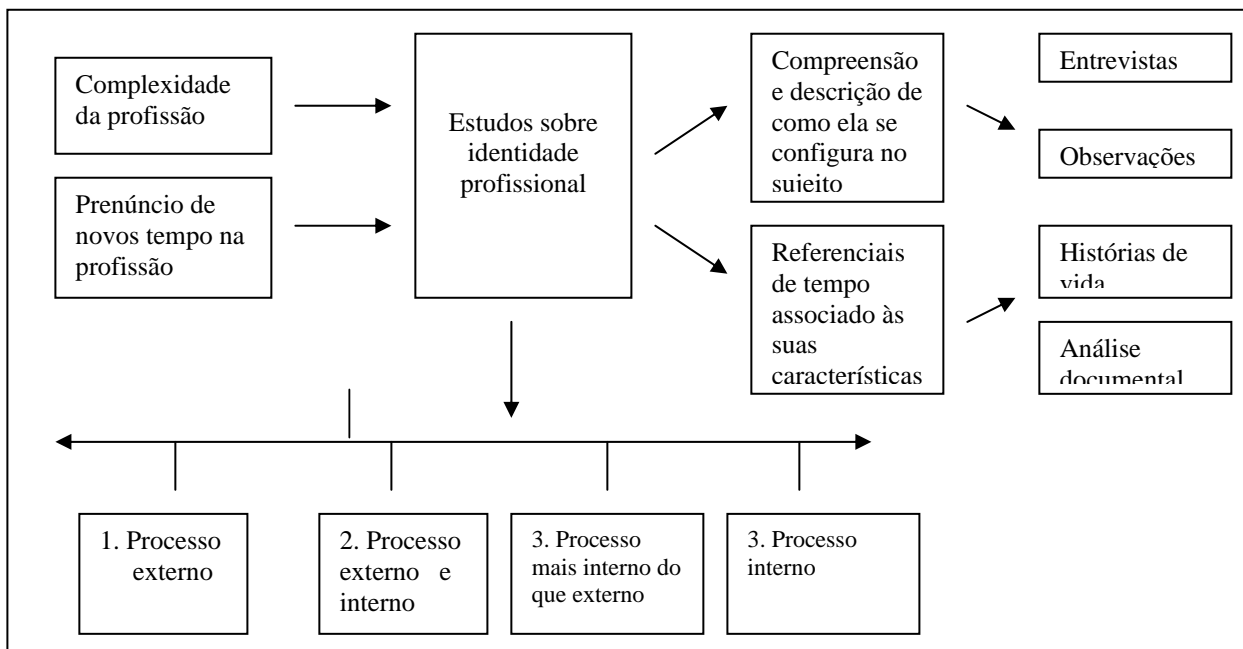


Figura 5: Encadeamento teórico-metodológico evidenciado em estudos sobre identidade profissional.

A Figura 5, contudo, não esgota as possibilidades de contextualização, análise e aplicação empírica dos estudos sobre identidade profissional. Outras leituras poderão gerar o acréscimo de elementos que a revisão feita não permitiu identificar.

Berns (2005), destaca a carência de estudos e publicações que contribuam para com a sistematização de um perfil geral do ensino de inglês na Europa não-ocidental, Oriente Médio, Norte da África, Ásia Oriental e América do Sul, o qual envolve diversos aspectos tais como variações do idioma, políticas educacionais, práticas pedagógicas e tantos outros que venham a emergir dos diversos contextos locais. O autor ressalta ainda a necessidade de que este panorama comece a ser investigado e sugere vários estudos a serem desenvolvidos. Dentre eles o autor propõe projetos interdisciplinares envolvendo especialistas da área de comunicação, história, economia, literatura e psicologia social. Sugere-se, a partir do estudo desenvolvido, a inclusão de aspectos que reflitam a dinâmica psicossocial deste processo, a partir da identidade profissional dos professores de inglês.

CAPÍTULO 3

Delimitação do objeto de estudo

A Identidade profissional é compreendida como um intermediador entre perspectivas de mudança no campo de ensino de inglês e programas de iniciação e capacitação profissional. Ela está conceituada como características que representam o ser, o fazer e o saber fazer da profissão, a partir das mudanças que têm ocorrido no campo e também da rede de significados de professores de inglês.

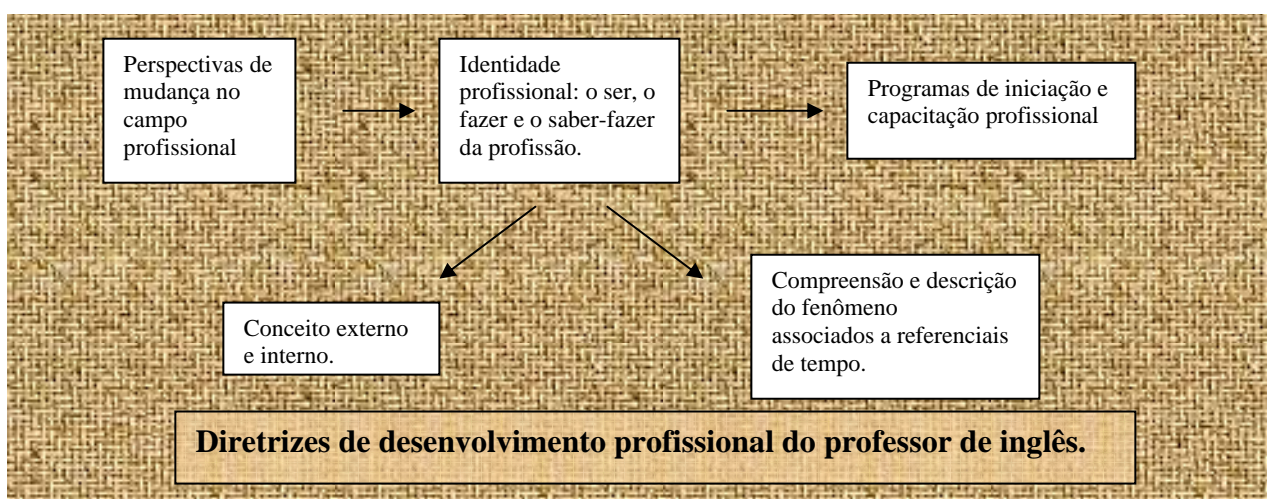


Figura 6: Ilustração do objeto de estudo da pesquisa.

Na Figura 6 observa-se que a identidade profissional é analisada sob uma perspectiva externa e interna. O aspecto externo dessa conceituação está nas mudanças macro-estruturais que o campo vem sofrendo. Essas mudanças, ao mesmo tempo em que justificam um estudo sobre identidade profissional, trazem novas configurações que também são agentes de construção dessa identidade profissional. Ao mesmo tempo, esse aspecto externo não é condição necessária e suficiente para a identificação da identidade profissional de professores de inglês. Existe um aspecto interno que atua nesse campo de forças identitárias, que é o professor na sua atuação profissional, configurando uma identidade profissional a partir da sua subjetividade.

Similarmente aos estudos apresentados no segundo capítulo, a identidade profissional é investigada a fim de que se identifique características ou atributos que demarcam a profissão enquanto tal. Essa demarcação inclui também um referencial de tempo, expresso através de concepções de presente e passado no campo e tempo de experiência profissional do professor. Importante observar que a textura colorida representa a base onde essa problemática se insere, que está voltada para diretrizes de desenvolvimento do professor de inglês. Os quadros de fundo branco sugerem que o problema de pesquisa identificado seja incluído nesta base e percebido de forma mais saliente.

Apresentamos na Figura 7, a seguir, o modelo teórico adotado no estudo.

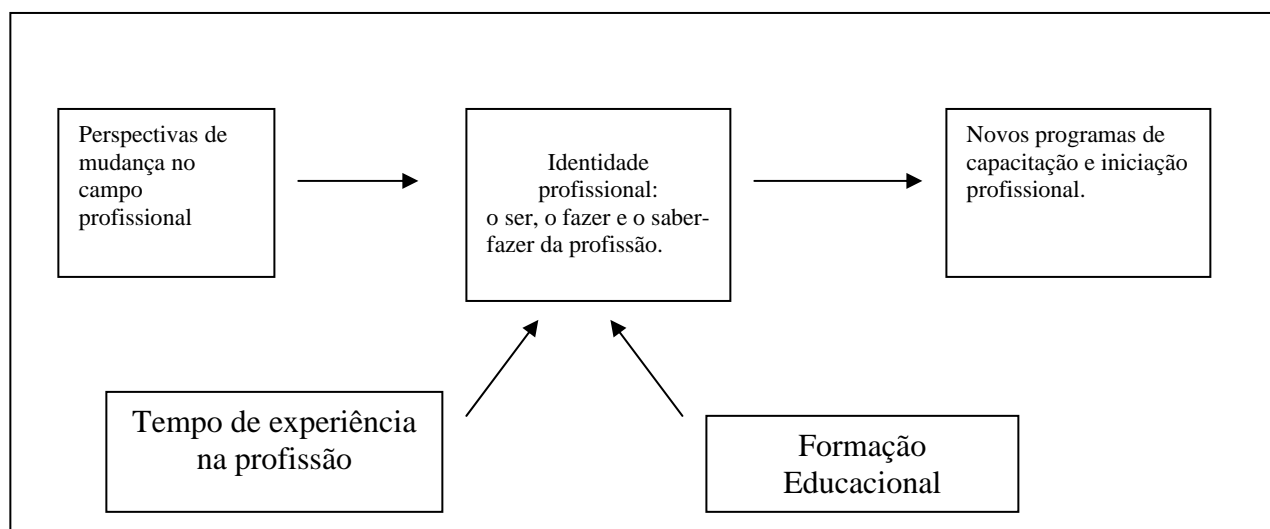


Figura 7: Modelo teórico adotado no estudo.

O modelo teórico do estudo desenvolvido posiciona identidade profissional como um intermediador entre perspectivas de mudança no campo e novos programas de capacitação e iniciação profissional. Esta intermediação tem a função também de realçar o papel do professor de inglês como agente de construção dessa identidade a partir da sua compreensão sobre quem é o professor de inglês, o que ele sabe e o que ele faz. Os referenciais de tempo associados à identidade profissional estão operacionalizados através do tempo de experiência do professor. Os referenciais associados ao saber e ao fazer do professor de inglês estão operacionalizados através da sua formação educacional.

Foram utilizados eixos teóricos de processos de formação de identidade social assim como de construção de saber historicamente situado.

O estudo teve o objetivo geral de obter um panorama do conjunto de elementos que compõem a identidade profissional do professor de inglês de cursos de idiomas de Salvador.

Foram estabelecidos quatro objetivos específicos:

1. Identificar o perfil sócio-demográfico, educacional e profissional do professor de inglês.
2. Caracterizar o ser, o saber e o fazer destes profissionais.
3. Situar os professores em relação a tendências emergentes do campo de ensino de inglês.
4. Identificar de que forma o posicionamento em relação a tendências emergentes pode expressar uma re-definição da identidade profissional do professor.

Na cidade de Salvador observa-se na última década uma grande expansão do número de escolas de idiomas e em 2001 existiam em Salvador cerca de 22 tipos de escolas de inglês e cerca de 100 estabelecimentos em funcionamento. Especificamente no bairro da Pituba existem, em 2005, cerca de 22 estabelecimentos de ensino.

Observa-se também que, no que se refere às organizações, que há uma maior exigência do cliente quanto à qualidade do serviço prestado e vantagens econômicas quanto ao produto que está adquirindo, assim como maior importância dada ao *marketing* e técnicas de venda.

Os alunos de cursos de idiomas em Salvador são de faixas etárias cada vez mais baixas, e hoje formam um grupo na sua maioria de crianças, pré-adolescentes e adolescentes.

O professor de inglês, brasileiro, em Salvador, caracterizado como um professor não-nativo, tem passado por um processo de maior profissionalização na área, buscando especializações e cursos de pós-graduação e de extensão na área.

CAPÍTULO 4

Delineamento metodológico

As estratégias de pesquisa desenvolvidas ao longo do estudo refletem sua natureza eminentemente exploratória e descritiva, e as técnicas de coleta de dados foram utilizadas a partir de diferentes níveis de estruturação. O aspecto mais estruturado da coleta de dados encontra-se nos indicadores das tendências atuais no campo de ensino de inglês, voltados para a prática e conceituação pedagógica do professor. Em contrapartida, foi adotada também uma linha de investigação característica dos estudos sobre identidade profissional através de estratégias menos estruturadas, voltadas para o sujeito e a rede de significações de sua profissão, através da condução de entrevistas.

A análise de dados acompanhou os diferentes níveis de estruturação, utilizando-se programas estatísticos e também recursos qualitativos de análise temática de conteúdo.

4.1 Participantes:

Professores de inglês brasileiros, de cursos de idiomas, com participação voluntária no estudo.

4.2 Local:

Salvador.

4.3 Entrada em campo:

A entrada em campo foi programada a partir de considerações de Minayo (1994) acerca de alguns procedimentos importantes a serem adotados com o objetivo de minimizar “obstáculos que podem dificultar ou até mesmo inviabilizar este aspecto da pesquisa” (p.54). Segundo a autora, o primeiro deles é a busca de uma aproximação gradual com as pessoas da área selecionada para o estudo. O segundo procedimento se refere à apresentação da proposta do estudo aos grupos envolvidos para que se possa estabelecer uma situação de troca e que o interesse pela participação no estudo surja a partir das possíveis repercussões favoráveis advindas do processo de investigação. A terceira

recomendação feita pela autora diz respeito à postura do pesquisador em relação aos objetivos do estudo, uma vez que a entrada em campo pode revelar novas possibilidades, diferentes das previamente delineadas pelo pesquisador. É necessário que se tenha uma postura de pesquisador que facilite o diálogo com os sujeitos participantes do estudo de modo que não haja constrangimentos para ambas as partes e com isso novas configurações e problematizações possam emergir. Finalizando, Minayo salienta que a opção pelo trabalho de campo “pressupõe um cuidado teórico-metodológico com a temática a ser explorada” (p.56), com uma programação bem definida de suas fases exploratórias e de trabalho de campo em si.

Um aspecto considerado dificultador para a entrada em campo residiu no fato de alguns desses estabelecimentos serem franquias, nas quais o poder decisório não é local, o que talvez pudesse adiar a permissão da participação dos professores do estabelecimento na pesquisa.

O ponto de partida para a entrada em campo foi a relação dos telefones dos cursos de idiomas localizados em Salvador, inicialmente no bairro da Pituba por concentrar o maior número de estabelecimentos da cidade, e dos respectivos nomes de Cordenadores/Gestores responsáveis. Foi feito um primeiro contato por telefone para a apresentação geral da pesquisa e agendamento posterior de um contato pessoal. Apresentou-se o estudo e seu desenho metodológico com maior detalhamento, assegurando, quando necessário, que o nome do estabelecimento não seria divulgado, nem tampouco o nome dos professores. Também apresentou-se o Termo de Consentimento para a pesquisa (ANEXO C) a ser assinado pelo respondente, esclarecendo que não havia questões que apontassem os diferenciais competitivos do estabelecimento no que se refere à metodologia adotada ou aos aspectos específicos do seu funcionamento. Foi também garantida a divulgação dos resultados a todos os estabelecimentos participantes, sem restrições.

A entrada em campo foi iniciada em setembro de 2005 e por ser um processo de aproximações sucessivas com técnicas de coletas de dados delineadas em etapas,

prosseguiu até julho de 2006. Houve algumas interrupções na coleta de dados em função do calendário acadêmico dos participantes, os quais em períodos de recesso, tornavam-se mais difíceis de contactar..

4.4 Coleta de dados:

O estudo foi desenvolvido em etapas conforme o Quadro 6 a seguir.

Etapa 1:	Identificação das tendências emergentes no campo de atuação do professor de inglês, a partir da análise das publicações científicas do TESOL Quarterly nos últimos 5 anos.
Etapa 2:	Elaboração de um questionário para investigar informações a partir dos dados da primeira etapa, sendo solicitadas informações sócio-demográficas, além de se indagar sobre a formação e qualificação profissional do professor.
Etapa 3	Aplicação do questionário a professores de inglês brasileiros voluntários, em cursos de idiomas de Salvador.
Etapa 4	Condução de entrevistas semi-estruturadas com professores de inglês.

Quadro 6: Descrição das etapas de coleta de dados do estudo.

Etapa 1:

Nesta etapa foi feito um estudo sobre a identidade profissional do docente, com o objetivo de se obter uma melhor compreensão de como ela está configurada para o professor de inglês, levando-se em conta as tendências mais recentes nos aspectos teórico-práticos da atuação do professor. Essas tendências emergentes representam perspectivas de mudanças no campo, de acordo com o modelo teórico adotado.

As tendências emergentes no campo foram identificadas a partir da análise das publicações dos últimos cinco anos do *Tesol Quarterly*, publicação especializada em ensino de inglês para estrangeiros. É um periódico que faz parte de um conjunto de

ações desenvolvidas por uma associação profissional de educação global de professores de inglês, TESOL. Sua missão é garantir a excelência do ensino de inglês em países onde o inglês é uma língua estrangeira. Há mais de 90 organizações afiliadas e no Brasil o Braz-Tesol é uma delas. Em Salvador existe uma seção regional do Braz-Tesol, o Braz-Tesol Bahia.

Na área de ensino de inglês o TESOL *Quarterly* é uma publicação de reconhecimento internacional, com uma comunidade de pesquisadores de todo o mundo associada a instituições de pesquisa de várias áreas como linguística, psicolinguística e educação. Os volumes do TESOL *Quarterly* são anuais, sendo subdivididos em quatro números. Sua primeira publicação foi em 1967, tornando-se desde então um periódico de referência no panorama internacional do ensino de inglês com variados tópicos de interesse, como por exemplo psicologia e sociologia do ensino e aprendizagem da língua, pesquisa e metodologia de pesquisa, avaliação, preparação profissional, desenvolvimento de currículo, técnicas e materiais instrucionais.

Os números do TESOL *Quarterly* apresentam sete seções, conforme Quadro 7 a seguir.




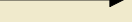
Seções dos números da publicação do TESOL <i>Quarterly</i>	
Seção ¹	Breve descrição do objetivo editorial
1. <i>Articles</i>	Publicação de artigos teóricos ou relatos de pesquisa;
2. <i>Forum</i>	Comentários acerca de tendências atuais ou práticas de ensino na área de inglês como língua estrangeira. Nesta seção também é possível responder a artigos ou questionamentos feitos em qualquer outra seção do periódico.
3. <i>Teaching Issues</i>	Breves comentários sobre diferentes aspectos relacionados à metodologia de ensino da língua.
4. <i>Brief reports and summaries</i>	Leitores são convidados a apresentar breves relatórios ou atualizações de trabalhos que vêm desenvolvendo.
5. <i>Reviews</i>	Livros para profissionais da área são descritos e analisados.
6. <i>Book notices</i>	Publicação de anúncios eminentemente descritivos e breves – não mais que 100 palavras - de livros relevantes na área, enviado por editores.
7. <i>Research issues</i>	Breves comentários de pesquisadores sobre vários aspectos relacionados à pesquisa qualitativa e quantitativa.

Quadro 7: Tesol *Quartely*: seções dos volumes trimestrais - Período 2001-2005.

Os textos que serviram de fonte de pesquisa para a identificação de tendências foram extraídos das seções *Articles*, *Fórum*, *Teaching Issues* e *Brief reports and summaries*.

Apesar da análise das publicações ter tido o objetivo principal de identificar temas emergentes relacionados à atuação do professor, foi possível configurar um panorama atual do ensino de inglês, o que permitiu também a estruturação geral do capítulo 1 desta dissertação.

A análise das publicações foi feita com o objetivo de identificar temas em discussão no cenário internacional do ensino de inglês que remetam ao fazer do professor. Foi possível identificar, dentre eles, um conjunto de quatro temas. Estes temas foram subdivididos em focos e estão sintetizados no Quadro 8.

Temas:	Focos:
O aluno: Nero, 2000 Warschauer, 2000 Vavrus, 2002	 Enfoque no estrangeiro Maior diversidade cultural Maior diversidade linguística
A metodologia: Kumaravadivelu, 2001 Bell, 2003 Yates & Muchisky, 2003 Freeman & Jonson, 2004	 Pedagogia do método Pedagogia pós-método Conhecimentos em linguística aplicada
A tecnologia da informação: Royce, 2002 Conrad, 2000 Cummins, 2000 Warschauer, 2002	 Recurso para ensinar o idioma Idioma facilita acesso à tecnologia Desenvolvimento do indivíduo e da sociedade
Cultura: Lazaraton, 2003	 Cultura como conteúdo a ser ensinado Cultura como prática socialmente construída

Quadro 8: Temas e focos no cenário internacional de ensino de inglês.

O enfoque no fazer do professor, num primeiro momento, levou à constatação de um grande conjunto de ações propostas, em função das especificidades abordadas pelos respectivos autores. Observou-se também que em termos operacionais uma utilização detalhada das prescrições levaria a um volume excessivo de dados a serem coletados. Em função da natureza exploratória do estudo, optou-se por uma identificação de ações que funcionariam como indicadores gerais do fazer do professor de inglês.

Foram identificadas prescrições da ação do professor de inglês que partem do Método para o aprendiz: a prática de ensino do professor é organizada a partir do conhecimento que o professor tem do idioma, das tecnologias da informação utilizadas como um recurso para ensinar inglês, sendo que o professor utiliza um método pré-definido para ensinar, ensina cultura como mais um tema da aula e segue rotinas de sala de aula pré-estabelecidas.

Identificou-se também prescrições que orientam o professor a agir tomando como ponto de partida o Aprendiz, em direção ao método: é a partir do aluno que se deve organizar a prática de ensino do idioma, o inglês é utilizado como um recurso que permite maior acesso do aprendiz a novas tecnologias. Além disso, o professor se baseia nas suas crenças para ensinar inglês, ensina cultura como algo inerente à língua e desenvolve pesquisas na sua própria sala de aula.

Estas diferentes prescrições foram agrupadas sob a forma de dois perfis de ações do professor de inglês conforme apresentado na Figura 8.

<p>Perfil 1 – ações do professor de inglês Do método ao aprendiz</p>	<p>Perfil 2 – ações do professor de inglês Do aprendiz ao método</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliza o conhecimento do idioma como ponto de partida para organizar a prática de ensino. 2. Utiliza tecnologias da informação como um recurso para ensinar o idioma. 3. Baseia-se num determinado método para ensinar inglês. 4. Ensina cultura como sendo mais um tema das aulas, mais um conteúdo a ser ensinado. 5. Segue rotinas de sala de aula e de metodologia pré-estabelecidas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliza o conhecimento sobre o aluno como ponto de partida para organizar sua prática. 2. Ensina inglês para que os alunos tenham maiores recursos para acessar novas tecnologias de informação. 3. Baseia-se nas suas crenças sobre aprendizado de idiomas para ensinar inglês. 4. Ensina cultura como algo inerente à língua. 5. Desenvolve pesquisas em sala de aula sobre processos de ensino-aprendizagem

Figura 8: Diferentes perfis de ações do professor de inglês a partir da análise das publicações do Tesol Quarterly.(2000-2004)

O Perfil 1 reflete um modelo mais estabelecido enquanto prática de ensino de inglês, enquanto o Perfil 2 resulta de discussões mais recentes na área de capacitação de professores de inglês, refletindo novas tendências no campo.

Etapa 2:

A etapa 2 foi dedicada à elaboração de um questionário no qual buscou-se identificar a visão do professor acerca da atuação do coletivo, ou seja, um professor refletindo sobre a categoria profissional de professores de inglês em geral. O objetivo foi identificar percepções, sondar opiniões dos professores buscando-se evidenciar tendências no que se refere a ações do professor de inglês. Este foi um aspecto coletivo de análise considerado na elaboração do questionário. O questionário foi construído com diferentes seções, nas quais se incluía uma referência à categoria geral de professores de inglês e também um nível individual de respostas, com itens pertinentes ao professor respondente.

Em função das condições de aplicação, nas quais a pesquisadora não estaria presente, optou-se por um questionário estruturado. Inicialmente foi elaborado um questionário piloto (ANEXO A) com 4 seções .

Na primeira parte da seção 1 do questionário piloto solicitou-se dos respondentes que escolhessem uma sentença, dentro de um quadro de duas sentenças que, na sua opinião, descreveria o que o professor de inglês faz predominantemente. A versão final do questionário (ANEXO B) teve a primeira parte da seção 1 revisada . Estas sentenças expressam diferentes perfis de atuação do professor, a partir da análise feita na Etapa 1

A Figura 9 apresenta a referida seção do questionário.

Organiza sua prática de sala de aula a partir de teorias, métodos e materiais didáticos.
 Organiza sua prática de sala de aula a partir de suas crenças e formas de entender o que é ensinar e aprender inglês.

Utiliza seu conhecimento sobre o aluno como ponto de partida para organizar sua prática em sala de aula.
 Utiliza seu conhecimento do idioma como ponto de partida para organizar sua prática de sala de aula.

Conduz pesquisas na sala de aula sobre formas de ensinar e formas de aprender.
 Segue rotinas e abordagens para ensinar previamente estabelecidas pelos manuais especializados ou pela metodologia adotada na escola.

Utiliza recursos como internet e multiprocessadores de texto como recursos para ensinar inglês.
 Ensina inglês para que através do idioma o aluno tenha maior acesso a informações tecnologicamente diferenciadas a exemplo da Internet e multiprocessadores de texto.

Ensina cultura como um dos temas abordados no ensino do inglês.
 Ensina inglês como manifestação de uma cultura que permeia todo o ensino.

Figura 9: Quadros de sentenças utilizados no questionário. Legenda: Verde = Perfil 1 Azul=Perfil 2

Para fins de visualização das respostas, o código de cores foi mantido na apresentação dos resultados.

A segunda parte da seção 1 do questionário piloto foi uma questão aberta na qual foi perguntado ao respondente quais os principais desafios enfrentados pelo professor de

inglês hoje. Para a versão final do questionário, as respostas foram posteriormente transformadas em tópicos a serem marcados, a fim de facilitar ainda mais a instrução para o respondente. Espontaneamente, na questão aberta, os professores que participaram do primeiro teste mencionaram dois desafios. Ao final da participação de 16 professores na aplicação do questionário piloto, 12 desafios foram listados, conforme apresentado na Figura 10.

Na versão final do questionário os desafios foram estruturados em forma de tópicos a serem escolhidos. Foi solicitado que o respondente marcasse com um “X” dois tópicos que ele considerasse desafios atuais do professor de inglês. Foram solicitados dois tópicos em função das respostas do questionário-piloto nas quais os professores mencionaram, espontaneamente, dois tópicos. Houve espaço reservado para que o respondente pudesse listar algum outro desafio que não estivesse no questionário.

Os tópicos estão listados na Figura 10.

1. Baixo nível de motivação dos alunos para estudar/aprender inglês.
2. Pouco conhecimento sobre aprendizagem infantil.
3. Capacitação deficiente para ensinar inglês.
4. Comunicação com pais de alunos: notas, feedback sobre alunos etc.
5. Auto-reflexão do professor no que se refere à prática de sala de aula.
6. Aluno adulto que tem pressa para aprender e pouco tempo para estudar.
7. Recursos tecnologicamente avançados e variados.
8. Atualização do *background* cultural do professor
9. Atualização do *background* do professor em conhecimentos gerais: notícias, ciências etc.
10. Atualização do professor quanto às mudanças que a língua inglesa vem sofrendo.
11. Diferenças e limitações individuais dos alunos quanto ao aprendizado do idioma.
12. Condução de pesquisas em sala de aula.

Figura 10: Desafios enfrentados pelo professor de inglês atualmente a partir dos questionários-piloto aplicados.

Também na seção de atuação profissional foram acrescentados mais alguns tipos de atuação profissional do professor de inglês, resultado da pilotagem do questionário.

As seções 2, 3 e 4 do questionário referem-se a dados sócio-demográficos, de educação e de qualificação profissional do professor de inglês, tais como idade, sexo, nível de

escolaridade, atuação profissional, qualificação para ensinar e de proficiência na língua inglesa. Na seção 3, foram acrescentadas novas formas de atuação profissional, a partir das respostas do questionário piloto.

O questionário foi finalizado observando-se sua aparência, qualidade da digitação e a organização seqüencial das questões (Cozby, 2003), optando-se por solicitar dados sócio-demográficos, de escolaridade e qualificação profissional ao final do mesmo. O questionário também foi adequadamente diagramado, impresso em duas cores numa gráfica em papel A4, gramatura 120, com duas dobras.

Etapa 3:

A aplicação do questionário final foi feita com 85 professores de inglês, brasileiros, de escolas de idiomas de Salvador. Foi incluída uma mensagem ao professor na qual a pesquisadora esclareceu o contexto da aplicação do questionário, e agradeceu ao professor pela sua participação no estudo (ANEXO C). Foi incluído também o Termo de Consentimento Informado para ser assinado pelo participante (ANEXO D).

Os dados foram codificados a partir da montagem de um banco de dados com o programa SPSS (Versão 13) e foram utilizadas estatísticas descritivas de análise. Os gráficos e tabelas foram elaborados pelo programa Excel, versão 2003.

Etapa 4:

Na etapa final da coleta de dados, após uma análise preliminar dos questionários, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com seis professores de inglês com participação voluntária.

O roteiro da entrevista foi elaborado em duas partes. Na primeira parte o respondente seria solicitado a falar sobre sua profissão ao longo dos anos de experiência e sua visão do professor de inglês em geral. Na segunda parte o questionário seria retomado e o respondente seria convidado a fazer comentários sobre suas respostas. As entrevistas também foram um recurso utilizado para contrastar a rede de significados do professor

quando se referia a si mesmo e quando se referia ao grupo de professores, ou seja, à dimensão mais coletiva da profissão. Dessa forma, houve momentos em que o professor refletiu acerca não só sobre suas respostas, mas também acerca das respostas dadas pelo grupo de 83 participantes da etapa anterior. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para posterior análise temática qualitativa.

CAPÍTULO 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados ocorreu em dois momentos: o primeiro momento foi após a etapa da aplicação dos questionários e o segundo após a realização das entrevistas.

Análise dos questionários:

Os dados obtidos através dos questionários serão apresentados seguindo uma seqüência específica: inicialmente dados referentes ao perfil socio-demográfico e de qualificação profissional do professor de inglês, depois será mostrada a freqüência de respostas relacionadas aos dois perfis de atuação pedagógica conforme a Figura 8.

5.1 Caracterização geral dos professores participantes

Os respondentes são na sua maioria do sexo feminino, conforme o Gráfico 1.

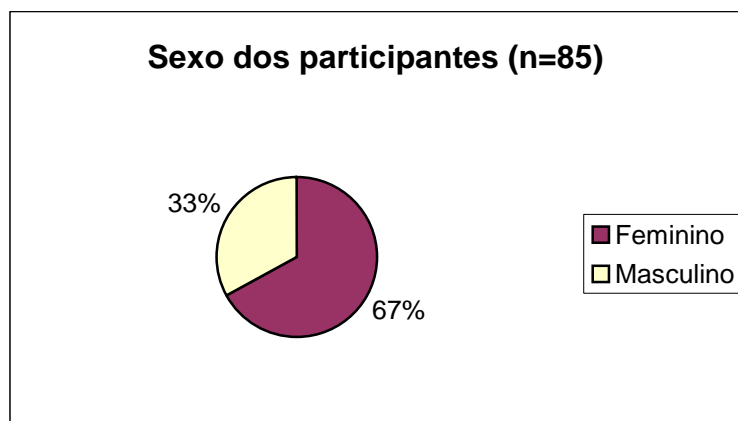


Gráfico 1: Percentual do sexo dos respondentes

O Gráfico 2 apresenta o percentual de idades dos respondentes dos questionários.

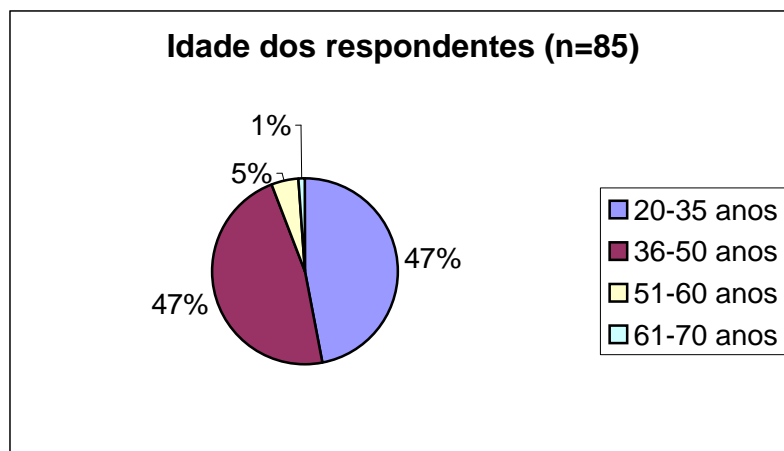


Gráfico 2: Percentual da idade dos respondentes dos questionários.

A idade dos respondentes varia de 20 a 50 anos, configurando um total de 94% da amostra. Um percentual menor de professores (5%) varia de 51 a 60 anos. Professores entre 61 e 70 anos constituem uma minoria da amostra.

Os dados de escolaridade estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1: Distribuição de freqüências por escolaridade

Nível de escolaridade (n=85)		
		%
Ensino Médio completo	5	5,9
Nível Superior completo	66	77,6%
Nível Superior em andamento	14	16,5%
Total	85	100%

Trata-se de um grupo de profissionais com nível superior de escolaridade na sua maioria (77,6%), sendo que há também nesta população professores cursando a universidade (16,5%) e numa escala bem menor, professores com Ensino Médio completo que até então não fizeram nenhuma graduação (5,9%).

Os 80 professores que cursam ou já concluíram uma graduação, distribuem-se em diferentes áreas e a Tabela 2 apresenta estes dados detalhadamente.

Tabela 2: distribuição de frequências por área de Graduação.

Status escolar	Graduação (n=80)							
	Letras	%	Humanas	%	Bio	%	Exatas	%
Completo	40	50%	18	22,5%	5	6,3%	3	3,8%
Andamento	5	6,3%	6	7,5%	2	2,5%	1	1,3%
Total	45	56,3%	24	30%	7	8,8%	4	5%

As áreas são diversificadas, sendo que 56,3% dos professores estão cursando ou são graduados em Letras Vernáculas com Inglês. Há também professores da área de Humanas, Biomédicas e Exatas. Destes, professores da área de Humanas prevalecem com 30%, seguida de Biomédicas (8,8%) e Exatas (5%).

No que tange à pós-graduação o número de professores é menor, sendo que há profissionais na sua maioria com Especialização, e em número reduzido, com Mestrado e Doutorado.

A Tabela 3 especifica o número de professores por tipo de pós-graduação e status de andamento do curso.

Tabela 3: Distribuição de frequências por tipo de Pós-graduação.

Nível da Pós-Graduação	Pós-Graduação (n=37)			
	Em andamento	Concluído	Total	%
Especialização	11	17	28	75,6%
Mestrado	3	5	8	21,7%
Doutorado	-	1	1	2,7%
Total	14	23	37	100%

Estes dados são provenientes de um universo de 80 professores dos quais 46,5% estavam cursando ou já haviam concluído uma pós-graduação na época da coleta de dados. A maioria dos professores se concentra na especialização (75,6%), sendo que há um grupo menor (21,7%) na área do Mestrado e outro bem mais restrito (2,7%) no Doutorado.

Considerando-se o universo dos 28 professores que faziam ou já haviam concluído uma Especialização, na Tabela 4 é possível identificar um índice de frequência por áreas.

Tabela 4: Distribuição de frequências por área de Especialização.

Status do curso	Especialização (n= 28)					
	Letras	%	Humanas	%	Biomed	%
Completo	8	28,6%	8	28,6%	1	3,6%
Andamento	3	10,7%	8	28,6%		
TOTAL	11		16		1	

Há um número maior de professores na área de Humanas (57,2%), seguidos da área de Letras (39,3%). Há um caso específico de uma especialização concluída na área de Biomédicas (3,6%).

O nível escolar de Mestrado apresenta-se, por um lado, com pouca variação de áreas e, por outro, com um número reduzido de professores, conforme apresentado na Tabela 5.

Tabela 5: Distribuição de frequências por Pós-Graduação - Mestrado

	Mestrado (n=8)	
	Letras	%
Completo	5	62,5%
Andamento	3	37,5%
Total	8	100,0%

Configurando-se um total de 8 professores com pós-graduação em nível de Mestrado, 5 deles são Mestres na área de Letras (62,5%) e 3 professores estão com um Mestrado em andamento (37%), também na área de Letras (37%). O nível Doutorado apresenta 1 professor, com Doutorado concluído na área de Letras.

No que se refere à prática profissional, há uma variedade de atuações, descritas na Tabela 6 a seguir, que apresenta as atuações juntamente com a década em que foram iniciadas.

Tabela 6: Distribuição de freqüências por tipo de atuação profissional.

Atuação profissional:	Início	Década 1960	Década 1970	Década 1980	Década 1990	Década Atual 2000-2005	Total
a) Curso de idiomas		2	6	25	41	11	85
b) Escola regular particular		2	1	5	3	5	16
c) Escola regular pública				1	1	3	5
d) Aulas em empresas			1	3	7	4	15
e) Faculdades/Universidades				1	4	6	11
f) Aulas particulares		2	2	12	24	10	50
Outros: Tradução					1		1

A partir da Tabela 6 observa-se que a amostra de respondentes tem uma atuação profissional representativa iniciada na década de 1980 e desde então tem variado de forma crescente. Nesta variação, além da atuação em cursos de idiomas, a atuação em aulas particulares tem sido a de maior índice de freqüência (50), seguida da atuação em escola regular particular (16) e aulas em empresas (15). Aulas em escola regular pública (5), assim como em Faculdades/Universidades (11) aparecem como formas de atuação mais recentes. A área de Tradução não apresenta grande representatividade na amostra investigada.

A tabela também permite identificar que esta é uma amostra composta por professores que na sua maioria começaram a ensinar em escolas de idiomas há pelo menos 15/20 anos, ou seja, nas décadas de 1980 e 1990.

O questionário também investigou os exames de proficiência na língua inglesa realizados pelos professores. São exames de universidades/instituições americanas ou inglesas, na sua maioria específicos para falantes não-nativos do idioma. Inicialmente os tipos de exames e respectivas siglas serão apresentados na Tabela 7 e em seguida os índices de frequência serão apresentados na Tabela 8.

Tabela 7: Tipos de exames de proficiência em inglês feitos pelos professores.

Exame	Sigla/Nome	Funcionalidade
<i>Certificate of Proficiency in English</i>	CPE	Faz parte dos exames de Proficiência da Universidade de Cambridge e é o exame de maior nível de proficiência testado.
<i>First Certificate in English</i>	FCE	Exame que compõe o conjunto de exams da Universidade de Cambridge, para falantes não-nativos num nível intermediário de proficiência do idioma
<i>Certificate in Advanced English</i>	CAE	Exame para falantes não-nativos de inglês com alto nível de proficiência em inglês, também da Universidade de Cambridge. O CAE é o exame que precede o CPE.
<i>International English Language Testing System</i>	IELTS	Exames para situações de estudo ou trabalho no exterior
<i>Cambridge Examination in English for Language Teachers</i>	CEELT	Testa a competência lingüística de professores de inglês não-nativos.
<i>Certificates of Communicative Skills in English</i>	CCSE	Testa a habilidade do uso comunicativo da língua
<i>Test of English for International Communication</i>	TOIEC	Teste utilizado para situações de trabalho na área de negócios internacionais e administração.
<i>Certificado de Proficiência da língua inglesa da Fundação Fisk</i>	FISK	Testa a competência lingüística de professores.
<i>Scholastic Assessment (Aptitude) Test</i>	SAT	Exame de avaliação de conhecimentos para cursos de graduação em universidades norte-americanas. Atesta habilidades verbais e lógicas.
<i>Test of English as a Foreign Language</i>	TOEFL	Exame que avalia o desempenho em inglês de estrangeiros que pretendem estudar em universidades norte-americanas ou canadenses. Também aceito por universidades britânicas
<i>Michigan English Language Test</i>	MICHIGAN	Determina o nível de proficiência de falantes não-nativos de inglês.

Fonte: Internet

Elaboração: Silvia Barbosa (2006)

Estes exames são na sua maioria citados a partir das siglas. Dos 11 exames, 4 são oferecidos pela universidade de Cambridge (CPE, FCE, CAE, CEELT). São exames que certificam diferentes níveis de proficiência no idioma e há também a especificidade de alguns serem exclusivos para professores falantes estrangeiros de inglês.

A Tabela 8 apresenta a distribuição de freqüência dos exames de acordo com a década em que o professor obteve o referido certificado.

Tabela 8: Exames de proficiência na língua inglesa de acordo com década de recebimento.

Exame	Década de 70	Década de 80	Década de 90	Década atual	Total
Michigan	2	8	10	4	24
CEELT		2	2		4
CAE		1	4	1	6
University of London			1	1	2
TOEFL		1		7	8
FCE	1	1	3	1	6
Cambridge	2	1	4		7
CPE	2		5	2	9
CCSE			1		1
IELTS			1		1
SAT			1		1
TOIEC			1		1
Fisk			1		1
Total	7	14	34	16	71

O exame da Universidade de Michigan é o de maior índice de respostas. Observa-se também um conjunto de exames da Universidade de Cambridge que isoladamente são apresentados com baixa freqüência, mas somam um total de 32. Ao longo das décadas observa-se um número crescente de exames sendo feitos e há uma maior concentração e variedade de exames feitos na década de 1990.

No que se refere à qualificação para ensinar, será feita inicialmente uma apresentação dos cursos feitos pelos professores na Tabela 9 e o índice de respostas será apresentado na Tabela 10.

Curso	Nome/Sigla	Objetivos gerais
<i>Teacher Training Course</i>	TTC	Preparar professores iniciantes com habilidades e conhecimentos básicos para o ensino de inglês.
<i>Teacher Development Course</i>	TDC	Desenvolver aprofundamentos teóricos e práticos com professores de inglês com experiência no ensino.
<i>Teacher Development Course Young Learners</i>	TDCYL	Desenvolver conhecimentos e habilidades específicas para o ensino de inglês para crianças
<i>Certificate for Overseas Teachers of English</i>	COTE	Desenvolver um aprofundamento teórico prático com professores que já têm experiência no ensino.
<i>Teaching English as a Foreign Language</i>	TEFL	Cursos que preparam professores de inglês cuja língua materna não é o inglês.
<i>Teaching English to Speakers of Other Languages</i>	TESOL	

Fonte: Internet.

Elaboração: Silvia Barbosa (2006)

Tabela 9: Cursos de qualificação para ensino de inglês .

Cursos como TTC, TDC, TDCYL são cursos que oferecem uma certificação regional/nacional de qualificação de ensino, e alguns são abertos ao público em geral, enquanto que outros são exclusivos para os professores de determinados estabelecimentos. Cursos como COTE, TEFL e TESOL são cursos que oferecem uma certificação internacional de capacitação de professores de inglês. A distribuição das respostas apresenta-se na Tabela 10.

Tabela 10: Distribuição de frequências dos certificados de qualificação para ensinar inglês por década de obtenção.

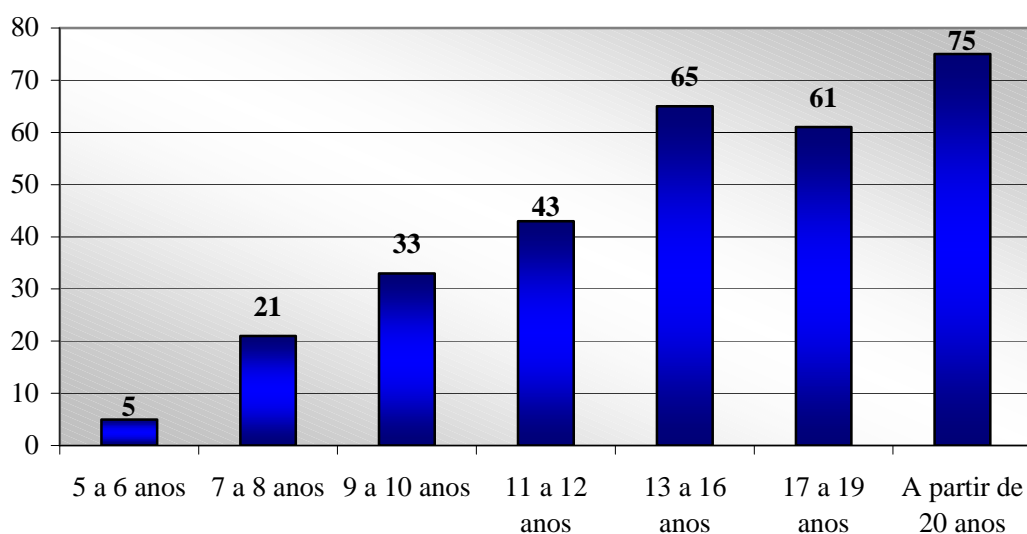
Certificados:	Década de obtenção					Total
	Década de 1960	Década de 1970	Década de 1980	Década de 1990	Atual 2000-2005	
TDC				8	2	10
TDCYL					3	3
TTC	1	5	10	29	12	57
COTE				3	1	4
TEFL				1		1
TESOL					1	1
Total	1	5	10	41	19	76

Dentre os cursos feitos o TTC apresentou-se como o mais frequente (57%), seguido do TDC (10).

O COTE é o exame internacional feito por maior número de respondentes. Os exames de qualificação, ao longo das décadas têm sido crescentes, de forma similar ao que tem acontecido com os exames de proficiência no idioma.

No que se refere à idade dos alunos, os dados estão apresentados no Gráfico 3.

Gráfico 3: Distribuição de frequências da idade dos alunos dos respondentes.



Há professores com alunos na faixa etária dos mais novos, a partir de 5 anos, sendo que os alunos concentram-se, na sua maioria, na faixa etária de 13 anos até maiores de 20 anos.

Em termos gerais a amostra é composta por professores do sexo feminino na sua maioria, com idade entre 25-50 anos. São professores, na sua maioria, de nível superior de escolaridade e há também casos de professores com Especialização e, em menor número, com Mestrado. Tanto na Graduação quanto na Especialização os cursos feitos são de áreas diferentes, isto é, Letras Vernáculas com inglês, Ciências Humanas, Biomédicas ou Exatas. É um grupo de professores que além de dar aulas em cursos de idiomas, dá aulas particulares de inglês e tem tido novas possibilidades de atuação ao longo das últimas três décadas, tais como aulas em escolas, empresas, Faculdades e Universidades. É um grupo onde alguns têm certificados de proficiência na língua inglesa e muitos têm certificação de um curso básico de metodologia de ensino de inglês. São professores cujos alunos encontram-se, na maioria, na faixa etária entre 13 e 20 anos.

A partir dessa caracterização geral da amostra, serão apresentados os dados referentes às tendências identificadas nas respostas relacionadas aos diferentes perfis do fazer do professor de inglês, assim como os tópicos que são, na opinião do grupo, os principais desafios que o professor de inglês enfrenta atualmente.

5.2 Tendências quanto ao fazer do professor de inglês

Estas tendências estão estruturadas a partir dos dois perfis identificados na revisão das publicações do TESOL *Quarterly* conforme Figura 8 e item do questionário apresentado na Figura 9.

O Gráfico 4 apresenta um levantamento de frequência geral da amostra relativo aos diferentes Perfis identificados na primeira etapa do estudo.

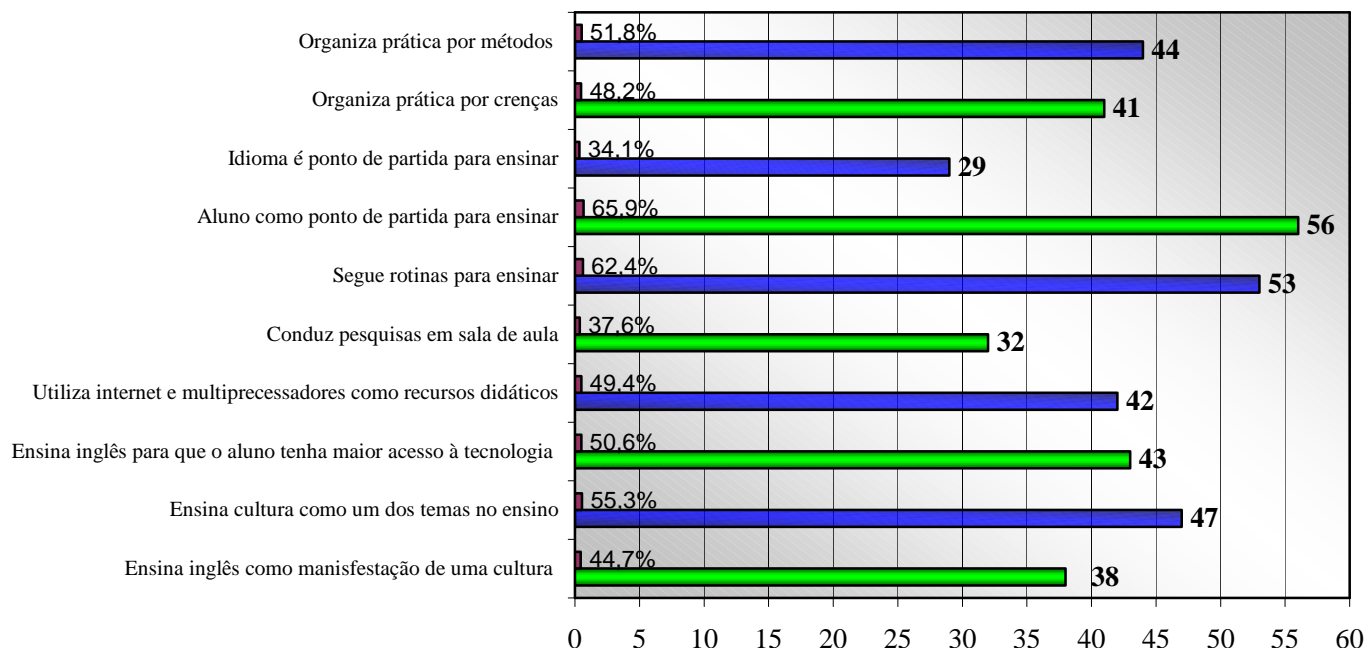


Gráfico 4: Distribuição geral de frequências de Perfil 1 e Perfil 2 (n=85)
 Legenda: Azul=Perfil 1 Verde=Perfil 2

A partir do Gráfico 4 observa-se que a percepção dos respondentes é a de que há uma forte tendência do professor a seguir rotinas para ensinar (62,4%). Aspectos voltados para a utilização de tecnologia como recursos didáticos, cultura como um dos temas de ensino e prática organizada por método parecem co-existir com ações do Perfil 2, apresentado a seguir, em função de um percentual de 50%. Contudo, o mesmo não acontece no que se refere ao idioma como ponto de partida, uma vez que um percentual de respostas de 34,1% aponta para uma tendência mais forte para o Perfil 2.

No perfil 2 sobressai a percepção dos respondentes de que o aluno (e não o idioma) é o ponto de partida para ensinar. Os itens referentes à prática organizada por crenças, o papel de tecnologia e da cultura na abordagem de ensino se situam em termos medianos de distribuição de frequências, sendo que parece haver uma leve tendência do grupo a

ênfatizar a percepção de que o professor ensina cultura mais como um dos temas do ensino (55,3%) do que como manifestação de uma cultura que permeia todo o ensino. Há também uma percepção de que é baixa a condução de pesquisas em sala de aula (37,6%), contrapondo-se ao alto uso de rotinas para ensinar (62,4%).

A análise dos perfis também foi feita por sub-grupos da amostra. Em função do modelo teórico adotado no estudo, os perfis foram analisados a partir da escolaridade dos participantes (Ensino Médio e graduação) e também do tempo de experiência do professor na área. Escolaridade e tempo de experiência representaram, assim, dimensões expressivas de características de identidade profissional. Sabe-se, todavia, que o objetivo do questionário foi o de identificar tendências e direções de análise, através de possíveis diferenças de percepções dos respondentes, tanto por escolaridade quanto por tempo de experiência. Trata-se de uma percepção da atuação de professores com elementos dos dois Perfis, isto é, um modelo híbrido, com tendência à adoção do Perfil 1 de práticas pedagógicas do professor.

Tendências de perfis a partir da escolaridade

Os perfis também foram analisados a partir de sub-grupos de questionários divididos de acordo com a escolaridade do respondente e nos casos de graduação a amostra foi dividida por áreas cursadas pelos respondentes. Assim, foi possível gerar 5 gráficos diferentes, apresentados e analisados a seguir. Os gráficos apresentam respostas dos seguintes sub-grupos: graduados ou graduandos em Letras Vernáculas com Inglês, Ciências Humanas, Biomédicas, Exatas e respondentes com Ensino Médio completo.

O Gráfico 5 apresenta os dados dos respondentes com Graduação em Letras Vernáculas com Inglês.

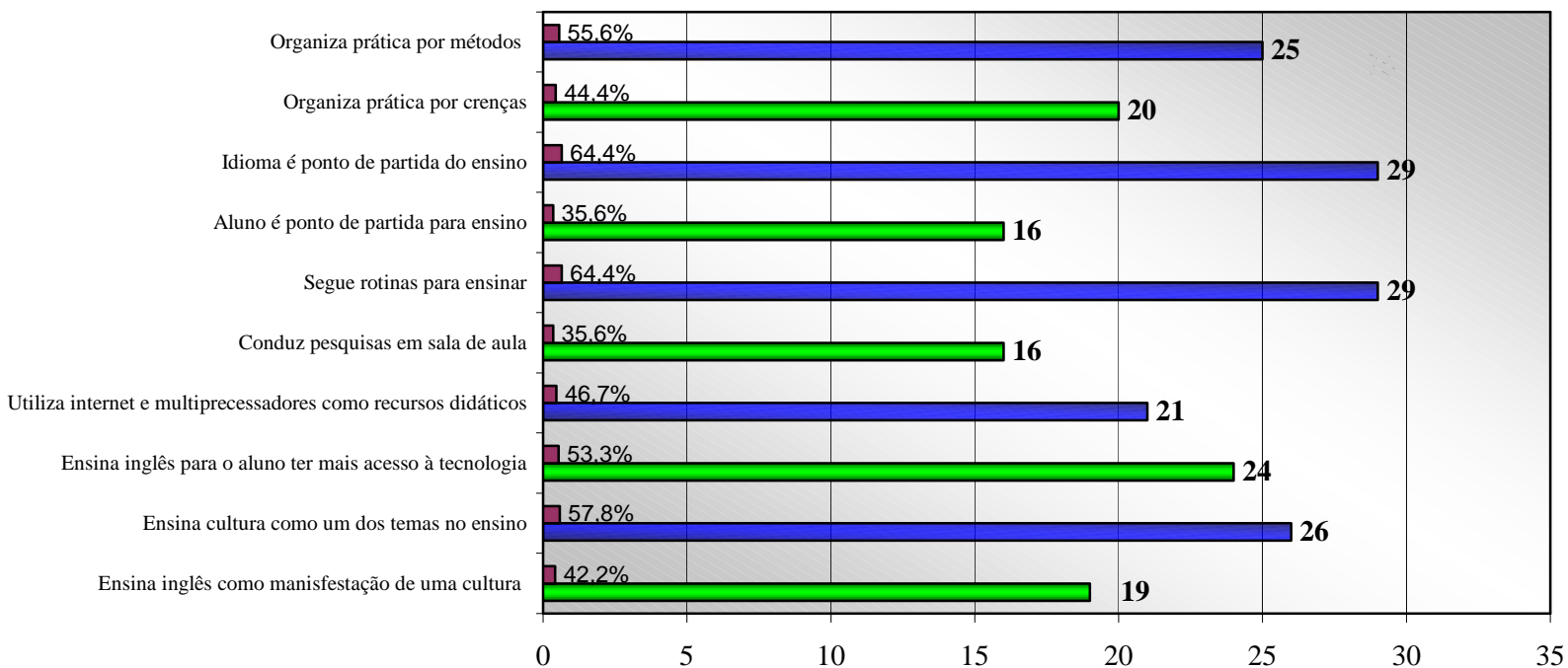


Gráfico 5: Distribuição específica de frequências de Perfil 1 e Perfil 2 – Letras (n=45)

Legenda: Azul=Perfil 1 Verde=Perfil 2

A partir do Gráfico 5 a percepção dos respondentes da área de Letras é a de que o professor de inglês organiza sua prática mais por métodos (55,6%) do que por crenças (44,4%). O idioma é o ponto de partida para o ensino (64,4%) e o professor segue rotinas para ensinar (64,4%). Os diferentes papéis atribuídos à tecnologia parecem co-existir, com uma tendência ao ensino de inglês como meio de acesso à tecnologia. No que se refere à cultura, há a percepção de que se trata de um tema a ser ensinado (57,8%), mais do que ser encarado como manifestação de uma cultura (42,2%). A partir das respostas observa-se uma tendência de práticas do Perfil 1 para este grupo com formação em Letras.

O Gráfico 6 apresenta respostas dos respondentes com Graduação em Ciências Humanas.

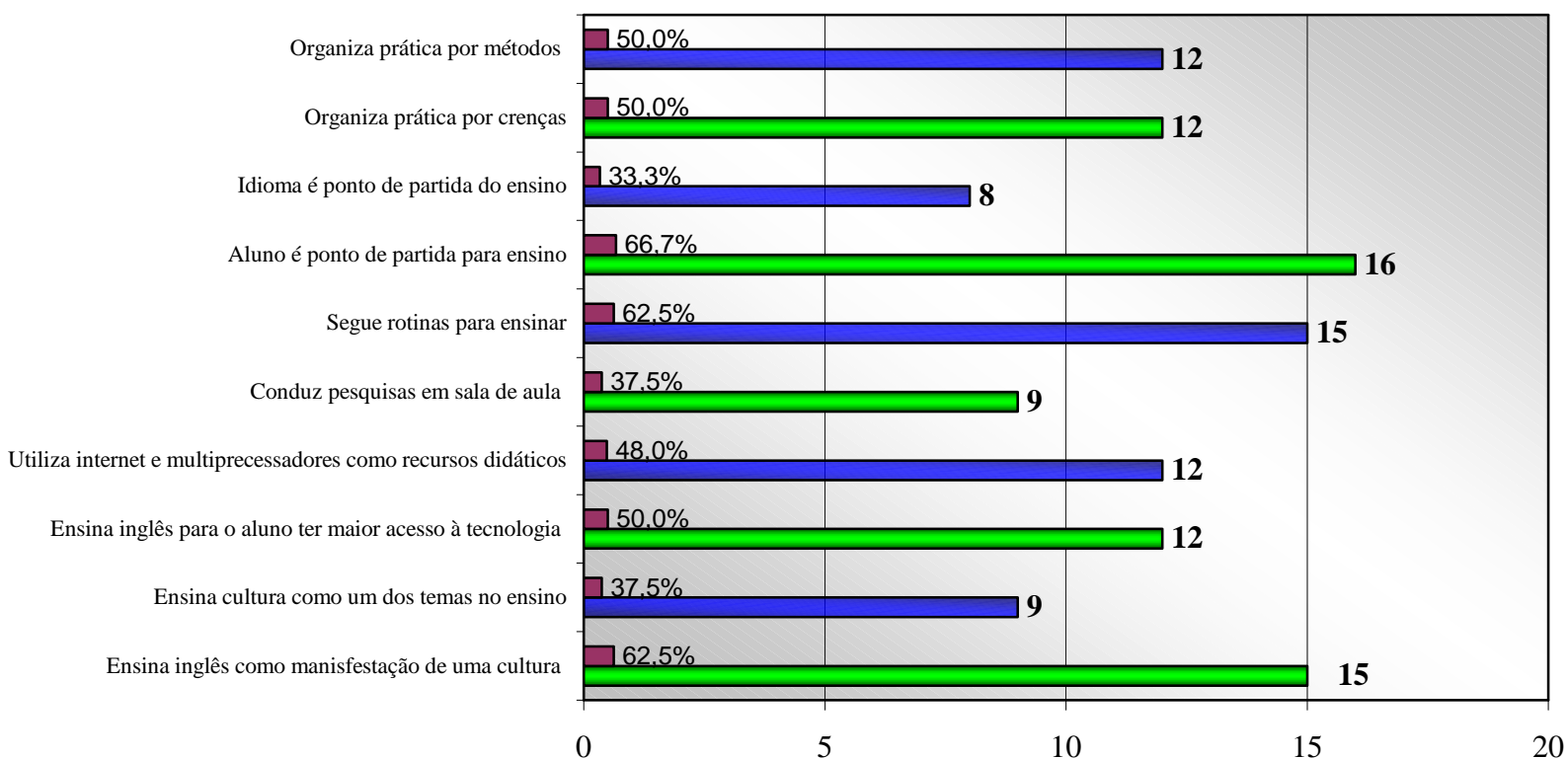


Gráfico 6: Distribuição específica de frequências de Perfil 1 e Perfil 2 – Humanas (n=24)
 Legenda: Azul=Perfil 1 Verde=Perfil 2

A percepção dos respondentes da área de Humanas é a de que o professor tende a organizar sua prática de sala de aula tanto por métodos (50%) quanto por suas crenças (50%) e o papel atribuído à utilização da tecnologia no ensino de inglês se distribui de forma igualitária. Pesquisas em sala de aula e cultura como um dos temas no ensino aparecem como práticas pouco utilizadas. Diferentes papéis atribuídos à tecnologia parecem co-existir, assim como a prática que organiza tanto por métodos quanto por crenças do professor. Esta percepção apresenta práticas do professor dos dois perfis, configurando-se como uma ação híbrida dos dois modelos no que se refere ao aluno como ponto de partida da prática de ensino, assim como ensino de inglês como manifestação de uma cultura.

A distribuição de respostas do sub-grupo de graduados ou graduandos da área de Biomédicas está apresentada no Gráfico 7.

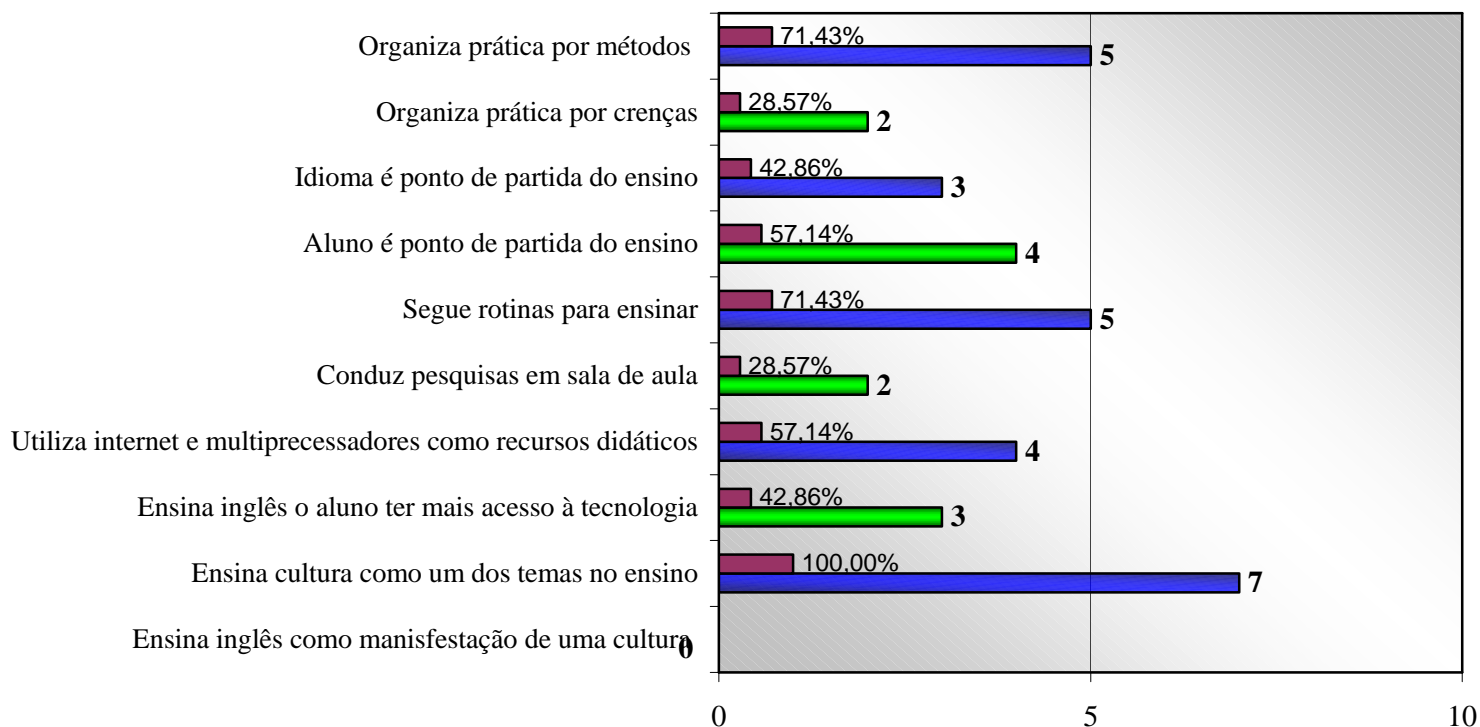


Gráfico 7: Distribuição específica de frequências de Perfil 1 e Perfil 2 – Biomédicas (n=7)
 Legenda: Azul=Perfil 1 Verde=Perfil 2

Este sub-grupo tende a perceber o professor de inglês desenvolvendo ações mais acentuadamente características do Perfil 1: o professor organiza sua prática por métodos, mais do que por crenças, segue rotinas para ensinar, utiliza a tecnologia como recurso para ensinar inglês, ensina cultura como um tema de ensino. Todavia, a percepção também é a de que o aluno é considerado mais como ponto de partida para o professor organizar sua prática de ensino do idioma do que o idioma, expressando assim um aspecto de tendência do Perfil 2.

A seguir será apresentado o conjunto de respostas de professores com Graduação em Ciências Exatas.

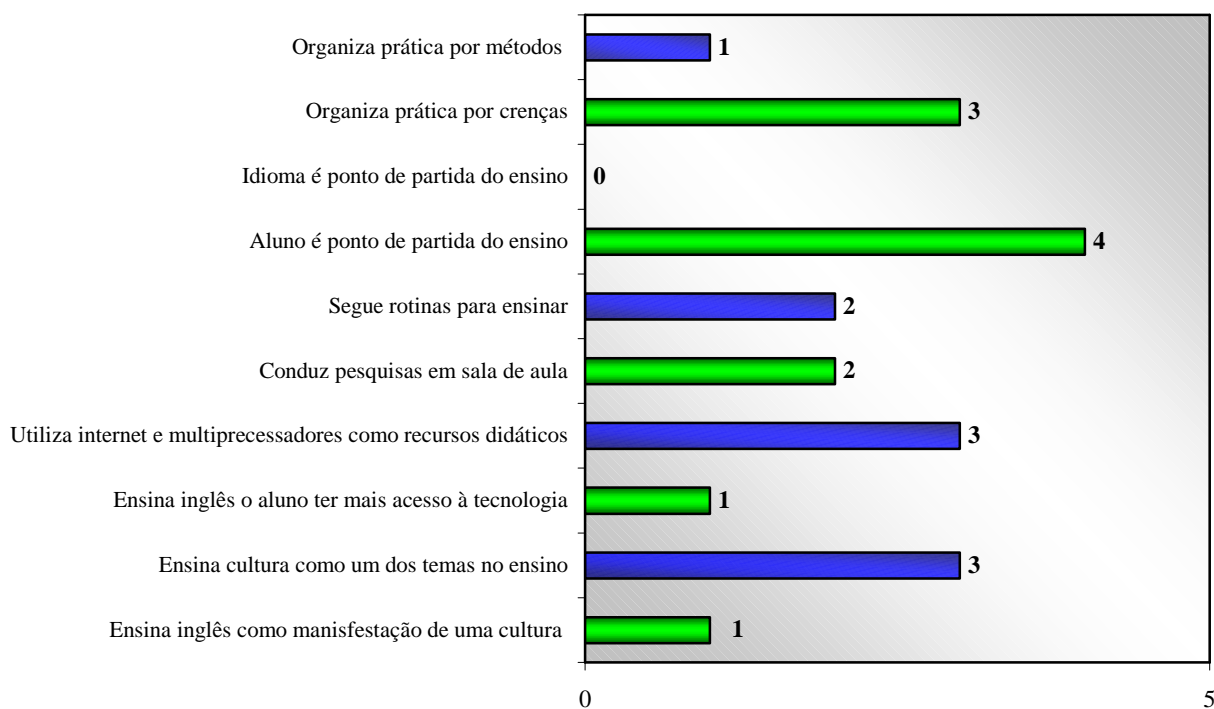


Gráfico 8: Distribuição específica de Perfil 1 e Perfil 2 – Exatas (n=4)

Legenda: Azul=Perfil 1 Verde=Perfil 2

No total foram 4 respondentes da área de Exatas. O gráfico aponta para uma percepção muito definida no que se refere ao aluno como ponto de partida para o ensino do idioma, a organização da prática da aula a partir das crenças do professor, utilização da tecnologia como recurso didático e cultura como um tema a ser ensinado (75%). Rotinas para ensinar e condução de pesquisas em sala se distribuem do forma igualitária. Trata-se de uma percepção de uma prática híbrida dos Perfis, com tendência para o Perfil 2, apesar de se tratar de um número de respondentes de baixa representatividade (n=4), num universo de 85 questionários.

O Gráfico 9 a seguir apresenta a distribuição de respostas para os professores que têm Ensino Médio completo.

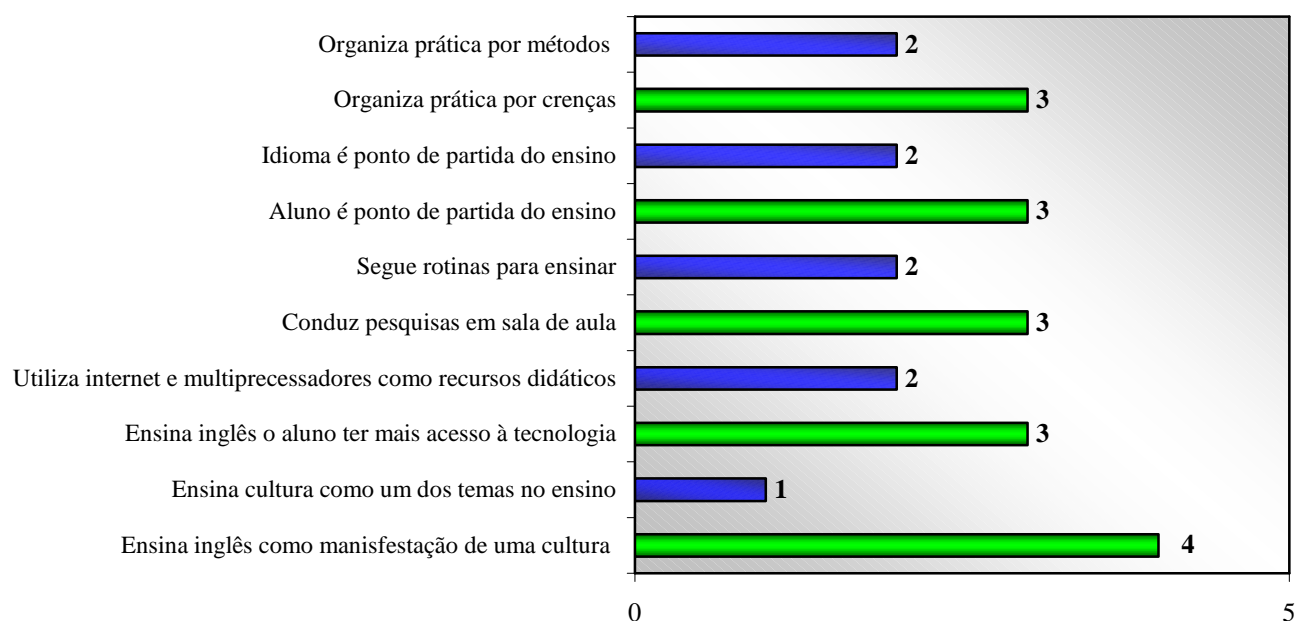


Gráfico 9: Distribuição específica de frequências Perfil 1 e Perfil 2 – Ensino médio completo (n=5) Legenda: Azul=Perfil 1 Verde=Perfil 2

Formando um total de 5 professores, a percepção geral é a de que o grupo tende a seguir o Perfil 2: o professor organiza a sua prática a partir das suas crenças, o aluno é ponto de partida para o ensino, da mesma forma que o professor conduz pesquisas em sala de aula para ensinar. O ensino de inglês é visto como um recurso de facilitação do acesso à tecnologia e também como manifestação de uma cultura que permeia o processo de aprendizado.

Tendências de perfis a partir do tempo de experiência do professor

A análise de respostas referentes aos perfis de ações pedagógicas do professor de inglês a partir do tempo de sua experiência está baseada na década de início do professor na área de ensino em escolas de idiomas. Foram gerados 5 gráficos referentes à década de início da atuação do professor: década de 60, 70, 80, 90 e atual, conforme os gráficos a seguir.



Gráfico 10: Distribuição específica de frequências de Perfil 1 e Perfil 2 – Início na década de 1960 (n=3) Legenda: Azul=Perfil 1 Verde=Perfil 2

A amostra investigada tem um total de 85 participantes e destes, 03 iniciaram a atuação profissional em escolas de idiomas na década de 1960. Apesar de ser um número pouco representativo em termos estatísticos observa-se que este sub-grupo da amostra percebe as ações do professor de inglês com tendências a seguir o Perfil 2, no qual o professor organiza sua prática por crenças, o aluno é o ponto de partida do ensino, o inglês é ensinado como um recurso para que o aluno tenha maior acesso à tecnologia; também é ensinado como manifestação de uma cultura que permeia todo o ensino. O único ponto em que a percepção tende para o Perfil 1 refere-se à questão da utilização de métodos ou condução de pesquisas para ensinar. Segundo os respondentes o professor segue predominantemente rotinas para ensinar.

O Gráfico 11 apresenta a frequência de respostas dos professores que iniciaram a atuação em escolas de idiomas na década de 1970.

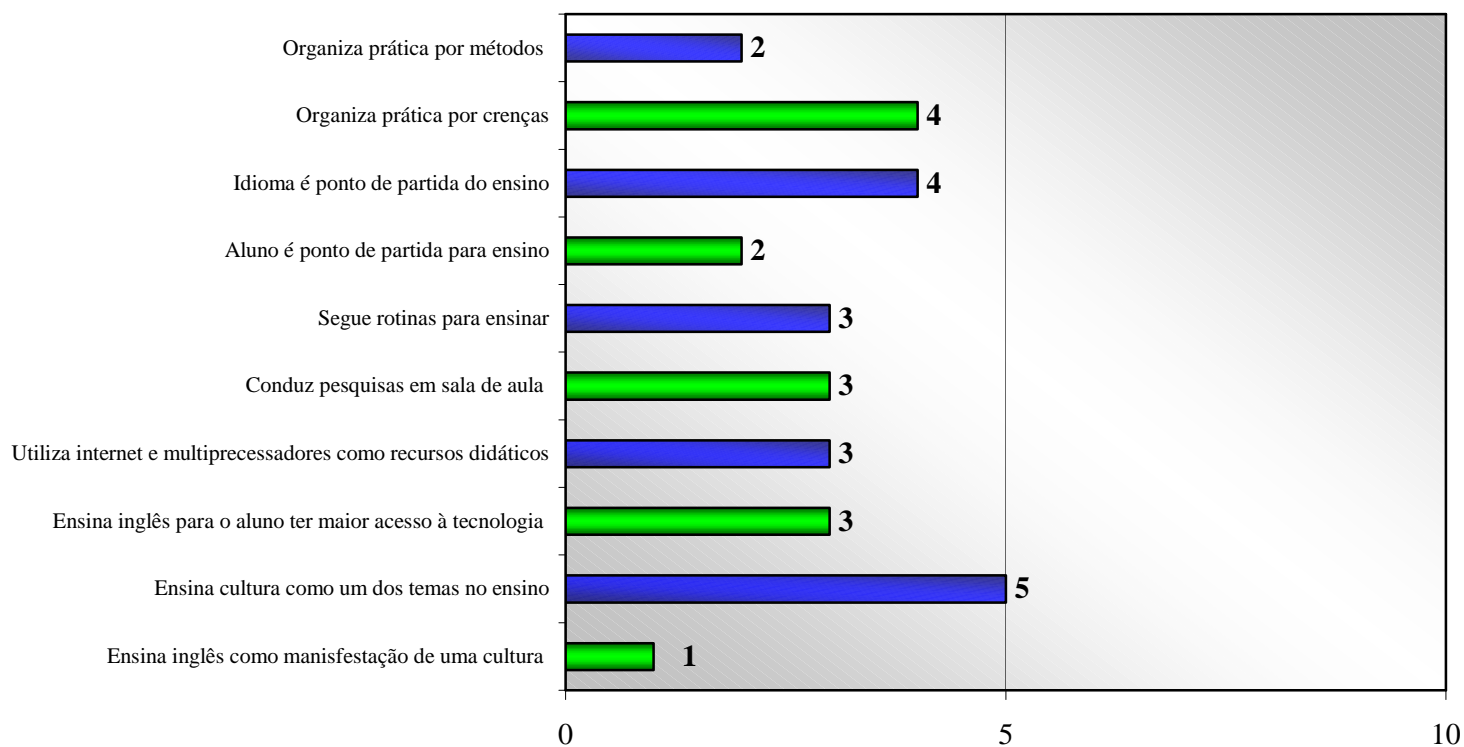


Gráfico 11: Distribuição específica de frequências específica de Perfil 1 e Perfil 2 – Início na década de 1970 (n=6) Legenda: Azul=Perfil 1 Verde=Perfil 2

Para o sub-grupo que iniciou o ensino em escolas de idiomas na década de 1970, o professor de inglês tende a realizar ações conjugadas dos dois perfis no que se refere à relação ensino de inglês e tecnologia, condução de pesquisas e rotinas em sala de aula. Todavia, para este grupo a percepção é a de que o professor organiza sua prática de ensino mais por suas crenças do que por métodos (Perfil 2) e ensina cultura como um tema do ensino (Perfil 1).

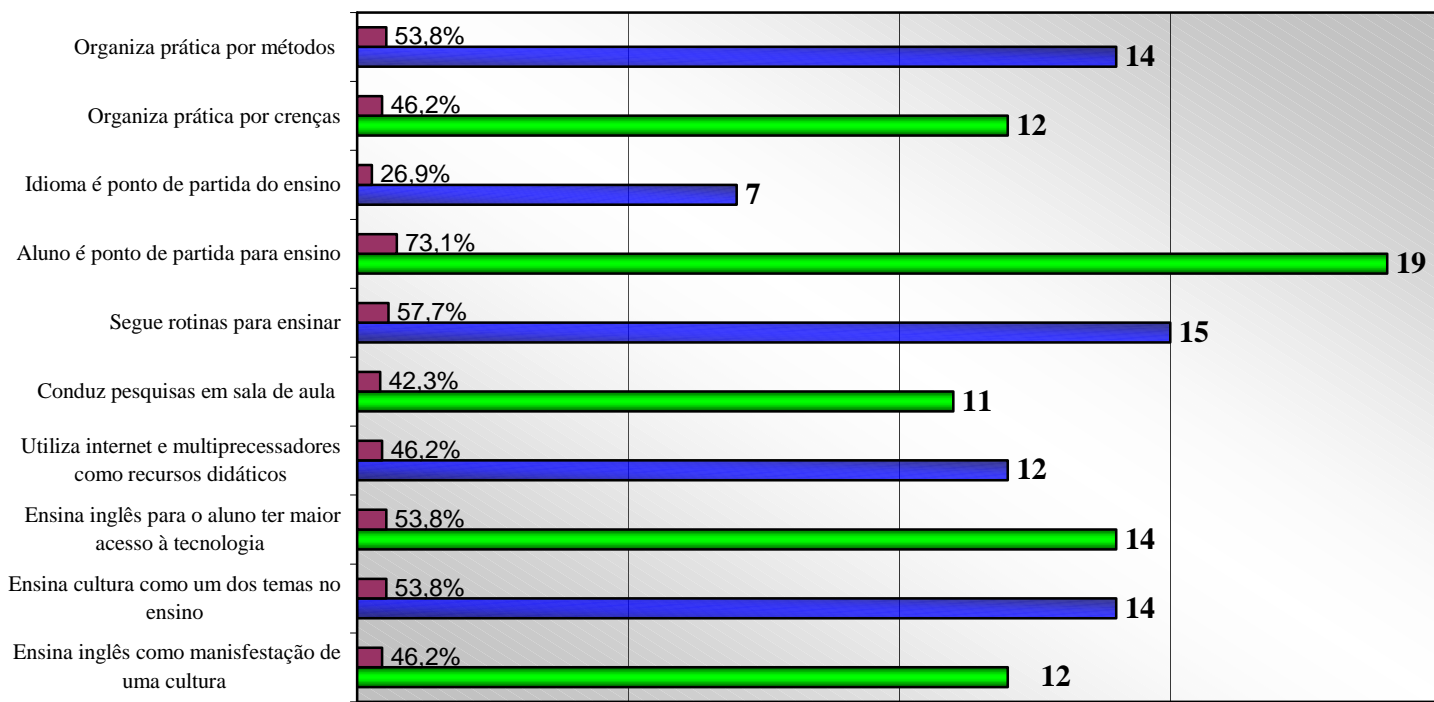


Gráfico 12: Distribuição específica de frequências de Perfil 1 e Perfil 2 – Início na década de 1980 (n=26) Legenda: Azul=Perfil 1 Verde=Perfil 2

Este sub-grupo de professores que tiveram experiência profissional iniciada na década de 1980 foi composto por 26 participantes e observa-se também uma tendência a ações integradas de Perfil 1 e Perfil 2: o professor organiza sua prática por métodos, ao mesmo tempo em que segue rotinas para ensinar, considera o inglês como recurso facilitador de acesso do aluno à tecnologia e ensina cultura como um tema do ensino.

O sub-grupo de professores que iniciaram sua atuação profissional na década de 1990 tem uma distribuição de respostas conforme apresentado no Gráfico 13.

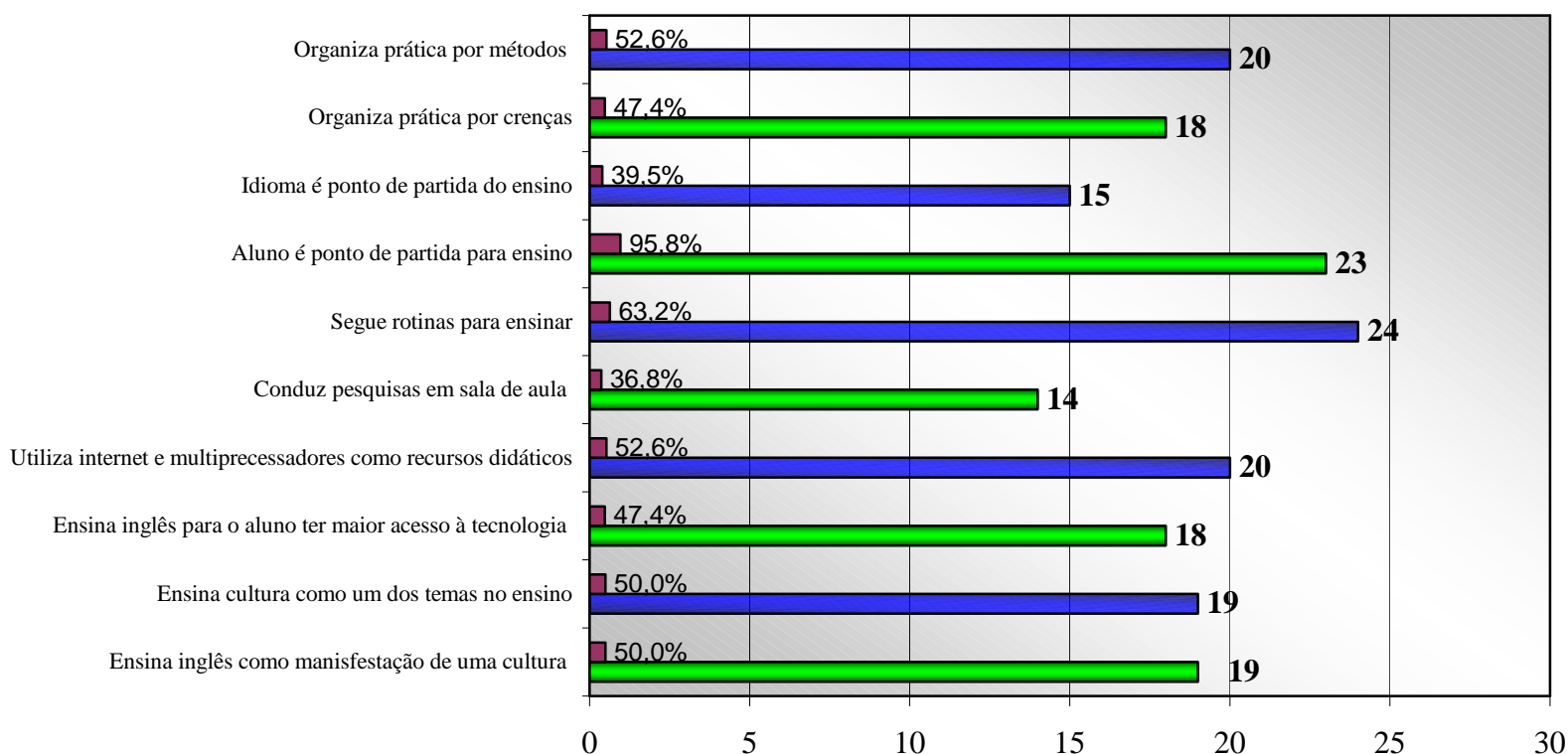


Gráfico 13: Distribuição específica de freqüências de Perfil 1 e Perfil 2 – Início na década de 1990 (n=38) Legenda: Azul=Perfil 1 Verde=Perfil 2

Os 38 respondentes tiveram uma percepção de ações do professor de inglês divididas entre o Perfil 1 e o Perfil 2, com uma certa ênfase em ações do Perfil 1: o professor organiza sua prática um pouco mais por métodos do que por crenças, segue rotinas para ensinar e considera a tecnologia como um recurso didático. Todavia, o aluno é tido como um ponto de partida para a prática do ensino. Percepções acerca do ensino de cultura co-existem entre Perfil 1 e 2, ou seja, há uma percepção de que cultura com tema de ensino e inglês como manifestação de cultura são práticas igualmente desenvolvidas.

O Gráfico 14 a seguir apresenta a distribuição de respostas de professores que iniciaram sua atuação profissional em cursos de idiomas na década atual, isto é, 2000/ 2006.

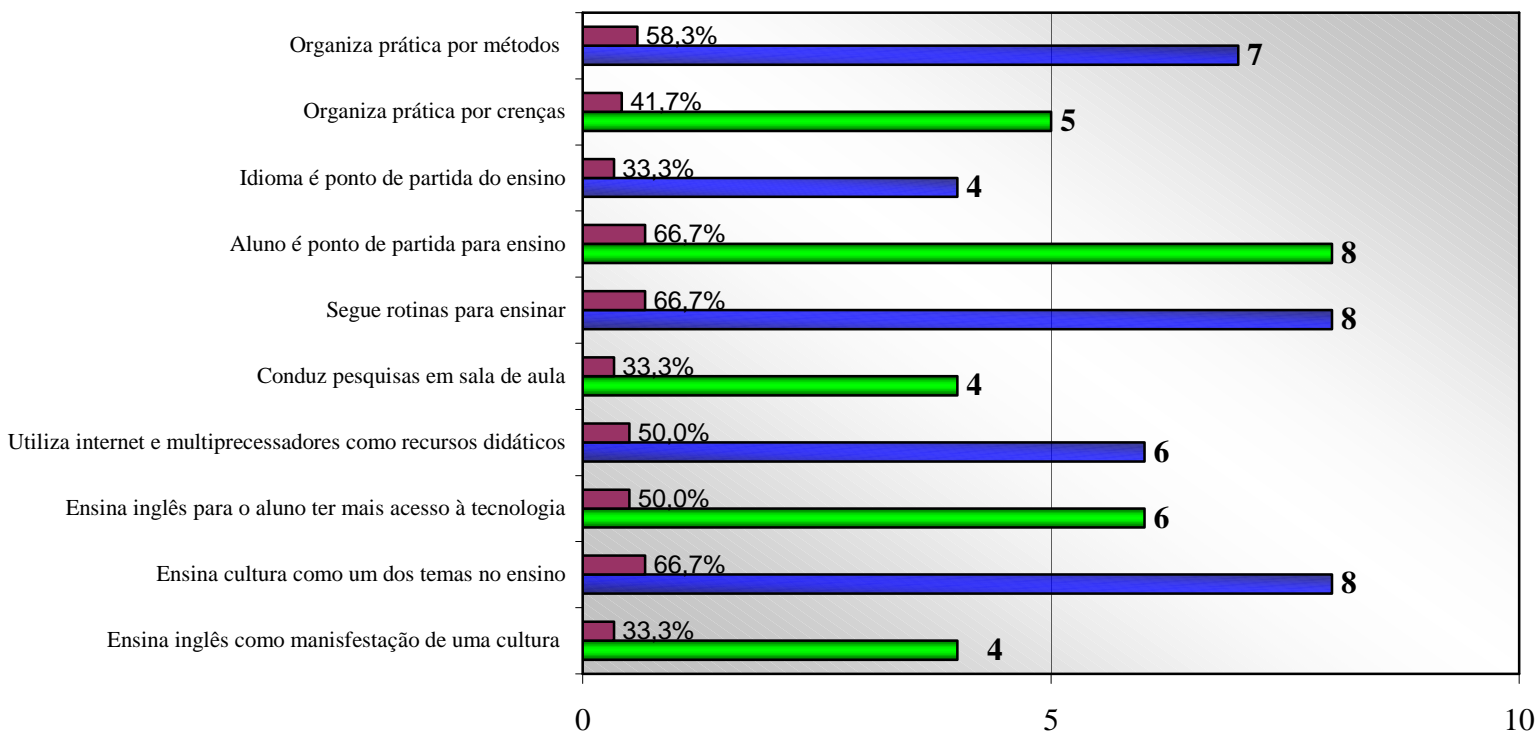


Gráfico 14: Distribuição específica de frequências de Perfil 1 e Perfil 2 – Início na década de 2000/2006 (n=7). Legenda: Azul=Perfil 1 Verde=Perfil 2

Este grupo de respondentes teve a percepção de que o professor desenvolve determinadas ações mais voltadas para o Perfil 1: ele organiza sua prática por métodos, segue rotinas para ensinar e considera a cultura com um tema de ensino. Há também a percepção de que o papel da tecnologia no ensino do idioma se divide igualmente entre os dois perfis, mas, na relação aluno X idioma, o aluno é considerado como ponto de partida da prática de sala de aula do professor.

As diferentes percepções dos professores acerca do fazer do professor de inglês foram apresentadas até então através de diferentes gráficos que apresentaram diferentes distribuições de dados a partir da escolaridade e área de graduação do professor, assim como tempo de experiência do professor em cursos de idiomas.

A seguir, estas percepções serão apresentadas nas Figuras 11 e 12 de forma sintetizada evidenciando as tendências para Perfil 1 ou 2 .

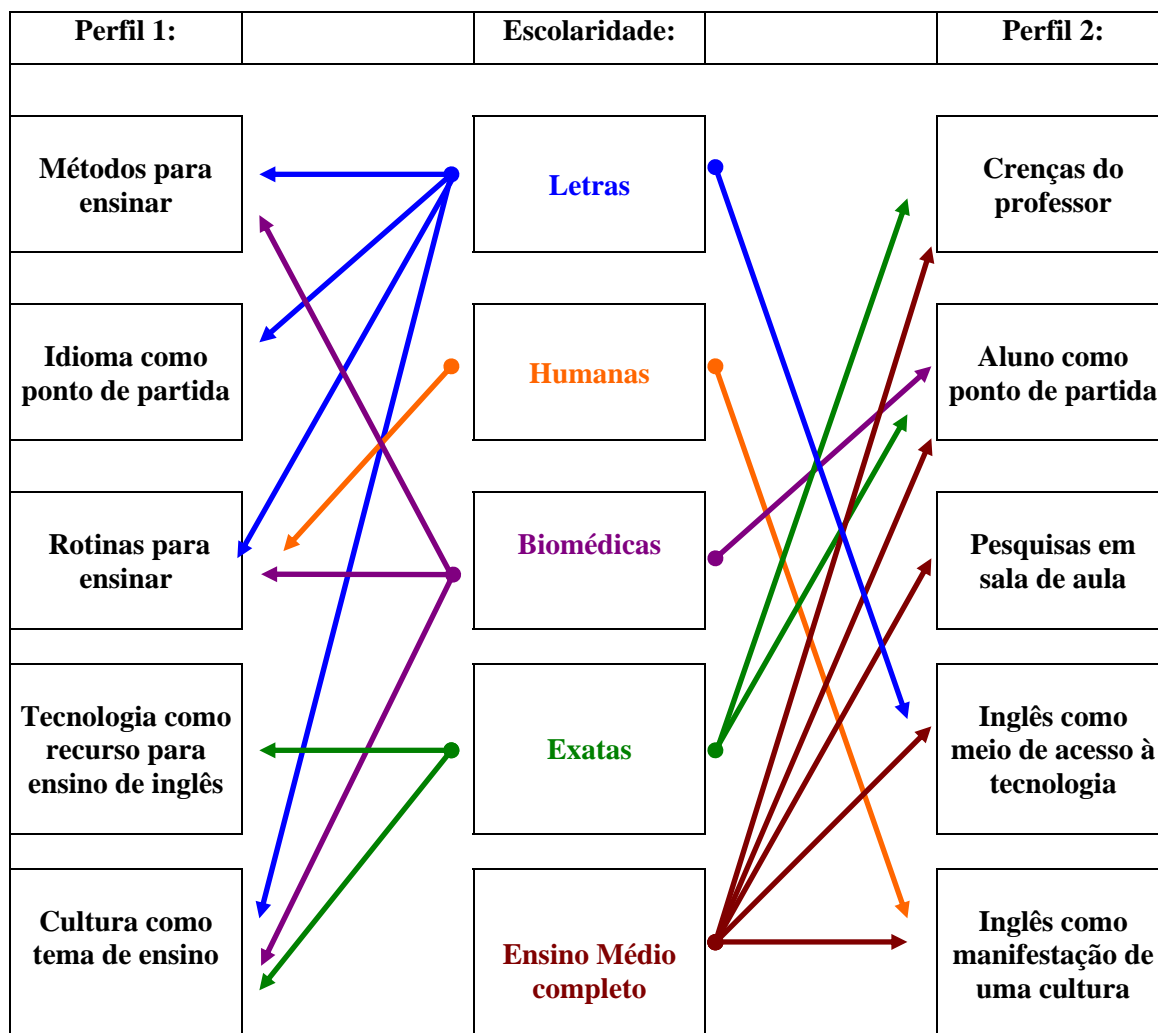


Figura 11: Síntese das tendências a Perfil 1 ou 2 por escolaridade.

A partir da Figura 11 é possível identificar tendências similares nos diferentes tipos de formação educacional. Respondentes da área de Letras percebem a atuação do grupo mais voltada para Perfil 1, enquanto que nas áreas de Humanas, Biomédicas e Exatas apresentam-se com tendências para aspectos do Perfil 1 e 2. Respondentes com Ensino Médio completo têm a percepção de que o grupo desenvolve ações mais direcionadas para o Perfil 2. O aluno como ponto de partida para a prática de sala de aula aparece como um ponto de grande convergência, ou seja, todos, exceto os respondentes da área

de Letras concordam com o ponto de que o professor de inglês considera predominantemente o aluno como ponto de partida de sua prática de sala de aula. É importante também observar que escolaridade e tendências para os dois perfis parecem caminhar em sentidos inversos, ou seja, respondentes da área de Letras tendem a perceber o grupo de professores atuando predominantemente no Perfil 1, enquanto que a percepção dos respondentes com Ensino Médio completo tende para o Perfil 2.

As tendências também estão sintetizadas conforme tempo de experiência profissional, conforme a Figura 12.

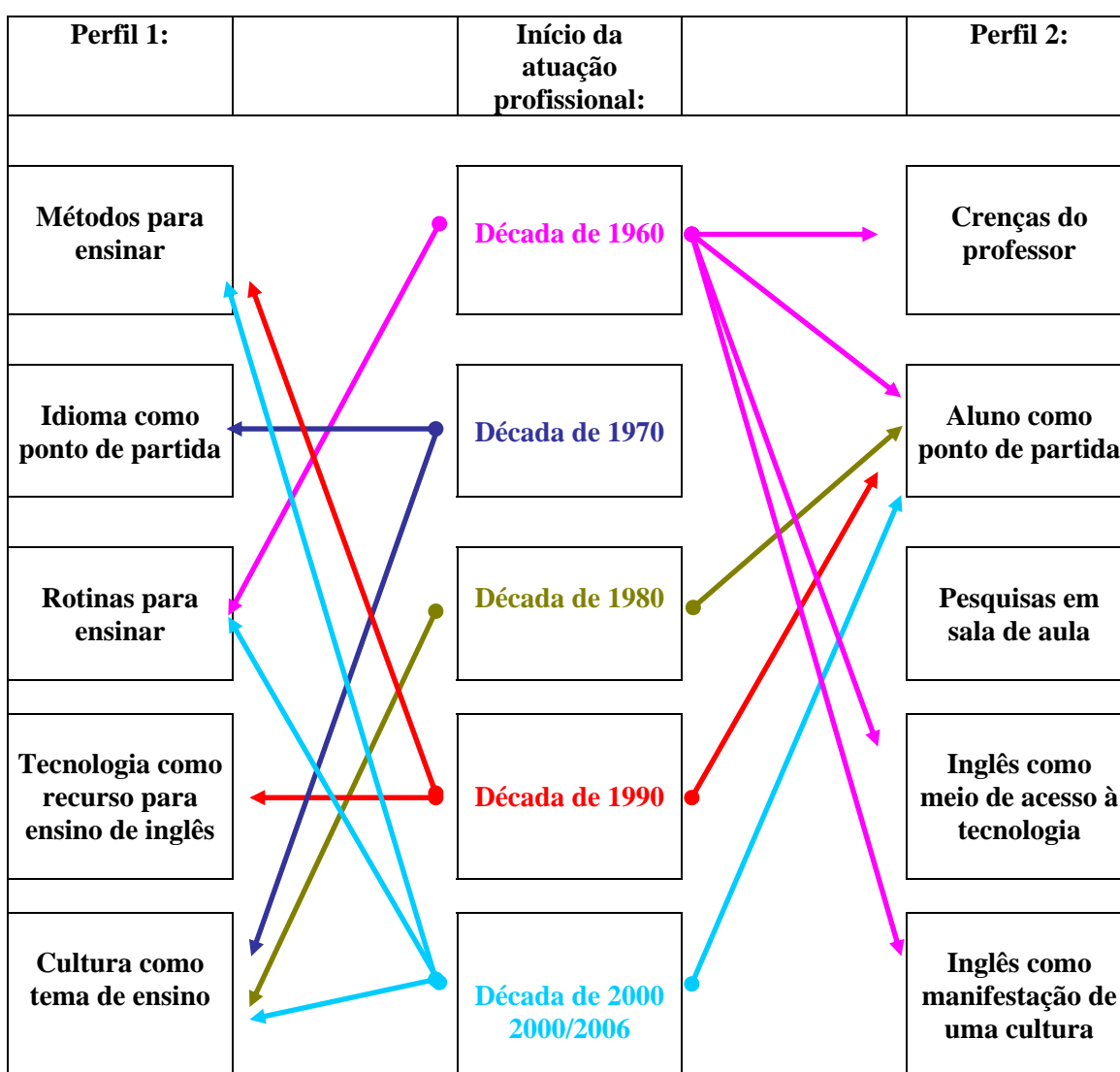


Figura 12: Síntese das tendências para Perfil 1 ou Perfil 2 por de experiência profissional.

Observa-se na Figura 12 que, no geral, a percepção do professor acerca do que o grupo faz e seu tempo de experiência na profissão variam inversamente, ou seja, professores com maior tempo de experiência percebem a atuação do grupo mais fortemente marcada por ações do Perfil 2, e professores com menor tempo de experiência têm a percepção de que o grupo desenvolve ações predominantes do Perfil 1.

A Figura 13 a seguir sintetiza padrões de percepção dos grupos de respondentes conforme analisado até então.

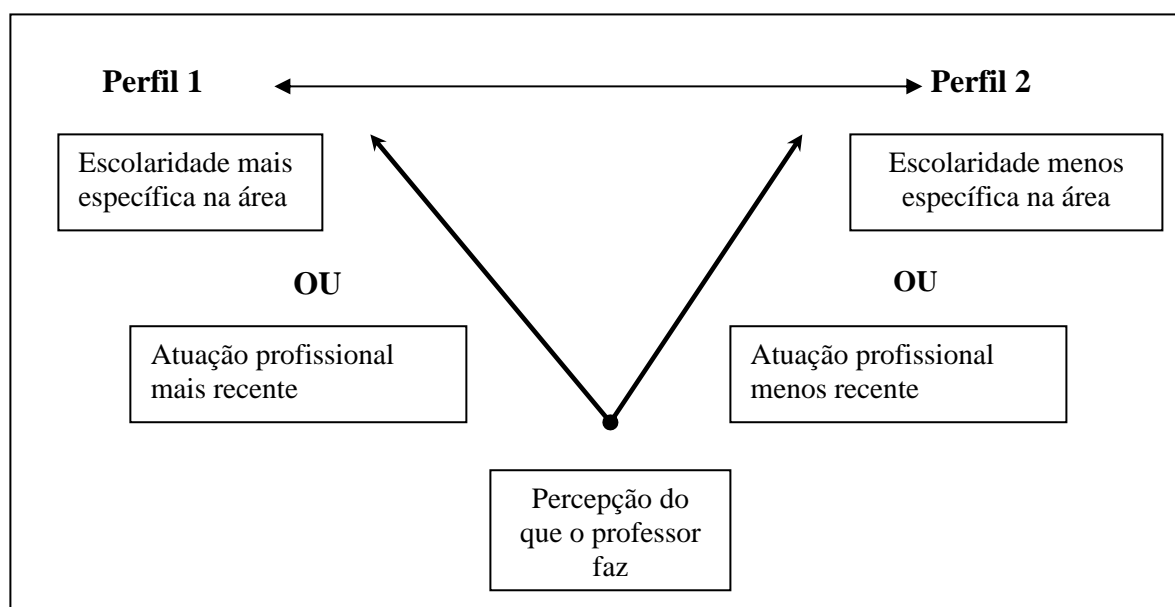


Figura 13: Perfil 1 ou Perfil 2: padrões de percepção do professor.

A partir da imagem de um *continuum* é possível ilustrar padrões de respostas identificados na análise dos dados. Esses padrões refletem percepções de diferentes tipos de agrupamentos de professores de inglês quanto a tendências do fazer do professor de inglês de cursos de idiomas em geral. Nesse sentido, esses dados refletem um indivíduo pensando sobre o coletivo, mas não necessariamente pensando sobre sua própria prática profissional. A solicitação do questionário foi a de que se considerasse o que o professor de inglês faz predominantemente, ou seja, a categoria profissional foi tomada como referência. Em algumas situações, durante o período de aplicação dos questionários, o

professor sentiu a necessidade de consultar a pesquisadora para se certificar de que seria uma análise do grupo e não do professor individualmente.

5.3 Os desafios atuais da atuação profissional do professor de inglês.

O questionário abordou a questão dos desafios que o professor de inglês enfrenta hoje. Na Seção 1 parte b. Foram apresentados 13 tópicos e espaço para algum outro tópico a ser mencionado, sendo solicitado que o professor marcasse dois tópicos que ele considerasse como os principais desafios que o docente enfrenta hoje na sua atuação profissional. Os tópicos resultam do levantamento de desafios feito na aplicação do questionário-piloto. A Tabela 11 reproduz a referida seção do questionário.

Tabela 11: Questionário – Desafios enfrentados pelo professor.

<p>b) Marque com um (X) dois tópicos que você considera como os principais desafios que o professor de inglês enfrenta hoje na sua atuação profissional:</p> <p>() Baixo nível de motivação dos alunos para aprender, estudar inglês.</p> <p>() Pouco conhecimento sobre aprendizagem infantil.</p> <p>() Capacitação deficiente para ensinar inglês.</p> <p>() Comunicação com pais de alunos: notas, <i>feedback</i> sobre alunos, etc.</p> <p>() Auto-reflexão do professor no que se refere à prática de sala de aula</p> <p>() Aluno adulto que tem pressa para aprender e pouco tempo para estudar.</p> <p>() Recursos tecnologicamente avançados e variados.</p> <p>() Atualização do <i>background</i> cultural do professor: hábitos, símbolos e regras sociais de outras culturas.</p> <p>() Atualização do professor em conhecimentos gerais: notícias, ciência, etc.</p> <p>() Atualização do professor quanto às mudanças que a língua inglesa vem sofrendo.</p> <p>() Diferenças e limitações individuais dos alunos quanto ao aprendizado do idioma.</p> <p>() Condução de pesquisas em sala de aula.</p> <p>() Outro: _____.</p>

Os dados desta seção do questionário serão apresentados a partir da categorização dos referidos tópicos em níveis comuns ou próximos de análise. Importante também ressaltar que, dos 85 questionários respondidos, em 15 deles o professor marcou mais de dois tópicos. Essa diferença de padrões de respostas no questionário gerou uma análise inicial dos desafios com os dois grupos de questionários em separado. Todavia, por ter sido observado uma convergência de respostas nos dois sub-conjuntos de questionários, optou-se por apresentar os dados gerais dos desafios considerando o conjunto total de questionários.

Os doze tópicos foram agrupados conforme duas diferentes perspectivas: os desafios voltados para o aluno e os desafios voltados para o professor. A Tabela 12 apresenta os respectivos agrupamentos de tópicos com a distribuição geral da frequência de respostas.

Tabela 12: Distribuição geral de frequências por desafios.

Enfoques	Desafios	Frequência de Respostas (n= 208)	%
O aluno	1. Baixo nível de motivação dos alunos para aprender, estudar inglês.	45	21,6%
	2. Diferenças e limitações individuais dos alunos quanto ao aprendizado do idioma.	44	21,2%
	3. Aluno adulto que tem pressa para aprender e pouco tempo para estudar.	32	15,4%
	4. Comunicação com pais de alunos: notas, <i>feedback</i> sobre alunos etc.	12	5,8%
O professor	1. Auto-reflexão do professor no que se refere à prática de sala de aula	15	7,2%
	2. Atualização do professor quanto às mudanças que a língua inglesa vem sofrendo.	12	5,8%
	3. Pouco conhecimento sobre aprendizagem infantil.	8	3,8%
	4. Atualização do <i>background</i> cultural do professor: hábitos, símbolos e regras sociais de outras culturas	7	3,4%
	5. Atualização do professor em conhecimentos gerais: notícias, ciência, etc.	6	2,9%
	6. Condução de pesquisas em sala de aula.	6	2,9%
	7. Capacitação deficiente para ensinar inglês.	4	1,9%
	8. Recursos tecnologicamente avançados e variados	2	1%
	Outros	15	7,2%
	Total	208	100%

Na Tabela 12 observa-se que o aluno atualmente é um desafio para o professor em função do seu baixo nível de motivação (21,6%), de suas diferenças e limitações individuais (21,2%), bem como de suas expectativas no que se refere à pressa do adulto para aprender dispondo de pouco tempo para estudar (15,4%). A comunicação com pais também aparece como desafio, sendo que em menor escala (5,8%).

Dentre os desafios voltados para o professor, a sua auto-reflexão no que se refere à prática de sala de aula apresenta-se como o desafio de maior frequência (7,2%). Atualização quanto às mudanças que a língua inglesa vem sofrendo também aparece como desafio (5,8%). Outros desafios são mencionados sendo que com uma distribuição de frequência mais difusa com pouca representatividade no conjunto de respostas.

Todavia, qualitativamente, são dados importantes: pouco conhecimento sobre aprendizagem infantil (3,8%), atualização do *background* cultural do professor: hábitos, símbolos e regras sociais de outras culturas (3,4%), atualização do professor em conhecimentos gerais: notícias, ciência etc.(2,9%), condução de pesquisas em sala de aula (2,9%), capacitação deficiente para ensinar inglês(1,9%), , utilização de recursos tecnologicamente avançados e variados (1%).

A partir desses desafios podemos fazer algumas correlações com os dados coletados na Seção 1 do questionário sobre os diferentes perfis de ação do professor de inglês , conforme apresentado na seção 4.4.2 deste capítulo. Se por um lado a análise dos perfis mostrou que há uma percepção de que o professor de inglês pode tender a priorizar o aluno como ponto de partida de sua prática de sala de aula, por outro lado a análise dos desafios mostra que é difícil ou que está sendo difícil fazer isso: o aluno apresenta configurações diversas, seja pelo nível de motivação, pelas diferenças individuais ou expectativas quanto ao tempo de aprendizado que tornam o trabalho do professor mais difícil.

Os desafios relacionados ao professor colocam em primeiro plano a dificuldade do deste desenvolver uma auto-reflexão acerca de sua prática de sala de aula, o que também

evidencia uma certa dificuldade em incorporar ações do Perfil 2, o que por sua vez exige este tipo de habilidade do professor mais do que no Perfil 1. Os outros desafios remetem à necessidade de aquisição de novos conhecimentos sobre aprendizagem infantil, sobre mudanças que o idioma vem sofrendo, sobre uma capacitação mais adequada para ensinar, atualizações diversas do professor quanto ao seu *background* cultural sobre o domínio de conhecimentos gerais e atuais. Num plano mais prático, a condução de pesquisas em sala de aula é também um desafio, ainda que em menor percentual de respostas.

As respostas relacionadas a outros tópicos que os professores também consideram como desafios atuais na sua prática profissional estão listados na Tabela 13.

Os quinze novos tópicos considerados como desafios para o professor de inglês estão categorizados em função de enfoques similares. Os tópicos estão citados na íntegra, conforme escrito no questionário.

Tabela 13: Desafios adicionais mencionados pelos professores.

Enfoques	Tópicos (n=15)
O aluno	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Como lidar com indisciplina em sala</i> 2. <i>Indisciplina principalmente por parte dos adolescentes</i> 3. <i>Faltas recorrentes</i> 4. <i>Seriedade no estudo, limitação, pouca leitura, o que leva a um “weak background”¹.</i> 5. <i>Atualização do background cultural do aluno</i>
O professor	<ol style="list-style-type: none"> 6. <i>Não habilidade para lidar com a dimensão afetiva na sala de aula.</i>
Status da profissão	<ol style="list-style-type: none"> 7. <i>Valorização da sua mão -de-obra no mercado de trabalho</i> 8. <i>Valorização profissional</i>
Salário	<ol style="list-style-type: none"> 9. <i>Reciclagem e atualização – salários baixos demais para cobrir custos de cursos em países de língua inglesa e comprar livros</i> 10. <i>Ter que trabalhar com uma carga horária muito grande para ter acesso a um bom salário</i> 11. <i>Lidar com a mudança de valores que a sociedade vem sofrendo.</i>
Sociedade atual	<ol style="list-style-type: none"> 12. <i>Excesso de informação, avanço tecnológico, mudança da estrutura familiar e outras coisas que levam a criança e o adolescente a enfrentarem conseqüências como perda de limites, rupturas familiares, perda de identidade, entre outras, que direta ou indiretamente sofre influência na sala de aula, acarretando um trabalho exaustivo para o professor/coordenador/orientador psicopedagógico e até para a própria família.</i>
Contexto organizacional	<ol style="list-style-type: none"> 13. <i>Salas de aula heterogêneas (idade, nível sócio-cultural, etc)</i> 14. <i>Transformação da escola de línguas em empresa e conseqüentemente a do aluno em “cliente”</i> 15. <i>Assessment² inadequado</i>

¹ Tradução: base geral deficitária

² Tradução: sistema de avaliação

Este conjunto de respostas apresenta mais informações sobre aspectos do aprendiz que são desafios para o professor: indisciplina em sala de aula, pouca seriedade para com o estudo, faltas recorrentes às aulas e necessidade de atualização do *background* cultural do aluno.

As respostas também evidenciam novos enfoques de análise dos desafios além do aluno e do professor. Um deles é a questão do *status* da profissão em termos sócio-econômicos: valorização profissional e de mão-de-obra, salários baixos para pagamento de custos com reciclagem e atualização profissional, carga de trabalho elevada para se

ter acesso a um bom salário. Um segundo enfoque se refere a um contexto social mais amplo no qual se observa uma mudança de valores na sociedade.

Há aspectos do contexto organizacional que também são considerados como desafios, a exemplo de questões relativas a sistema de avaliação, critérios de formação de grupos de alunos e posicionamento mercadológico da escola.

A frequência de respostas relativa aos desafios também foi analisada a partir da escolaridade e do tempo de experiência do professor de inglês, conforme apresentamos nas Tabelas 14 e 15.

Tabela 14: Distribuição de frequências dos desafios dos professores por escolaridade.

Enfoques e desafios	Ensino Médio completo (n=5)	Graduação Letras (n=45)	Graduação Humanas (n=24)	Graduação Biomédicas (n=7)	Graduação Exatas (n=4)
O aluno:					
1. Baixo nível de motivação dos alunos para aprender, estudar inglês.	2	24 (53,3%)	15 (62,5%)	3	1
2. Diferenças e limitações individuais dos alunos quanto ao aprendizado do idioma.	2	22 (48,9%)	12 (50%)	5	3
3. Aluno adulto que tem pressa para aprender e pouco tempo para estudar.	2	18 (40%)	8 (33,3%)	2	2
4. Comunicação com pais de alunos: notas, feedback sobre alunos, etc.	1	8 (17,8%)	2 (8,3%)	1	0
O professor:					
1. Auto-reflexão do professor no que se refere à prática de sala de aula	0	10 (22,2%)	5 (20,8%)	0	0
2. Atualização do professor quanto às mudanças que a língua inglesa vem sofrendo.	2	8 (17,8%)	2 (8,3%)	0	0
3. Pouco conhecimento sobre aprendizagem infantil.	0	6 (13,3%)	1 (4,2%)	1	0
4. Condução de pesquisas em sala de aula.	2	3 (6,7%)	1 (4,2%)	0	0
5. Capacitação deficiente para ensinar inglês.	0	3 (6,7%)	0	0	1
6. Atualização do background cultural do professor: hábitos, símbolos e regras sociais de outras culturas.	0	3 (6,7%)	4 (16,7%)	0	0
7. Recursos tecnologicamente avançados e variados	0	0	2 (8,3%)	0	0
8. Atualização do professor em conhecimentos gerais: notícias, ciência, etc.	1	2 (4,4%)	2 (8,3%)	1	0

Os dados percentuais do sub-grupo de Letras e Humanas da Tabela 14 foram calculados a partir do número de respondentes dos respectivos níveis de escolaridade e tipos de graduação. O objetivo foi o de verificar um índice de frequência de respostas e sua representatividade no grupo. Foram mantidos números absolutos para os outros grupos em função do baixo número de respondentes. Pode-se assim observar que as diferenças e limitações individuais dos alunos quanto ao aprendizado do idioma são desafios que atingem uma parte significativa dos professores de inglês com nível superior de escolaridade. O baixo nível de motivação dos alunos para aprender e estudar inglês atinge na sua maioria professores de inglês com Graduação em Letras e Humanas.

Desafios voltados para o professor também atingem os professores com Graduação em Letras ou Humanas, e, dentre eles, o de maior frequência se refere à auto-reflexão do professor no que se refere à prática de sala de aula. Em menor escala, mas ainda entre os desafios mais citados relativos ao professor, encontra-se a atualização do professor quanto às mudanças que a língua inglesa vem sofrendo e também quanto à atualização do seu background cultural.

A Tabela 15 apresenta uma nova distribuição de desafios em função do tempo de experiência do professor.

Tabela 15: distribuição de freqüências dos desafios por tempo de experiência do professor.

Perspectivas e desafios	1960 (n=3)	1970 (n=5)	Década de início: 1980 (n=27)	1990 (n=38)	Atual (n=12)
O aluno:					
1. Baixo nível de motivação dos alunos para aprender, estudar inglês.	0	4	16 (59,3%)	19 (50%)	6 (50%)
2. Diferenças e limitações individuais dos alunos quanto ao aprendizado do idioma.	2	3		12 (31,6%)	9 (75%)
3. Aluno adulto que tem pressa para aprender e pouco tempo para estudar.	1	1	9 (33,3%)	17 (44,7%)	4 (33,3%)
4. Comunicação com pais de alunos: notas, feedback sobre alunos, etc.	0	0	3 (11,1%)	8 (21,1%)	1 (8,3%)
O professor:					
1. Auto-reflexão do professor no que se refere à prática de sala de aula	1	0	5 (18,5%)	8 (21,1%)	1 (8,3%)
2. Atualização do professor quanto às mudanças que a língua inglesa vem sofrendo.	1	2	3 (11,1%)	5 (13,2%)	0
3. Pouco conhecimento sobre aprendizagem infantil.	1	1	3 (11,1%)	3 (7,9%)	0
4. Condução de pesquisas em sala de aula.	0	0	2 (7,4%)	2 (5,3%)	3 (25%)
5. Capacitação deficiente para ensinar inglês.	0	0	2 (7,4%)	1 (2,6%)	1 (8,3%)
6. Atualização do background cultural do professor: hábitos, símbolos e regras sociais de outras culturas.	0	0	0	2 (5,3%)	2 (16,7%)
7. Recurso tecnologicamente avançados e variados	1	0	1 (3,7%)	1 (2,6%)	0
8. Atualização do professor em conhecimentos gerais: notícias, ciência, etc.	0	0	3 (11,1%)	3 (7,9%)	1 (8,3%)

Observa-se pela Tabela 15 que há desafios que atingem professores independentemente do seu início profissional na área. O baixo nível de motivação dos alunos para aprender e estudar inglês é um desafio tanto para professores mais experientes quanto mais novos no ensino de inglês. O mesmo ocorre com a auto-reflexão do professor quanto às mudanças que a língua inglesa vem sofrendo. Diferenças e limitações individuais dos alunos quanto ao aprendizado do idioma atinge à maioria dos professores que iniciaram sua prática nas décadas de 1960, 1980 e década atual.

Assim, enquanto na análise dos perfis foi possível identificar tendências quanto ao fazer do professor de inglês, a análise dos desafios nos permite compreender aspectos desse fazer que têm limitações. O panorama geral dos desafios do professores pode ser sintetizado conforme a Figura 14 a seguir.

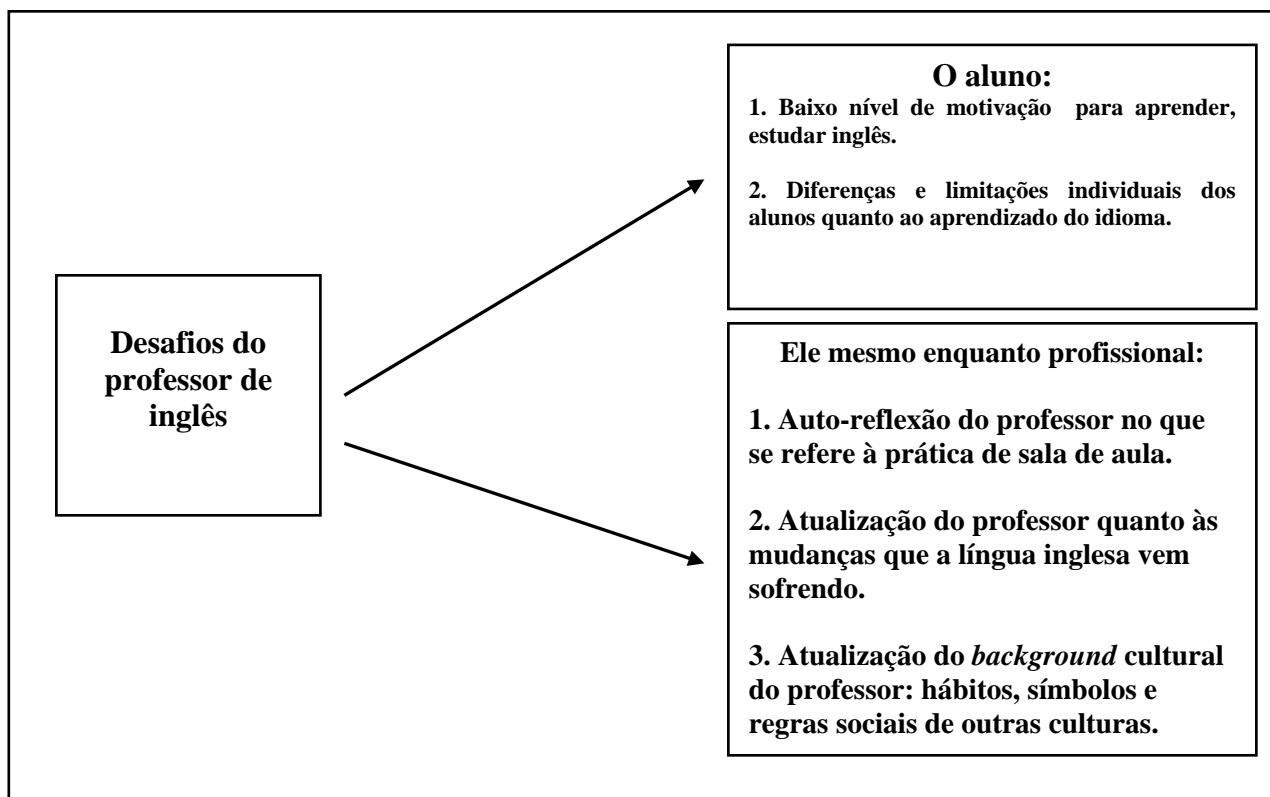


Figura 14: Panorama geral dos desafios do professor.

De acordo com os perfis de tendências de ações do professor de inglês, é identificado que o professor, a depender do seu nível de escolaridade e área de graduação toma o aluno como ponto de partida para organizar sua prática. Todavia, aspectos relacionados a este aluno – seu grau de motivação para o aprendizado, suas diferenças e limitações individuais são consideradas um desafio.

Um outro conjunto de limitações se refere a aspectos voltados para o próprio professor os quais têm dificuldades em desenvolver uma auto-reflexão no que se refere à prática de sala de aula, assim como se manter atualizado em termos culturais e lingüísticos.

Na próxima seção estes dados serão contextualizados em função das entrevistas semi-estruturadas conduzidas com seis professores.

5.4 Análise das entrevistas

Conforme a descrição geral das etapas de coleta de dados do estudo desenvolvido na seção 4.3 deste capítulo, a condução de entrevistas configurou a última etapa da coleta de dados. Foram realizadas 6 entrevistas semi-estruturadas com professores voluntários. Os critérios de seleção dos entrevistados foram: acessibilidade, tempo de experiência e Graduação na Área de Letras Vernáculas com Inglês ou Ciências Humanas.

Em função do modelo teórico adotado no estudo no qual a identidade profissional está associada a referenciais de tempo, foram selecionados professores com no mínimo 10 anos de experiência. A definição prévia da área de graduação do entrevistado teve como objetivo aprofundar os dados coletados no questionário numa amostra com perfil homogêneo.

As entrevistas foram organizadas em duas partes: na primeira delas, o entrevistado falou da sua trajetória como professor ao longo dos anos de experiência em cursos de idiomas e também da sua visão acerca da atuação de professores de inglês em geral, ao longo desses mesmos anos. Na segunda parte o entrevistado comentou sobre suas respostas do questionário aplicado anteriormente e foi convidado a expressar suas impressões sobre o panorama geral das respostas dadas por todos os participantes da aplicação do questionário.

As entrevistas também foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente. Elas tiveram duração média de 40 minutos e, por terem sido realizadas num período de recesso escolar (entre 27 de junho e 10 de julho de 2006), ocorreram na casa do entrevistado, ou então pesquisadora e entrevistado marcaram um horário no local de trabalho do entrevistado.

O Quadro 9 a seguir apresenta uma caracterização geral dos entrevistados.

	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5	Entrevista 6
Identificação	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Idade	42	31	44	42	51	32
Área de Graduação	Letras Vernáculas com inglês	Letras Vernáculas com inglês	Letras Vernáculas com inglês	Letras Vernáculas com inglês	Letras Vernáculas com inglês	Direito
Mestrado ou especialização Proficiência em inglês	Lingua inglesa Michigan	Educação Transdisciplinar Michigan	Linguística Cambridge	Linguística Michigan e Cambridge	— Cambridge	Metodologia —
Qualificação para ensinar	—	TTC, TDCYL	TTC	TTC	TTC	TTC
Ano de início da atuação	1985	1994	1986	1995	1976	1994

Quadro 9: Caracterização geral dos entrevistados.

A partir do Quadro 9 observa-se que são professores com faixa etária entre 30 e 51 anos, 4 do sexo feminino e 2 do sexo masculino. São, na sua maioria, graduados do curso de Letras Vernáculas com inglês, exceto um deles que é do curso de Direito. Também são professores na sua maioria com algum curso de Especialização ou Mestrado, sendo que 3 na área de Linguística, 1 em Educação Transdisciplinar e 1 em Metodologia. Cinco professores fizeram um exame de proficiência na língua inglesa e também um *Teacher Training Course* (TTC) para qualificação no ensino de inglês. Um deles fez um *Teacher Development Course-Young Learners* (TDCYL) voltado para o ensino de inglês para crianças. São professores com experiência profissional entre 12 e 30 anos.

Antes de apresentarmos a análise das entrevistas retomaremos os objetivos do estudo realizado para que possamos construir, segundo recomendado por May (2004), “um sentido analítico a partir dos dados brutos”(p. 165).

Dentre os quatro objetivos específicos do estudo, as entrevistas foram analisadas visando a obtenção de uma caracterização do ser, do saber e do fazer do professor e a identificação da forma como o professor se situa em relação a tendências emergentes no campo de ensino de inglês. A análise buscou ainda identificar de que forma o

posicionamento dos professores com relação a estas tendências expressam uma redefinição da identidade profissional do professor.

Os tópicos abordados nas entrevistas foram o percurso individual do professor, sua visão acerca do professor de inglês em termos gerais, os desafios enfrentados pelo professor de inglês e os focos dos Perfis 1 ou 2 investigados no questionário. Eles funcionaram como categorias gerais de agrupamento dos dados.

A transcrição das entrevistas permitiu uma edição, conforme sugerido por May (2001). Foi utilizada a ferramenta de corte e colagem do editor de textos Microsoft Word, versão 2003.

O Quadro 10 apresenta o material coletado com relação aos focos que compõem os dois perfis investigados, especificamente no que se refere aos métodos ou crenças do professor.

Métodos ou crenças:
Seguir o método/materiais da escola:
<p>“Eu entendo aí método como tudo: a forma de dar aula, o livro, o material didático, ... mas se a escola que eu estou me diz que eu não tenho que usar tradução, então eu não vou usar tradução”. (P1)</p> <p>“Dentro dessas teorias e métodos que eu já sei... que a escola onde eu trabalho acredita também... eu vou escolhendo o que eu vejo que funciona, o que eu me sinto confortável fazendo.”(P2)</p> <p>“Cada um tem uma forma de dar aula que é única, mas ele vai seguir um <i>outline</i>³ geral”. (P1)</p> <p>“Por mais que a escola procure abrir espaço para que ele seja criativo, p’ra que ele planeje as aulas... aplique aquela crença dele, aquela teoria que ele tem,... ele sempre tem que seguir os procedimentos da escola.... claro que tem liberdade, mas certas coisas a gente tem que seguir.... Por que eu sou pago p’ra seguir até aqui, eu não posso também ultrapassar, sabe?Eu acho que primeiro vem os meus limites, mas sou limitado também”. (P4)</p> <p>“Quando eu comecei a entrar em contato... com o próprio material didático... eu comecei a ver que não era por aí (fazer o que pensava ser o certo sem considerar o material didático utilizado). (P6)</p>
Seguir as crenças do professor:

³ Tradução: delineamento

“E aí eu fui aprendendo pelo TTC da escola, tudo o que eu aprendi foi baseado em teorias e métodos. As minhas crenças, elas são baseadas em coisas que eu estudei (métodos). Eu nunca vou fazer uma coisa que eu não me sinta confortável fazendo, por mais que me digam p’ra ensinar isso, que essa é a melhor técnica”. (P2)

“Por mais que uma empresa meta na sua cabeça de que aquilo é assim, e que é dessa forma que aprende, no fundo, no fundo, você vai botar o seu perfil nisso, nesse trabalho”. (P3)

“O professor tem suas próprias crenças de aprendizagem, até inclusive da forma como ele aprendeu”. (P3)

“Por mais que existam teorias, métodos, materiais didáticos já pré-selecionados, eu acho que ... você vai terminar dando um toque seu muito especial”. (P3)

“...Teorias, métodos e materiais didáticos, claro, é a sua bagagem, mas no momento que você precisa fazer o ajuste você organiza sua prática de sala de aula a partir de suas crenças e formas de entender o que é ensinar e aprender inglês. (P5)

Quadro 10: Entrevistas – Métodos ou Crenças.

A partir do Quadro 10 observamos que pode existir uma influência da escola onde o professor trabalha, sobre a sua ação: a escola determina o que fazer e o que não fazer, define um *outline*⁴ geral que guia a forma de dar aula, escolhe o livro a ser utilizado pelo professor. Por outro lado, há também a percepção de uma dinâmica na qual a crença do professor é preponderante à utilização de métodos ou técnicas. Desta forma, há um perfil do professor que independe das orientações feitas pela escola para a utilização de determinadas técnicas. Este perfil, expresso através daquilo que o professor efetivamente acredita, permite que ele se sinta confortável na sua atuação, reproduza modelos parecidos com o do seu próprio processo de aprendizagem (bons modelos, portanto), serve como mecanismo de ajustes a serem feitos em sala de aula.

As escolas de idiomas se diferenciam quanto à prescrição de procedimentos metodológicos. Há escolas que estabelecem princípios metodológicos gerais, sem, contudo, definirem ações específicas a serem executadas pelo professor. Nesse caso, o professor tem maior liberdade de conduzir suas aulas, quando comparado, por exemplo, com escolas de idiomas franqueadas, nas quais o professor tem um roteiro de aula a seguir, com etapas e atividades previamente definidas.

⁴ Tradução: delineamento.

No Quadro 11 apresentamos o material referente ao ponto de partida do professor para organizar sua prática de sala de aula: o idioma ou o aluno.

Idioma:
<p>“A gente trabalha com grupos muito parecidos, são os adolescentes que moram em Salvador, que têm essa renda e que curtem isso. E eu já sei de co e salteado como são esses meus alunos. Então, eu uso o conhecimento do idioma mesmo porque ta ali no livro, eu tenho que dar esse assunto e vou dar esse assunto, agora eu vou dar esse assunto de forma bacana, de forma lúdica, com vídeo, com música, com isso, com aquilo, porque eu sei o meu público. ...a gente tem o livro, a gente tem o plano, tem a data do teste, então a gente tem coisas p’ra seguir, não é... e como os grupos realmente são muito parecidos, claro que se eu vejo que tem um indivíduo, um aluno que não ta indo p’ra frente, aí eu chego nele, que cai naquele ponto da relação professor-aluno, né. Que talvez seja aquilo, ‘poxa eu descubro que ele gosta de um determinado cantor e pode ser que eu traga essa música, meio que p’ra conquistá-lo’, entendeu, mas é o conhecimento do idioma, mesmo”. (P2)</p> <p>“Se você entra numa turma que você não conhece ninguém eu tenho certeza que você vai começar a trabalhar a partir do seu conhecimento do idioma, tenho certeza absoluta. Também tenho certeza que a outra parte aqui, de você trabalhar como aluno com ponto de vista, vai vir logo em seguida”. (P3)</p> <p>“Você sempre tem que utilizar o seu conhecimento sobre o idioma, você vai se sentir seguro, né, isso tudo, o que é que você vai passar. A partir dele você vai trabalhar com o aluno.” (P5)</p> <p>“Não dá nem pra eu partir do aluno a princípio, por que como as coisas são mais ou menos impostas em relação ao material que você tem, a metodologia, então eu teria que primeiro partir desses conhecimentos pra verificar como é que os alunos estão respondendo. Caso eles não respondam bem, aí eu tenho que fazer esse trabalho de adaptação desse aluno pra que ele possa, é digamos... Não seja um aluno muito visual, digamos. Que eu possa desenvolver isso mas através do que? Do que ele faz de melhor se ele é sinestésico. De tentar fazer essa adaptação, atingir o aluno pra que ele possa saber as funções, pra que ele possa saber os vocábulos, pra que ele possa usar aquilo ali. E... Deixá-lo mais, é... Como eu poderia dizer. Mais preparado pra desenvolver um outro lado dele.” (P6)</p> <p>“Tem uma dimensão aí pratica de dinâmica de livro, de rotina, de método da escola parará, que você fala -‘Opa não dá pra ser o aluno 100% do tempo essa perspectiva’. O idioma ele entra também como uma estrutura, ele entra como um esquema ai que eu tenho que dar conta”. (P6)</p>
Aluno:
<p>“Se você partir só do idioma...você já esquece a diferença individual completamente”. (P1)</p> <p>“Uma coisa que eu tenho feito cada vez mais é de me dar liberdade de fazer um plano de aula... escrito... mas que podia variar de acordo com o grupo”. (P1)</p> <p>“As pessoas se queixam das diferenças individuais, mas que tem que pensar nisso na hora que ta fazendo aula”. (P1)</p> <p>“Aqui onde eu trabalho os professores tem esse cuidado de observar o aluno, de conversar com o aluno. E isso eu acho que é muito “malandragem” do professor, as vezes até fora da aula puxa conversa com o aluno pra poder sacar o que ele gosta, qual a área dele, as vezes até pra trazer uma coisa diferente pra chamar a atenção dele”. Aqui na escola, uma coisa que sempre me chamou atenção muito e eu aprendi a fazer isso aqui dentro é de como buscar isso no aluno e puxar o aluno. Sabe? E o aluno aprende assim, puxando dele”. (P4)</p>

Quadro 11: Entrevistas -Aluno ou Idioma.

Organizar a prática de sala de aula a partir do idioma significa dar conta de um “esquema”: o assunto do livro, a data do teste, coisas para seguir – material e metodologia – iniciar uma integração com os alunos, inspirar confiança no trabalho que o professor irá desenvolver. Esse “esquema” funciona como uma base a partir da qual o professor irá focar no aluno de modo a observar seu desempenho, conhecê-lo melhor e planejar a aula de modo a envolvê-lo continuamente. Em contrapartida, este segundo passo parece ser o movimento inicial dos professores que organizam a prática da sala de aula a partir do aluno. Este movimento se configura através de um planejamento de aula flexível para atender aos diferentes perfis de alunos, um maior conhecimento sobre o aluno para que seja possível envolvê-lo nas aulas. O contexto da escola também possibilita o aprendizado, por parte do professor, de ações que o ajudem a conhecer melhor o aluno.

Aspectos do contexto escolar também são mencionados quando o assunto é a utilização de rotinas ou condução de pesquisas por parte do professor, conforme apresentado no Quadro 12.

Rotinas:
<p>“Eu penso que a pesquisa ... não cabe... não nos cabe por conta de a gente ter um método... A gente tem até um livro. (P1)</p>
<p>“È... assim... já fiz muita pesquisa sobre formas de ensinar, formas de aprender, diferentes inteligências, já usei muito isso, assim, p’ra chegar à conclusão de que não me ajudou em nada. Já fiz muita pesquisa... assim... de como é que esse aluno aprende, esse é visual, esse é <i>auditory</i>⁵, né... dos grupos... tipo assim, o que é que eu faço nas minhas aulas? Um pouco de tudo. Porque aí eles ... né... ao mesmo tempo que eu to falando um ponto gramatical, ta escrito no quadro, esse aluno visual, então o visual por si só já se entende por satisfeito. E aí eu procuro falar, tem sempre vídeo. É um <i>mix</i>⁶ porque eu sei que cada um aprende de um jeito e eu tento respeitar muito a individualidade do aluno.” (P2)</p>
<p>“Eu acho que a gente segue uma rotina e vai adaptando essa rotina de acordo com a realidade da sala de aula que agente tem, dos objetivos que a gente quer alcançar”. (P3)</p>
<p>“Eu acho que é mais pela observação eu acho também que a rotinas e as abordagens pra ensina previamente estabelecidas elas são adaptadas à realidade a partir das observações que agente faz”. (P4)</p>
<p>“A gente não faz nada de trabalho de pesquisa aqui...Eu acho que a gente é muito verde em relação a isso”. (P4)</p>

⁵ Tradução: um estilo de aprendizagem voltado para a audição-compreensão.

⁶ Tradução: mistura

“O que eu vejo muito aqui, não é exatamente pesquisa, mas tentativa, por exemplo, o professor tenta algum exercício, alguma atividade pra resolver um problema, isso eu sempre vi na escola onde eu trabalho, sempre me chamou atenção”. (P4)

“Se ele tiver que partir de uma realidade do aluno, tiver que produzir muito mais coisas tiver que pesquisar então ele vai preferir –‘Não eu vou querer tudo já pronto, eu vou só abri o manual, ver o que tem escrito, seguir aquela receita e ir em frente’.” (P6)

Quadro 12: Entrevistas – Rotinas ou Pesquisas

A condução de pesquisas apresenta-se como ineficaz para quem já tentou e inadequada para um trabalho desenvolvido com um método e com um livro. Parece tratar-se de algo a ser evitado por ser trabalhoso e levar o professor a ter que fazer mais coisas do que geralmente faz. Não é uma prática comum das escolas, apesar de se observar tentativas de intervenção – observação ou atividades específicas - com alunos, que poderiam se aproximar de uma perspectiva de pesquisa. Entretanto, observa-se que os professores entrevistados, apesar de terem marcado no questionário a opção de seguir rotinas para ensinar, ao explicarem sua opção, referiram-se mais ao porquê de não conduzir pesquisas do que às rotinas propriamente ditas. É possível no máximo identificar fatores associados às rotinas. Nesse caso, a condução de rotinas previamente estabelecidas está associada a possibilidades de adaptação e diversificação de atividades de acordo com os objetivos e a realidade da sala de aula.

Ela está também associada à facilitação e simplificação do trabalho do professor.

O material relacionado ao uso da tecnologia em sala de aula também apresentou poucas possibilidades analíticas, conforme apresentado no Quadro 13.

Tecnologia como recurso didático:

“Eu não vejo assim, muito sentido no inglês ajudar a tecnologia, no momento em que os meninos têm acesso à tecnologia a qualquer momento.” (P1)

“Na minha aula a internet ali p’ra dinamizar, é uma dinâmica, passar algum conteúdo de forma mais bacana, como eu posso passar um filme p’ra ilustrar algum ponto de gramática, ou algum tópico, a gente pode ir na internet, brincar um pouquinho, ver algum texto”. (P2)

“Na prática eu acho que as escolas de idiomas usam essa tecnologia como recurso pra ensinar inglês eu tenho certeza disso, hoje é.” (P3)

Quadro 13: Entrevistas – Tecnologia

A análise do material permitiu observar que foi um tema pouco desenvolvido pelos entrevistados. De acordo com aqueles que expressaram algumas idéias relacionadas ao tópico, o aluno da escola de idiomas dispõe de um livre acesso à tecnologia e ela pode ser utilizada pelo professor como um recurso para dinamizar a aula.

A tecnologia – internet – está também associada à perspectiva do ensino de cultura como um tema do curso. O Quadro 14 apresenta os dados referentes ao tópico.

Cultura como tema de ensino:
“...o inglês não era tão difundido como hoje. Então como é que a gente pode falar hoje de inglês como cultura... se a gente tem a internet?” (P1)
“Com a globalização, com a internet, isso tá em qualquer lugar.” (P1)
“Eu acho que o próprio material didático que agente recebe hoje, como ele é um material todo importado, onde a gente trabalha normalmente com os personagens e tal ele já vem com essa cultura embutida, e a gente só percebe, reflete, conversa sobre isso”. (P1)
“Eu acho que a cultura hoje, hoje na maneira que agente trabalha, com o material didático que a gente normalmente adota ela tá inerente. Ela aparece e cabe somente agente chamar a atenção”. (P3)
“Eu acho que ainda o ensino de cultura nos cursos de idiomas e nas escolas ainda, ainda há uma coisa muito artificial muito cosmética.” (P4)
“Eu acho que ainda fica muito limitada ao livro, quando o livro traz o professor trabalha, quando o livro não traz o professor não trabalha, as vezes, não trabalha por que ele mesmo não sabem, se eles mesmos não sabem fica complicado.” (P4)
“Eu acho que fica muito relegado ainda ao que o livro trás ou ao que a instituição, pede que ele faça.” (P4)
Inglês como cultura que permeia todo o ensino:
“Eu acredito que a cultura faz parte do ensino do inglês. Então, sempre que eu tô ensinando, que eu vejo que tem pontos do livro e eu tô sempre pontuando coisas, conversando sobre, falo do Brasil e dos Estados Unidos, mais dos Estados Unidos porque foi onde eu tive uma experiência de um ano, mas se eu souber alguma coisa de um outro país eu também falo.” (P2)

Quadro 14: Entrevistas – Cultura

A globalização e a *internet* são percebidos como agentes que ameaçam a necessidade ou o sentido de se ensinar cultura em aulas de inglês. Um mundo globalizado desfaz a noção de culturas específicas a serem conhecidas. Por outro lado, o material adotado pela escola funciona como um sinalizador de aspectos culturais a serem abordados em sala de aula de acordo com a seqüência das lições. Há também a percepção de que

cultura é um assunto abordado em escolas de idiomas de forma artificial e que poderá ser aprofundado ou não de acordo com o *background* cultural do professor, tornando-se um elemento complicador o fato de que o professor pode não ter um *background* cultural adequado para ensinar. Este também é um dos tópicos mencionados pelos professores acerca dos desafios enfrentados pelo professor de inglês, conforme a Tabela 12.

A questão do *background* cultural fica evidente quando a percepção é a de que o inglês expressa uma cultura que permeia todo o ensino, possibilitada por uma vivência do professor num país estrangeiro.

As entrevistas também permitiram observar que ao justificarem suas escolhas, os professores emitiram opiniões representativas de uma categoria profissional à qual ele também pertence. Diferentemente da análise das frequências de respostas feitas anteriormente, onde afirmávamos que os dados nos permitiam uma indicação da percepção do professor acerca do grupo, sem que necessariamente ele estivesse incluído, podemos afirmar que as respostas dos professores entrevistados no questionário refletem uma percepção de “nós” .

Houve também um momento da entrevista dedicado à percepção do entrevistado acerca do professor de inglês em termos gerais.

O material foi analisado sob a perspectiva teórica de investigação adotada na concepção da identidade profissional, que prevê a existência de processos similares aos da formação de uma identidade social. Foi feito um levantamento de categorias centrais e respectivas sub-categorias, conforme apresentado no Quadro 15. Trechos completos das entrevistas estão apresentados no respectivo anexo.

Categorias gerais e respectivas sub-categorias:
Princípios gerais: Constante atualização profissional Preocupação em motivar o aluno
<i>Status</i> profissional diferenciado: Benefícios Cobranças
Diversidade do grupo: Engajamento Rotatividade
Interface com a organização: Interlocução de professores

Quadro 15: Entrevistas - Aspectos gerais do grupo.

A partir das entrevistas é possível afirmar que professores de inglês seguem dois princípios gerais, independente de qualquer coisa: estar em constante atualização profissional e preocupar-se em motivar o aluno.

“O professor tem que estar se atualizando não só em termos de uso da língua, mas em termos metodológicos”(P3).

Ou seja, trata-se de uma atualização que deve ser completa, ainda que para alguns isso não seja suficiente, como diz P1:

“... embora a gente faça seminário, faça curso... falta um direcionamento no todo”. (P1)

Manter o aluno motivado é um princípio importante para o trabalho do professor:

“... é fundamental, também, que ele consiga trabalhar de uma forma tal que ele motive os alunos a continuarem esse percurso, que é um percurso longo.”... “tem que existir essa versatilidade em sala de aula com certeza, p’ra que os alunos aprendam e se sintam motivados” (P3, ANEXO E).

O planejamento da aula para motivar o aluno também parece ser algo que está sendo aprendido:

“A gente tá tentando usar coisas mais motivantes, tudo como a gente usava, hoje já não é a mesma coisa ... tentando ajustar o que a gente vinha fazendo, à realidade deles hoje. Não pode ser mais como era.” (P5)

Professores de inglês de escolas de idiomas se diferenciam de outros contextos de trabalho.

“...ele é um professor, até, digamos assim... privilegiado... pelas condições de trabalho que tem, pelos treinamentos que recebe, pela atenção que recebe da Coordenação, pela Direção da escola... p’ra que ele possa desempenhar o seu trabalho da melhor forma possível”.(P3).

Observa-se um contexto diferenciado no curso de idiomas que beneficia totalmente o trabalho do professor:

“Ele é privilegiado pela atenção que tem em poder receber xerox, em poder ter equipamento de qualidade... que ajuda a ele desempenhar seu trabalho da melhor forma” (P3).

O curso de idiomas possibilita que o professor aprenda a desenvolver o seu trabalho:

“Por que são coisas que eu digo: muito do que eu sei fazer... minha escola foi o local onde trabalho, de ensino de inglês. A escola onde trabalho é a universidade, me deu um suporte, digamos assim, acadêmico, que eu não tinha.... o grosso, no bom sentido, foi a escola onde trabalho que me deu”. (P4)

“Eu acho que o curso de inglês, eu acho que minha experiência em relação a escolas de idiomas é uma experiência muito boa. Eu sinto assim como se fosse assim, a minha escola maior, a minha faculdade maior onde eu cresci, como profissional. E escola de idiomas, eu acho que de todas é a que mais proporciona esse crescimento, eu acho que é a que mais dá oportunidade pra a gente crescer, pra a gente planejar, pra a gente trocar idéias, pra a gente se atualizar. Então eu vejo assim que é muito importante esse lado”. (P3)

É também estabelecida uma comparação entre escolas:

“Eu vejo uma diferença muito grande com o trabalho de escola pública... no curso de idiomas a gente tem essa atenção... essa vontade de que os alunos saiam satisfeitos (P3, ANEXO E).

Por um mecanismo de comparação social o pertencimento a cursos de idiomas é favorecido quando comparado à escola pública. Este favorecimento é explicado pela própria natureza do curso de idiomas:

“... é uma instituição que é criada para fazer somente isso, é diferente da escola, onde existe uma amplitude maior.” (P3)

Todavia, o contexto de curso de idiomas leva o professor a receber um maior nível de cobrança acerca do trabalho a ser desenvolvido:

“É claro que existe também a cobrança maior... isso aí é óbvio, porque já que a empresa ta dando...” (P3, ANEXO E))

Professores de inglês de escolas de idiomas constituem um grupo diversificado de profissionais. Esta diversificação decorre dos diferentes tipos de engajamento do professor com o trabalho e da existência de rotatividade constante de professores saindo e entrando na área. A percepção é a de que

“... o professor ainda é um bico... o ensino de inglês é uma coisa extra... ele tá ali fazendo momentaneamente, mas na hora que ele se forma ou se ele acha emprego na área dele, ele vai embora”.(P1, ANEXO F).

“Outros estão realmente de passagem, querem ensinar porque têm um bom inglês... e termina sendo um pouco fácil. Se você tem um nível bacana dá p’ra você seguir e dar uma aula... quer fazer outra coisa, então tá ali até, por exemplo, passar num concurso público, tá ali ensinando inglês até terminar a Faculdade de Direito, de uma outra coisa.” (P2, ANEXO G).

São identificados também outros tipos de engajamento com a profissão. Um deles é o engajamento pela dedicação ao trabalho.

“Estes são professores que fizeram Letras, que foram para a Faculdade p’ra aprender a ensinar a língua inglesa, que fizeram um bom curso de inglês, que gostam da língua, que tiveram, não necessariamente uma passagem no exterior, mas que estão ligados na cultura. Se não tiveram meios de ir p’ro país, que eles assistem filmes, que eles conversam com estrangeiros, são pessoas que também buscam uma especialização nesse campo.” (P2, ANEXO G).

“ E o pessoal que vem me acompanhando são os mesmos de sempre. Então a postura é a mesma: todo mundo comprometido com aquilo que faz, é uma turma bem engajada, faz um trabalho muito bom. Uma equipe assim bem linda. E todo mundo procura fazer assim o melhor.” (P5, ANEXO H)

Um segundo tipo de engajamento está associado a questões financeiras:

“E eu vejo que também tem um bom grupo de professores, geralmente professoras, que têm uma situação estável, um marido que ganhe bem e gosta de ensinar inglês. Então, ensina inglês por prazer, mas não tem essa necessidade muito grande de fazer dinheiro, não é... então fica também na profissão do inglês, é... e talvez fique até de forma mais tranqüila, não tem essa divisão como o pessoal mais jovem que precisa tentar uma outra coisa porque sabe que o inglês só não sustenta... ou você por exemplo tem um emprego bacana numa escola de línguas, mas você precisa buscar uma tradução, aula particular ... (P2, ANEXO G)

Um terceiro tipo de engajamento está relacionado ao posicionamento do professor diante do aluno:

“E o professor do curso de idiomas, ele muitas vezes, ele faz a parte, é o que eu falei, ele faz a parte técnica... ele estuda, ele aprende como ensinar *listening*⁷, *reading*⁸, estratégias e técnicas para que o aluno aprenda, mas ele não tem a parte de educação...ele passa p’ra o aluno, é... de uma certa forma é assim, ‘olha o meu papel aqui não é tentar formar um ser, mas é fazer com que ele aprenda inglês’... Se você passa só a técnica, você não entra na coisa de mexer mesmo com eles internamente, fica superficial. .. Porque educar não é só você dizer o que ta certo, mas é você mexer por dentro do outro, né, e fazer com que o outro pense e repense e que a gente pode usar isso p’ra fazer.. mas, eu não digo que mais até do que a escola, mas... é.. de uma certa forma... melhor do que a escola porque a gente tem menos alunos...” (P1).

Este tipo de engajamento técnico ou educacional do professor de inglês parece estar também associado à escola de idioma enquanto contexto organizacional:

“Falta como direcionamento no todo, das próprias escolas... de... que perfil é esse do profissional... o que é que o que é que o professor de inglês precisa, além de saber a língua” (P, ANEXO F).

O curso de idiomas na sua perspectiva organizacional também compõe a caracterização de professores de inglês enquanto grupo em aspectos relacionados à interlocução de professores.

⁷ Tradução: Habilidade de audição-compreensão.

⁸ Tradução: Habilidade de leitura.

Professores de inglês de cursos de idiomas sentem necessidade de trocar idéias e planejar com colegas. A organização neste caso funciona como um recurso que torna viável a interlocução no grupo.

“Mas acho que a gente precisa ver como ter mais espaço nesses encontros pedagógicos, pra que agente consiga dividir mais. Eu acho que a gente tem pouco espaço porque a gente fica assoberbado com tanto trabalho que as vezes... Até pra planejar junto, as vezes a gente não consegue tempo pra sentar com o outro então acho que falta.... Todo mundo sente isso, não só eu. Eu acho que todo mundo sente essa necessidade de ta tendo tempo mais pra poder trabalhar junto e o próprio esquema de trabalho nos não permite isso. A gente fica sufocado com... Enquanto um tá corrigindo outro está planejando e na hora quem quer planejar não consegue... Então eu acho que falta mais tempo pra a gente conseguir trabalhar mais em grupo e eu sinto isso no grupo como um todo”.

(P4, ANEXO I)

Esta interlocução tem a função não só de elaboração de atividades e planejamento de aulas. Ela pode funcionar também como um mecanismo de reflexão do professor:

“Por que até mesmo uma coisa que eu percebo é que, todo curso de planejamento, visando planejamento de aula ou de *class management*⁹, os próprios livros as publicações, eles sempre falam em planejar. Planejar, planejar, planejar, mas... Pouco espaço ou pouco tempo é dedicado a avaliar o que você fez. E é uma coisa que todo mundo tenta fazer e eu tenho certeza, que todo professor tem dificuldade nisso, de depois sentar, de depois de planejar uma aula dele todinha, mas se ele não senta depois pra avaliar a aula dele, fica um espaço ele perde muito com isso. E eu perco muito com isso e tenho certeza que todo mundo.... por que quando a gente termina de planejar uma aula e dá a gente já tá pensando na outra aula. Então esse espaço de avaliação da aula anterior fica apertado e ele termina sumindo.”

(P4, ANEXO I)

⁹ Tradução: Manejo de grupo.

No plano individual, a reflexão dos professores entrevistados sobre sua trajetória profissional ao longo do seu tempo de experiência evidencia cinco aspectos a serem analisados: o efeito do tempo de experiência profissional, a criatividade do professor, a resposta do aluno, a especialização na área e o curso de idiomas onde trabalha.

O tempo de experiência do professor faz com que ele estabeleça hábitos que permitem desenvolver seu trabalho com maior naturalidade.

“Eu acho que existe assim um progresso muito grande, a gente vai ficando mais assim... Autônomo, eu acho interessante isso. Acho que as idéias vão fluindo mais facilmente, acho que também o costume de estar pesquisando e trocando idéia com os colegas, eu acho que isso vai se tornando uma rotina que a gente faz que nem sente”.(P3, ANEXO E)

O tempo de experiência auxilia o professor também na resolução de situações-problema:

“À medida que eu vou avançando na minha vida profissional eu vou sentindo que às vezes coisas que eu fazia, há algum tempo atrás, que não davam certo ou que não conseguia ajudar o aluno naquele ponto, que hoje eu consigo ajudar” (P4).

O professor de inglês é um profissional criativo:

“É uma pessoa que ta muito ligada em novas técnicas, na criatividade , em ta sempre querendo melhorar as aulas. Então sempre buscando novas técnicas, coisas mais bacanas, participando de seminários, p’ra ver se uma idéia nova aparece.”(P1).

“Em relação a ensino eu sinto necessidade de estar sempre estudando, ta sempre criando então por isso que eu ainda sinto a necessidade de buscar um mestrado, fazer outras coisas por que eu sei que só um mestrado não vai me completar” (P4).

Esta criatividade alimenta o ritmo do trabalho, constrói um sentido para a profissão e desperta no professor um desejo de compartilhar idéias com colegas:

A resposta do aluno também alimenta o ritmo do professor. Uma resposta positiva do aluno potencializa no professor o sentimento de missão cumprida:

“E eu posso criar, aplicar e dividir com meus colegas, assim com tem uns seminários aqui que eu sempre procuro apresentar alguma coisa, que é a época que eu consigo dividir por que senão aquela coisa fica só pra mim, eu sinto sabe? ... Eu criei, apliquei, deu certo, agora quero mostrar” (P4).

“Por que se você vê a satisfação do aluno depois, lhe elogiando alguma coisa que você fez... É um feedback bom que estimula né?” (P4).

“Essa comunicação oral e depois essa comunicação escrita é muito gratificante você poder fazer e você ter essa resposta. (P6).

O professor de inglês passa por um processo de especialização na área a fim de construir um processo de profissionalização:

“... desde então eu comecei a me profissionalizar nisso.Fui fazer o TTC, me especializar nos vários cursinhos de pós-graduação de gramática, de pronúncia; cada vez mais aprimorando a língua inglesa.” (P2)

O professor se situa na escola onde trabalha também em função do grau de liberdade que lhe é dado para exercer seus talentos:

“Desse ponto de vista do curso de idiomas, aí sim, eu consigo atuar de uma forma bastante livre porque além de aplicar as metodologias que cada colégio exige, eu posso trazer material, ...tenho tempo pra poder trabalhar” (P6).

“Então, a escola onde eu trabalho em particular pode me dar muita liberdade pra que eu crie. Por que eu já deixei outros locais que eu trabalhava porque eu não tinha essa liberdade de criar.”.(P4)

A análise dos desafios enfrentados pelo professor de inglês evidencia um contexto de mudanças sendo vivenciado pelo professor gerando uma necessidade de aquisição de novos saberes.

Lidar com as diferenças e limitações individuais dos alunos tem levado o professor de inglês a perceber que talvez outras áreas do saber possam instrumentalizá-lo melhor.

“Eu acho mais uma vez que a falta de estudar pedagogia, de estudar isso, eu não sei se o nome é didática, mas a falta de estudar isso faz com que a gente tenha essa inquietação.” (P1).

A utilização de novas áreas do saber ocorre também no que se refere à comunicação com pais de alunos.

“Porque é difícil lidar com o ser humano. E é por isso que eu até pensei num curso de psicopedagogia. Porque não é simples falar, não é simples ligar p’ra pai, não é qualquer coisa que você pode dizer por telefone... e agente liga, e a gente marca encontro com pai ... não há escola que eu conheça que faça isso, e é difícil, porque não é de qualquer jeito, e a gente tem que ta um pouco preparado. Eu sinto que nós fomos um pouco preparados, mas...” (P2).

Ações específicas de uma determinada escola também aumentam este sentimento de que há uma necessidade de aprender coisas novas:

“Não são todas as escolas... eu acho que a escola onde eu trabalho é a única escola em que isso é realmente pontuado, encorajado, que eles dão ênfase a isso, sabe.” (P2).

Ao serem abordadas possíveis razões pelas quais os diversos tópicos são considerados desafios, os professores mencionam os novos saberes que se tornam necessários, mas também comentam sobre práticas comuns da sua rotina de trabalho que permitem um

aprofundamento sobre o tema. A primeira consideração a ser feita é a de que o professor considera sua função primordial atingir o aluno, fazer com que ele aprenda:

“A parte do professor de inglês é fazer com que o aluno aprenda. Por que é o objetivo... se o aluno veio pra aqui ele não veio brincar ele veio aprender inglês.” (P4).

A fim de atingir este objetivo o professor planeja suas aulas:

“Então o objetivo do professor é ensinar e planejar a aula dele, preparar aula interessante pra envolver o aluno. Se o aluno não se envolve de alguma forma, vê o que – “ olha vou tocar aquele aluno fazer com que ele se envolva” mas eu acho que o papel do professor é esse, é envolver o aluno objetivando o aprendizado dele.” (P4).

O professor também tenta atividades variadas :

“Enfim eu acho que é importante que a gente vá variando essas atividades né? Pra poder a gente proporcionar pra cada tipo de aprendizagem do aluno um enfoquinho onde ele se sinta preenchido, alcançado.” (P3).

O professor incorpora na sua prática de sala de aula princípios aprendidos na sua qualificação profissional inicial.

“Ele é muito treinado para ser muito observador. Pra aquela *sensitive observation* que agente é treinado desde aquele primeiro TCC da vida. Em que a gente vai observando um aluno, prestando muita atenção no aluno como é que ele reage às atividades na sala de aula”. (P3).

“Enfim eu acho que isso é muito importante, eu sou muito atenta ao aluno, muito atenta mesmo, meu contato e muito de perto, muito visual, muito de perto, de observar, eu sou muito observadora.” (P3).

“Uma vez, eu fiz um treinamento foi meu primeiro treinamento para professor, o instrutor, o professor, fez a seguinte pergunta – Porque você quer ensinar inglês?- A minha primeira resposta, eu não esqueço dessa resposta – Não, eu quero, ensinar inglês porque é a maneira que eu tenho de manter o meu inglês vivo, de sempre estar treinando meu inglês. Ai ele perguntando: -Então quer dizer que o aluno é cobaia? É uma cobaia que serve lá só pra seu bel prazer, de atuar, de não esquecer seu inglês, de deixar seu inglês sempre *up to date*¹ e tal?. E naquele momento eu tomei logo um baque, eu acho, que foi a primeira... A pergunta mais interessante. Mesmo assim quando fui pra prática eu ainda não estava... Não tinha caído na real ainda, mas essa pergunta que foi feita foi logo no primeiro treinamento que eu fiz, eu acho que foi o primeiro dia de treinamento que eu fiz, foi em 94, em 93. Até hoje ela vem batendo na minha na minha cabeça ... manter esse foco né? Sempre o aluno.” (P6, ANEXO J)

O processo começa a ser compreendido como desafio quando estratégias mencionadas acima são utilizadas pelo professor não o levam a atingir o aluno, a fazer com que o aluno aprenda:

“Eu me sinto meio de pés e mãos atados, entendeu? Sem saber que estratégia usar pra poder conseguir atingir aquele aluno que ta com aquela dificuldade e que eu não sei por quê”. (P3).

“A forma de planejar aula, por exemplo, é diferente por que a gente tem que ta, procurar fazer atividades que normalmente eles fariam em casa. Tentar fazer mais em sala. Então a gente tem tirado o tempo de uma coisa pra colocar outra.” (P4).

“Então acho que isso termina extenuando muito o professor, planejar a aula quando ele tem um grupo assim heterogêneo...Então ele termina afetando principalmente o planejamento. O professor se desgasta mais por que tem que ver como envolver esses alunos ou fazer com que eles trabalhem também essa parte que eles não fazem em casa.” (P4)

O fato do aluno não aprender está associado também à estrutura metodológica da escola:

“Há uma tendência muito grande naquele aluno que ele se torna, vamos dizer assim, problemático. O que seria problemático? Não compatível com a ordem do estabelecimento de ensino”. (P6).

Entretanto, a experiência do professor é um fator que auxilia o manejo do desafio:

“Eu acho justamente isso, se um professor tem aquela experiência, eu acho que é mais fácil dele lidar com esse pouco nível de motivação dos alunos... um professor assim tipo macaco velho, já vai mais em cima, já detecta melhor a coisa, do que um professor que realmente não está assim seguindo as mudanças.” (P5).

Ações estruturais do curso de idiomas também são percebidas como uma possibilidade de manejo de desafios.

“Essa estrutura de apoio e exatamente o quê? Tempo, local e condições no sentido de dar liberdade pro professor, você precisa seguir uma metodologia, mas aqueles alunos que não estão se adaptando, você pode abordar os mesmos assuntos de uma outra forma num momento diferente. (P6)

É possível também sugerir ações a serem desenvolvidas pela escola:

“De repente eu acho que a gente deveria diminuir um pouco o conteúdo. E trabalhar mais os assuntos. E ao invés de dar tanto conteúdo, esse tempo que a gente trabalha mais e mais o conteúdo, trabalhar mais a parte de estratégias.” (P4).

As sugestões sobre o que a escola deve fazer parecem refletir também uma preocupação quanto à perda de alunos que a escola possa vir a ter e o professor não se exclui do processo:

“Esse aluno vai acabar perdendo e se ele fizer isso vai perder seu aluno ou esses alunos certo? E isso vem crescendo”. (P4).

“Mas eu acho que se a escola tivesse alguma forma não sei como, também não sei se vai ser possível, algum sistema que suprisse isso. Eu tenho certeza que ia segurar mais esse alunado que está saindo em função desse problema. Por que eles alegam que não tem tempo pra estudar.” (P4).

“Então se a escola não olhar ora esse lado vai perder aluno. Quando eu falo a escola é a instituição e o professor”. (P4)

“No final das contas, nós temos um aluno que vai se tornar um aluno repetente, ele vai se tornar um aluno insatisfeito, e conseqüentemente, inviável. Por que ele vai acabar saindo da escola, insatisfeito.” (P6).

As entrevistas possibilitaram também observar algumas verbalizações dos participantes que expressam estados afetivos associados ao seu trabalho:

“Eu tinha feito intercâmbio nos Estados Unidos, voltei com um inglês fluente e me apaixonei pela língua, tive a oportunidade de ensinar em uma escolinha e me apaixonei pelo ensino, pela relação professor-aluno”. (P1).

“Recentemente eu tive um problema assim e eu estou até hoje... de vez em quando eu penso nessa aluna... eu fico – ‘Meu Deus, o que fazer’ ?” (P3)

“De uma forma geral eu consigo, quando eu não consigo é por que eu não consegui identificar nem o que é que ele gosta, nem o que é que ele não está gostando também, e ai eu fico frustrada e não consigo.” (P3)

5.5 Integração dos dados

Os participantes do estudo foram na sua maioria do sexo feminino e a idade variou entre 20-50 anos. São professores na sua maioria com nível superior completo de escolaridade, de áreas diversas tais como Ciências Humanas, Biomédicas e Exatas, sendo o curso de Letras o de maior índice de frequência. Em termos de Pós-Graduação há muitos professores com Especialização na área de Letras. Um número menor de professores tem Especialização na área de Humanas. È reduzido o número de professores com Mestrado. Professores com Doutorado constituíram o menor número da amostra.

Os professores atuam profissionalmente de diferentes formas: além de dar aulas em cursos de idiomas, eles dão aulas particulares, aulas em Faculdades/Universidades, aulas em escolas regulares públicas e privadas e também aulas em empresas. O trabalho com tradução mostrou ser uma atuação pouco expressiva na amostra.

No que se refere a exames de proficiência na língua inglesa, os professores já fizeram exames de diferentes instituições, tendo como maioria o Exame de Michigan .

Os professores têm certificação para ensinar inglês tanto de instituições nacionais quanto internacionais. As internacionais são em pequeno número e destaca-se o COTE. Dentre as certificações nacionais o TTC é o curso feito pela maioria dos participantes.

São professores com alunos de faixa etária entre 13 e 20 anos. No que se refere ao fazer do professor de inglês, a percepção do grupo varia de acordo com a atuação profissional e a escolaridade do professor. Professores com uma escolaridade menos específica na área ou com uma atuação menos recente tendem a perceber o fazer do professor de inglês direcionado do Aluno para o método. Professores com uma atuação profissional mais recente ou com escolaridade mais específica na área, tendem a perceber o fazer do professor de inglês direcionado do Método para o aluno.

São professores que enfrentam diversos desafios atualmente e dentre eles os mais freqüentes são o baixo nível de motivação do aluno para aprender e estudar inglês e também as diferenças e limitações individuais dos alunos quanto ao aprendizado do idioma. Os professores também expressam uma dificuldade quanto à sua atualização cultural e lingüística. Existe também uma dificuldade de auto-reflexão do professor quanto à prática de sala de aula.

Estes desafios, principalmente no que se refere à lidar com pessoas, tem levado alguns professores a buscar novos saberes nas áreas de pedagogia e psicopedagogia.

O professor de inglês é um profissional que se apresentou primordialmente na função de promover condições para o aluno ser envolvido no processo e aprender o idioma. A depender da escola onde ele ensine, o professor organiza a sua prática de sala de aula a partir da metodologia adotada e de suas crenças. Preocupa-se com a adaptação e diversificação das atividades que promove em sala de aula. Sente-se sem alternativas quando mesmo assim o aluno não aprende. Acredita também que o fato de o aluno não aprender pode estar relacionado à metodologia adotada na escola.

Professores de inglês se atualizam constantemente e se preocupam em manter o aluno motivado. Podem estabelecer relações com o trabalho associada a estados afetivos de paixão ou frustração.

Sentem-se com um *status* profissional diferenciado por trabalharem em cursos de idiomas, apesar de se sentirem mais cobrados pela organização para que desenvolvam um bom trabalho. Eles percebem que o grupo enquanto categoria profissional é diversificado no que se refere ao engajamento dos professores e alta rotatividade de professores que começam a ensinar e outros que mudam de profissão. Eles sentem a necessidade de planejar aulas e trocar idéias com colegas e acreditam que isto seja viável através de oportunidades criadas pela organização. Preocupam-se com o fato do aluno sair da escola e sentem também que o curso de idiomas pode desenvolver ações que

facilitem o seu trabalho. O professor se coloca como co-responsável do processo, e tem contribuições a dar nesse sentido.

CONCLUSÕES

O primeiro capítulo dessa dissertação apresentou um cenário de mudanças no ensino de inglês em função da expansão global do idioma. Foi também mostrado uma preocupação de especialistas na área diante da necessidade atual de que o professor de inglês esteja cada vez mais qualificado. Foi proposta a inserção de uma perspectiva psicossocial neste cenário através de um estudo sobre a identidade profissional do professor de inglês.

Um estudo exploratório foi realizado com professores de inglês de cursos de idiomas de Salvador, utilizando-se um questionário e entrevistas semi-estruturadas como técnica de coleta de dados. Técnicas quantitativas e qualitativas foram utilizadas para a análise dos dados.

O conceito de identidade profissional ancorou-se no pressuposto teórico de processos de formulação de uma identidade social. O construto foi configurado a partir de uma perspectiva interna e externa ao sujeito. Assim, investigou-se a caracterização do saber, do ser e do fazer da profissão a partir de tendências emergentes no campo de ensino de inglês e da rede de significados de professores de inglês.

Foi adotado um modelo teórico no qual a identidade profissional funciona como um intermediador de novas demandas no campo e programas de capacitação. Tempo de experiência do professor e formação acadêmica foram utilizados como indicadores de identidade profissional.

Um dos objetivos do estudo foi o de obter uma caracterização do saber, do fazer e do ser do professor de inglês.

No que se refere ao fazer, o professor de inglês trabalha para envolver o aluno e promover o seu aprendizado no idioma. É também um profissional que faz atividades. Planejar atividades foi uma ação identificada em todas as entrevistas, em diversos

momentos. As atividades definem uma dinâmica de sala de aula, refletem o potencial criativo do professor, funcionam como meios de intervenção junto ao aluno em sala de aula, viabilizam um feedback positivo do aluno para o professor.

Quanto ao saber, o Professor de inglês faz algum curso específico para o ensino do idioma quando começa a atuar profissionalmente. Neste curso ele aprende coisas que irá incorporar na sua prática de sala de aula por muito tempo. Ao adquirir tempo de experiência, o professor lida com situações de sala de aula de uma forma mais natural.

Aspectos do ser professor de inglês de cursos de idiomas refletem características um profissional diferente dos outros: a escola de idiomas enquanto organização, ao mesmo tempo em que lhe proporciona boas condições de trabalho, exerce uma cobrança maior sobre a qualidade do seu trabalho. Porém, não se trata de uma via de mão única, mas sim de uma via de mão dupla, uma vez que foi possível observar também que professor de inglês *interage* com a escola de idiomas: ele ajusta as suas crenças em maior ou menor grau em função da metodologia adotada na escola; ele se torna um profissional competente na profissão justamente porque trabalha numa escola de idiomas; ele se preocupa com a manutenção de alunos da escola, ele sugere ações que podem ser desenvolvidas em prol de um crescimento de todos; ele confia à escola ações que facilitem o seu trabalho, seja na reformulação de programas ou no aprofundamento da sua prática de sala de aula, ele e a escolas são co-responsáveis pelas ações que são ou deixam de ser desenvolvidas.

Professor de inglês reflete melhor sobre sua prática de sala de aula quando está em grupo. A troca de idéias com colegas, a elaboração conjunta de atividades, o compartilhamento de adaptações de atividades são oportunidades que permitem que o professor analise o seu trabalho e defina cursos de ação.

Todavia, o professor é engajado com a profissão de uma forma que não necessariamente reflete a categoria profissional como um todo. É um grupo diversificado. Há professores que são mais dedicados que outros, alguns precisam mais do emprego do que outros,

alguns optaram por uma formação acadêmica mais específica do que outros; alguns são professores, outros *estão* professores.

A caracterização do saber, do fazer e do ser do professor de inglês feita até aqui nos permite começar a situar esse professor em relação a tendências emergentes no campo. Este situacionamento foi também um dos objetivos propostos no estudo.

A forma como o professor trabalha para atingir o aluno e promover seu aprendizado nos permite verificar um posicionamento que vai do Método em direção ao aluno. O professor segue um método adotado pela escola, ou a depender do contexto, pode substituir/adaptar o método da escola pelo seu método: suas crenças, suas atividades, sua forma de conhecer o aluno para envolvê-lo nas aulas, sua forma de adaptar as rotinas de sala de aula, sua forma de incorporar a tecnologia como um recurso didático, sua forma de abordar a cultura na sala de aula a partir do enfoque do material didático ou de lembranças de alguma experiência vivida.

Entretanto, esse posicionamento está instalado num contexto desafiador para o professor de inglês e isso permite identificar o início de uma redefinição da sua identidade profissional. Sua forma de trabalhar não tem sido totalmente eficaz para lidar com o aprendiz nas suas limitações e diferenças individuais. O professor tem sentido a necessidade de adquirir novos saberes voltados para a pedagogia ou psicopedagogia, por exemplo, que o ajudem a lidar com o aluno. Ele também tem sido solicitado pela organização a desenvolver ações que a princípio ele desconhece ou então precisa se preparar melhor para executar corretamente. Essa parece ser, na nossa opinião, o início de um movimento do professor orientado para a direção do Aprendiz ao método. O professor está percebendo que as coisas estão diferentes, que os alunos estão diferentes e que ele não pode mais fazer tudo da mesma forma que já fez no passado. Professor de inglês se preocupa com o aluno, mas a partir dos desafios observamos que ele está percebendo que precisa mudar a sua forma de compreender o aluno e aplicar esta nova compreensão à sua prática de sala de aula.

A análise e discussão dos dados também permitiu uma revisão do modelo teórico adotado no estudo. De acordo com a Figura 7, a identidade profissional está desempenhando um papel de intermediação entre perspectivas de mudança e programas de capacitação, operacionalizada pelo tempo de experiência e formação educacional do professor.

Uma revisão do modelo revelou a necessidade de redesenhar a forma como a identidade profissional está posicionada no modelo. Evidenciou-se a necessidade de ilustrar o papel seletivo da identidade profissional. A identidade profissional dos professores de inglês permite que eles escolham o que fazer e o que não fazer, que se interessem em maior ou menor grau por determinados temas, que consigam ou não desenvolver papéis.

Percebeu-se a necessidade também de incluir o professor em interação com a organização na dinâmica da sua identidade profissional. Uma organização que por sua vez também está configurando uma identidade, que irá ou não absorver as novas tendências no campo, com maiores ou menores impactos nos seus programas de capacitação. A Figura 15 apresenta uma reformulação do modelo inicial adotado no estudo.

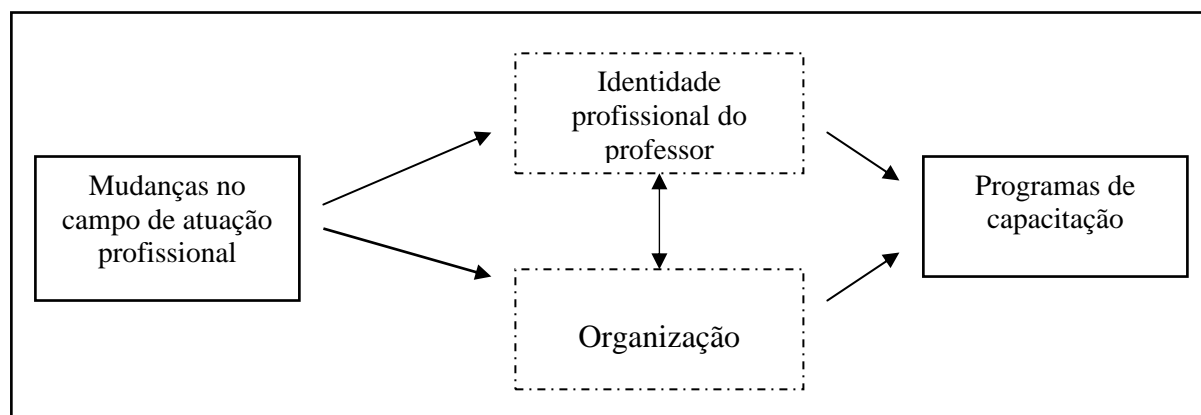


Figura 15: Revisão do modelo teórico adotado no estudo.

Essa revisão traz novas possibilidades de estudos empíricos, incluindo a organização e sua participação na identidade profissional de professores de inglês.

Ela permite também situar mudanças no campo de atuação profissional e programas de capacitação, no âmbito da escola de idiomas enquanto organização. Ou seja, mudanças e propostas de capacitação não afetam o professor isoladamente. Esse processo está associado a um contexto organizacional com o qual o professor interage.

À luz desse novo desenho novos indicadores de identidade profissional podem ser investigados. A partir do estudo realizado sugere-se também a inclusão da formação inicial do professor como indicador de identidade profissional. De acordo com a amostra estudada, o TTC parece instalar no professor princípios que perduram ao longo do seu tempo de experiência profissional, e são referenciais importantes quando o professor organiza a sua prática de sala de aula. É sugerido também que estudos futuros incluam a análise de outros periódicos especializados na área.

O estudo realizado gerou subsídios para programas de capacitação de professores de inglês. A caracterização da identidade profissional do professor facilita a condução de programas que utilizem abordagens diagnósticas de capacitação. Também foi possível situar esta identidade no contexto de um grupo de professores com perfil geral de formação escolar com nível superior de diferentes áreas, com cursos de especialização, de qualificação específica para ensinar inglês, com certificados de proficiência na língua, com atuações profissionais outras além do curso de idiomas, com alunos pré-adolescentes e jovens adultos.

Ao se identificar quem é, o que sabe e o que faz o professor de inglês, identifica-se também, de alguma forma, quem ele não é, o que ele não sabe e o que não faz. Acredita-se assim que estes dados possam contribuir para com diretrizes de desenvolvimento profissional do professor de inglês, em direção ao que ele pode vir a ser, vir a saber e vir a fazer.

REFERÊNCIAS

- AL-HAZMI, Sultan. (2003). “EFL Teacher Preparation Programs in Saudi Arabia: Trends and Challenges”. In *TESOL Quarterly*, vol.37 , Núm.2, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.
- ALLAIN, Luciana Resende. (2005). *Ser Professor: O Papel dos Dilemas na Construção da Identidade Profissional*. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: FUMEC.
- APPLEBY, R., COPLEY, K., SITHIRAJVONGSA, S., PENNYCOOK, A. (2002). “Language in Development Constrained: Three Contexts.” In *TESOL Quarterly*, vol. 36, Núm.3, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.
- BAILEY, Kathleen M. (2001). “Teacher Preparation and Development.” In *TESOL Quarterly*, vol. 35, Núm.4, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.
- BARTLES, Nat. (2004). “Another Reader Reacts...Linguistic Imperialism.” In *TESOL Quarterly*, vol. 38, Núm.1, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.
- BELL, David (2003). “Method and Postmethod. Are They Really so Incompatible?” In *TESOL Quarterly*, vol. 37, Núm.2, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.
- BERNS, Margie. (2005). “Expanding on the Expanding Circle: where do WE go from here?” In *World Englishes*, Vol. 24, No 1.USA: Blackwell Publishing.
- BOT, Kees de. (2001). “Interaction in the Classroom.” In *TESOL Quarterly*, vol. 35, Núm.4, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.
- BRAINE, George (Ed.). (1999). *Non-Native Educators in English Language Teaching*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- BRUTHIAUX, Paul. (2002). “Hold Your Courses: Language Education, Language Choice and Economic Development.” In *TESOL Quarterly*, vol. 36, Núm.3, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.
- CAMERON, Lynne. (2003). “Challenges for ELT from the expansion in teaching children.” In *ELT Journal*. Vol.57, n.2.

CASTELLS, Manuel. (2003). *A sociedade em Rede*. 7ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra.

CARROLO, Carlos (1997). "Formação e identidade de professores". In Estrela, Maria Terese (Org.) *Viver e Construir a Profissão Docente*. Portugal: Porto Editora.

CELANI, Maria Antonieta A. & MAGALHÃES, Maria Cecília C. (2002). "Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução." In Lopes, Luiz Paulo da Moita & Bastos, Liliana Cabral (Orgs.) *Identidades: Recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado das Letras.

CHRISTIAN, Donna. (2001). "Dual-Language Education for English Language Learners." In *TESOL Quarterly*, vol. 35, Núm.4, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.

CONRAD, Susan. (2000). "Will Corpus Linguistics Revolutionize Grammar Teaching in the 21st Century?" In *TESOL Quarterly*, vol. 34, Núm.3, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.

COOK, Vivian (1999). "Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching." In *TESOL Quarterly*, vol. 33, Núm.2, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.

COSTA E SILVA, Anamaria. (2002). "Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional." In In Moreira, Antônio Flávio B. & Macedo, Elizabeth Fernandes de. (Orgs.) *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Portugal: Porto Editora.

COULTER, D.(1999). "The Epic and the novel: dialogism and teacher education". In *Educational Researcher*, 28(3), pp. 4-13.

COZBY, Paul C. (2003). *Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento*. São Paulo: Atlas.

CRABBE, David. (2003). "The Quality of Language Learning Opportunities." In *TESOL Quarterly*, vol. 37, Núm.1, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.

CUMMINS, Jim. (2000). "Academic Language Learning, Transformative Pedagogy, and Information Technology: Towards a Critical Balance." In *TESOL Quarterly*, vol. 34, Núm.3, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.

DUFF, Patricia A. (2001). "Learning English for Academic and Occupational Purposes." In *TESOL Quarterly*, vol. 35, Núm.4, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.

DARLINH–HAMMOND, L. & SYKES, G. (Eds.) (2000). *Teaching as a learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

DUBAR, C. (1991). *La Socialisation – Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin Ed.

_____ (1997). *A socialização – construção das identidades sociais e profissionais*. Portugal: Porto Editora.

DUFF, Patricia A. & BAILEY, Kathleen M. (2001). “Identifying Research Priorities: Themes and Directions for the TESOL International Research Foundation.” In *TESOL Quarterly*, vol. 35, Núm.4, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.

ELDER C. & GOLOMBEK, P. (2004). “The Construction of Creole-Speaking Students’ Linguistic Profile and Contradictions in ESL Literacy Programs.” In *TESOL Quarterly*, vol. 38, Núm.1, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.

ENRIGHT, Mary K. (2004). “Research Issues in High-Stakes Communicative Language Testing: Reflections on TOEFL’s New Directions.” In *TESOL Quarterly*, vol. 38, Núm.1, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.

FREEMAN, Donald. (2001). “Teacher Learning and Student Learning in TESOL.” In *TESOL Quarterly*, vol. 35, Núm.4, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.

FREEMAN Donald & JOHNSON, Karen E. (2004). “Comments on Robert Yates and Dennis Muchisky’s ‘On Reconceptualizing Teacher Education’”. In *TESOL Quarterly*, vol. 38, Núm.1, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.

GALINDO, Wedna M. (2004). “A Construção da Identidade Profissional Docente.” In *Psicologia Ciência e Profissão*. Num.24, Vol.2.

GRILLO, Marlene. (1992). *Qualidade do Ensino Superior: a Formação Pedagógica do Professor*. Porto Alegre: PUCRS. (Tese de Doutorado).

Hall, Stuart. (2004). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9^a ed. Rio de Janeiro: DP&A

HANSEN & LIU. (1997). “Social Identity and Language: Theoretical and Methodological Issues.” In *TESOL Quarterly*, Vol. 31. U.S.A.: Tesol Publications.

JACQUES, STREY, BERNARDES, GUARESCHI, CARLOS & FONSECA (1998) Identidade. In Jacques et al. *Psicologia Social Contemporânea*. 7^a ed.p.159-167. Rio de Janeiro: Vozes.

JOHNSON, Karen E. & GOLOMBEK, Paula R. (2003). "Seeing" Teacher Learning'. In *TESOL Quarterly*, vol. 37, Núm.4, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.

JOHNSTON, Bill. (1997) "Do EFL Teachers Have Careers?" In *TESOL Quarterly*, vol. 32, Num.2. U.S.A.: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.

KAHMI-STEIN, Lia D. (2000). "Looking to the Future of TESOL Teacher Education: Web-Based Bulletin Board Discussions in a Methods Course." In *TESOL Quarterly*, vol. 38, Núm.1, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.

KUMARAVADIVELU, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. In *TESOL Quarterly*, vol. 35, Núm.4, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.

LAURENTI, C. & Barros, M.(2000). "Identidade: questões conceituais e contextuais." *Psi*. Vol.2, no 2.

LAZARATON, Anne (2003). "Incidental displays of Cultural Knowledge in the Nonnative-English-Speaking Teacher's Classroom." In *TESOL Quarterly*, vol. 37, Núm.2, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.

LIGHTBOWN, Patsy M. (2001). "L2 Instruction: Time to Teach." In *TESOL Quarterly*, vol. 35, Núm.4, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.

LYNCH, Brian K. (2001). "Language Assessment and Program Evaluation." In *TESOL Quarterly*, vol. 35, Núm.4, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.

MAY, Tim. (2004). *Pesquisa Social – Questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed.

MCNAMARA, T. (1997). "What do we mean by Social Identity? Competing Frameworks, Competing Discourses." In *TESOL Quarterly*, Vol. 31. U.S.A.: Tesol Publications.

MARKEE, Numa. (2002). "Language in Development: Questions of Theory, questions of Practice." In *TESOL Quarterly*, vol. 36, Núm.3, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.

MILAMBILING, Joyce (2000). "Comments on Vivian Cook's 'Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching' - How Nonnative Speakers as Teachers Fit into the Equation." In *TESOL Quarterly*, vol. 34, Num.2. U.S.A: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.

MINAYO, Maria Cecília (org.) (1994). *Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.

MYERS, David G. (2000). *Psicologia Social*. RJ: LTC.

MOREIRA, Antônio Flávio B. & MACEDO, Elizabeth Fernandes de. (2002). "Apresentação." In Moreira, Antônio Flávio B. & Macedo, Elizabeth Fernandes de. (Orgs.) *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Portugal: Porto Editora.

NETO, Félix. (1995) Identidades Migratórias. *Psiquiatria Clínica* 6(2). P.113-128.

NUNAN, David. (2003). "The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pacific Region." In *TESOL Quarterly*, vol. 36, Num.3. U.S.A: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.

_____ (2001). "English as a Global Language." In *TESOL Quarterly*, vol. 35, Núm.4, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.

PENNA, M. O. (1992). *O que faz ser nordestino*. São Paulo: Cortez

PHILLIPSON, Robert. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

RAMANATHAN, VAI, DAVIES, CATHERINE E.. & SCHLEPPEGREL (2001). "A Naturalistic Inquiry Into the Cultures of Two Divergent MA-TESOL Programs: Implications for TESOL." In *TESOL Quarterly*, vol. 35, Núm.2, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.

ROYCE, Terry. (2002). "Multimodality in the TESOL Classroom: Exploring Visual-Verbal Synergy." In *TESOL Quarterly*, vol. 36, Num.2. U.S.A: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.

SIMON-MAEDA, Andrea. (2004). "The Complex Construction of Professional Identities: Female EFL Educators in Japan Speak Out." In *TESOL Quarterly*, vol. 38, Núm.3, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.

SNOW, Catherine. (2001). "Learning to Read in an L2." In *TESOL Quarterly*, vol. 35, Núm.4, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.

STERN H. (1997). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. 10a ed..Cap.17. Oxford: Oxford University Press.

TAJFEL, H. (1974). "Social Identity and Intergroup Behavior." In *Social Science Information*, 13..

TAYLOR, Linda B. (2004). "Testing Times: Research Directions and Issues for Cambridge ESOL Examinations." In *TESOL Quarterly*, vol. 38, Num.1. U.S.A: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.

THOMAS, Jacinta (1999). "Voices from the Periphery: Non-Native Teachers Issues of Credibility." In Braine, George (Ed.).. *Non-Native Educators in English Language Teaching*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

TUCKER, G. Richard. (2001). "Age of Beginning Instruction." In *TESOL Quarterly*, vol. 35, Núm.4, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.

VAVRUS, Frances. (2002). "Postcoloniality and English: Exploring Language Policy and the Politics of Development in Tanzania." In *TESOL Quarterly*, vol. 36, Num.3. U.S.A: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.

WARSCHAUER, Mark. (2000) "The Changing Global Economy and the Future of English Teaching." In *TESOL Quarterly*, vol. 34, Num.3. U.S.A: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.

_____ (2002). A Developmental Perspective on Technology in Language Education. In *Tesol Quarterly*, vol.36, Núm.3. U.S.A.: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.

WOODWARD, Kathryn. (2000). "Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual". In Silva, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes.

YATES, Robert & MUCHISKY, Dennis. (2003). "On Reconceptualizing Teacher Education." In *TESOL Quarterly*, vol. 37, Núm.1, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages Inc.

Anexo

ANEXO A – Questionário Piloto



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
 Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - FFCH
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI
MESTRADO



Questionário

Seção 1.

a) Observe os quadros abaixo. Cada um deles contém duas sentenças relacionadas ao ensino de inglês. Baseado na sua experiência em curso(s) de idiomas, marque, com um (X) em cada quadro, a opção que melhor descreve o que o professor de inglês faz.

1a. () Para ensinar inglês é suficiente conhecer o idioma.

1b. () Para ensinar inglês o professor precisa de uma preparação específica que se difere, por exemplo do trabalho de tradutores.

2a. () O professor organiza sua prática de sala de aula a partir de teorias, métodos e materiais didáticos.

2b. () O professor organiza sua prática de sala de aula a partir de suas crenças e formas de entender o que é ensinar e aprender inglês.

3a. () Para ensinar inglês é essencial que o professor conheça bem o idioma – a gramática, o vocabulário, aspectos fonéticos, etc.

3b. () Para ensinar inglês não é essencial que o professor saiba bem o idioma – a gramática, o vocabulário, aspectos fonéticos, etc.

4a. () Para ensinar inglês o professor precisa conhecer sobre processos de aquisição de uma segunda língua.

4b. () Mais importante do que processos de aquisição de uma segunda língua, são os ajustes que o professor faz na sua abordagem para ensinar, a partir do que é observado nos alunos.

5a. () Para ensinar inglês o professor deve conduzir pesquisas na sala de aula sobre formas de ensinar e formas de aprender.

5b. () Para ensinar inglês é essencial que o professor saiba quais são, na sua percepção, as melhores formas de ensinar o idioma.

6a. () Internet e multiprocessadores de texto são exemplos de recursos que o professor pode utilizar para ensinar inglês.

6b. () O professor ensina inglês para que através do idioma o aluno tenha maior acesso a informações tecnologicamente diferenciadas a exemplo da Internet e multiprocessadores de texto.

Questionário **b)** Na sua opinião, quais são os desafios que o professor de inglês enfrenta hoje na sua atuação profissional?

Seção 2:

Informações gerais sobre você: assinale o parênteses e complete os espaços com a informação que se aplique a você. Na seção de *Escolaridade* preencha os espaços referentes tanto aos fatos presentes como passados.

Nacionalidade: _____ Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino		
Escolaridade:		
() <u>2º Grau completo</u>	() <u>Graduação</u> Curso: _____ Instituição: _____ () em andamento () concluído em _____	() <u>Especialização</u> Curso: _____ Instituição: _____ () em andamento () concluído em _____
() <u>Mestrado</u> Curso: _____ Instituição: _____ () em andamento () concluído em _____		() <u>Doutorado</u> Curso: _____ Instituição: _____ () em andamento () concluído em _____

Seção 3: Marque a opção ou opções relacionadas à sua atuação como professor(a) de inglês e preencha o respectivo campo.

() Atuo em curso (s) de idiomas desde _____ (ano)	() Dou aulas em empresas desde _____ (ano)
() Atuo em escola regular particular desde _____ (ano)	() Atuo em Faculdade(s)/Universidade(s) desde _____ (ano)
() Atuo em escola regular pública desde _____ (ano)	Outro(s): _____ desde _____ (ano)

Seção 4: Marque a opção ou opções e preencha os espaços de acordo com a informação que se aplique a você:

() Tenho um certificado de Proficiência em inglês. Certificado: _____ Ano: _____ Certificado: _____ Ano: _____
() Tenho um certificado de qualificação em ensino de inglês. (TTC, COTE, etc) Certificado: _____ Ano: _____ Certificado: _____ Ano: _____. Fiz/estou fazendo um Teacher's Training Course.
() Outros: _____

Obrigada pela sua participação!

ANEXO B – Questionário final

Seção 3:

a) Marque a opção ou opções relacionadas à sua atuação como professor(a) de inglês e preencha o respectivo campo.

() Atuo em curso (s) de idiomas desde _____ (ano)

() Atuo em escola regular particular desde _____ (ano)

() Atuo em escola regular pública desde _____ (ano)

() Dou aulas em empresas desde _____ (ano)

() Atuo em Faculdade(s)/Universidade(s) desde _____ (ano)

() Dou aulas particulares desde _____ (ano)

Outro(s): _____ desde _____ (ano)

Seção 4

Marque a opção ou opções e preencha os espaços de acordo com a informação que se aplique a você:

() Tenho um certificado de Proficiência em inglês.
 Certificado: _____
 Ano: _____
 Certificado: _____
 Ano: _____

() Tenho um certificado de qualificação em ensino de inglês. (TTC, COTE, etc)
 Certificado: _____
 Ano: _____
 Certificado: _____
 Ano: _____

() Outros: _____


Obrigada pela sua participação!

Silvia T. Barbosa


Psicologia, Organizações e Trabalho

(71) 9125-5795
3248-4795

stbarbosa@ds8.com.br



Questionário
Percepções de professores de inglês sobre a prática de ensino do idioma



Questionário

Percepções de professores de inglês sobre a prática de ensino do idioma

Seção 1

a) Observe os quadros abaixo. Cada um deles contém duas sentenças. Baseado na sua experiência em curso(s) de idiomas, marque, com um (X) em cada quadro, a sentença que na sua opinião descreve o que o professor de inglês faz predominantemente.

- () Organiza sua prática de sala de aula a partir de teorias, métodos e materiais didáticos.
- () Organiza sua prática de sala de aula a partir de suas crenças e formas de entender o que é ensinar e aprender inglês.

- () Utiliza seu conhecimento sobre o aluno como ponto de partida para organizar sua prática em sala de aula.
- () Utiliza seu conhecimento do idioma como ponto de partida para organizar sua prática de sala de aula.

- () Conduz pesquisas na sala de aula sobre formas de ensinar e formas de aprender.
- () Segue rotinas e abordagens para ensinar previamente estabelecidas pelos manuais especializados ou pela metodologia adotada na escola.

- () Utiliza recursos como internet e multiprocessadores de texto para ensinar inglês.
- () Ensina inglês para que através do idioma o aluno tenha maior acesso a informações tecnologicamente diferenciadas a exemplo da Internet e multiprocessadores de texto.

- () Ensina cultura como um dos temas abordados no ensino do inglês.
- () Ensina inglês como manifestação de uma cultura que permeia todo o ensino.

b) Marque a seguir com um (X) dois tópicos que você considera como os principais desafios que o professor de inglês enfrenta hoje na sua atuação profissional.

- () Baixo nível de motivação dos alunos para aprender/estudar inglês.
- () Pouco conhecimento sobre aprendizagem infantil.
- () Capacitação deficiente para ensinar inglês.
- () Comunicação com pais de alunos, notas, feedback sobre alunos, etc.
- () Auto-reflexão do professor no que se refere à prática de sala de aula.
- () Aluno adulto que tem pressa para aprender e pouco tempo para estudar.
- () Recursos tecnologicamente avançados e variados.
- () Atualização do background cultural do professor hábitos, símbolos e regras sociais de outras culturas.
- () Atualização do professor em conhecimentos gerais: notícias, ciências, etc.
- () Atualização do professor quanto às mudanças que a língua inglesa vem sofrendo.
- () Diferenças e limitações individuais dos alunos quanto ao aprendizado do idioma.
- () Condução de pesquisas em sala de aula.
- () Outro: _____

c) Marque com um (X) a (s) faixa(s) etária(s) dos seus alunos atualmente:

- () 5 - 6 anos
- () 7 - 8 anos
- () 9-10 anos
- () 11 -12 anos
- () 13-16 anos
- () 17-19 anos
- () A partir de 20 anos

Seção 2:

Informações gerais sobre você: assinala os parênteses e complete os espaços com a informação que se aplique a você. Na seção de Escolaridade preencha os espaços referentes tanto aos fatos presentes como passados.

Nacionalidade: _____

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

Escolaridade:

() 2º Grau completo

() Graduação

Curso: _____

Instituição: _____

() em andamento

() concluído em _____

() Especialização

Curso: _____

Instituição: _____

() em andamento

() concluído em _____

() Mestrado

Curso: _____

Instituição: _____

() em andamento

() concluído em _____

() Doutorado

Curso: _____

Instituição: _____

() em andamento

() concluído em _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - FFCH
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI
MESTRADO



Prezado professor:

Você está recebendo um questionário que compõe a coleta de dados do estudo que estou realizando acerca de percepções de professores de inglês sobre a prática de ensino do idioma. Neste estudo procuro também obter uma caracterização do professor de inglês de Salvador a partir de dados sócio-demográficos e de formação profissional.

Ao responder o questionário sinta-se à vontade para corrigir alguma resposta que tenha marcado equivocadamente, com um corretor líquido ou deixando de alguma forma mais saliente a sua nova opção em comparação com a anteriormente marcada.

Abaixo encontra-se um Termo de Consentimento Informado para ser assinado por você após a leitura do mesmo. Este Termo garante o sigilo das informações solicitadas.

Ao entregar o questionário respondido observe os envelopes do Termo de Consentimento Informado e do Questionário. Estes documentos serão mantidos em envelopes diferentes. A data-limite para a entrega deste material é .

Agradeço desde já a sua participação neste estudo e coloco-me à disposição para maiores informações que se tornem necessárias.

Atenciosamente,
Sílvia T. Barbosa.

ANEXO D – Termo de Consentimento Informado



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
 Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
MESTRADO



PROJETO DE PESQUISA:

Identidade profissional e Desafios contemporâneos no ensino de um idioma: um estudo exploratório com professores de inglês.

Pesquisador: Sílvia T. Barbosa

Orientador: Profa. Dra. Sônia Maria G. Gondim

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Pelo presente documento, declaro ter conhecimento dos objetivos e dos métodos deste estudo, que me foram apresentados pelo pesquisador abaixo assinado, e conduzido pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado da Universidade Federal da Bahia – PPGPSI/UFBA.

Estou informado (a) de que, se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos adotados durante a condução da pesquisa, tenho total liberdade para questionar ou mesmo me recusar a continuar participando da investigação.

Meu consentimento, fundamentado na garantia de que as informações apresentadas serão respeitadas, assenta-se nas seguintes restrições:

- a) não serei obrigado (a) a realizar nenhuma atividade para a qual não me sinta disposto (a)/apto(a)/capaz;
- b) não participarei de qualquer atividade que possa me trazer qualquer prejuízo;
- c) o meu nome e o dos demais participantes da pesquisa não serão divulgados;
- d) todas as informações individuais terão o caráter estritamente confidencial;
- e) os pesquisadores estão obrigados a me fornecer, quando solicitados, as informações coletadas;
- f) posso, a qualquer momento, solicitar aos pesquisadores que os meus dados sejam excluídos da pesquisa.

Ao assinar esse termo, passo a concordar com a utilização das informações para os fins a que se destina, salvaguardando as diretrizes universalmente aceitas da ética na pesquisa científica, desde que sejam respeitadas as restrições acima elencadas.

A pesquisadora responsável por este projeto de pesquisa, é a mestrande Sílvia Carla Teles Barbosa, que pode ser contactada pelo (s) telefone (s) (71) 3248-4795/91255795 e/ou pelo e-mail stbarbosa@ds8.com.br

Salvador, ___/___/___

Nome: _____ R. G.: _____

Assinatura: _____

ANEXO E – Trecho da entrevista 3

Pesquisadora: Você tem uma experiência de basicamente 20 anos não é? Ao longo desses 20 e poucos anos como é que você vê o professor de Inglês? Como é que você tem visto esse campo de ensino de inglês e curso de idiomas... O que você tem percebido ao longo desses 20 anos?

Participante 3: Você fala assim, na perspectiva metodológica? Na perspectiva de campo de trabalho?

Pesquisadora: Na perspectiva de atuação profissional mesmo. O professor...

Participante 3: Oportunidades?

Pesquisadora: Não, de atuação.

Participante 3: Como é que ele funciona?

Pesquisadora: Isso, isso.

Participante 3:

Olha, eu acho que o professor de curso de idiomas ele... ele é um professor até, digamos assim privilegiado certo? Pelas condições de trabalho que tem, pelos treinamentos que recebe, pela atenção que recebe da coordenação, da direção da escola normalmente né? Pra que ele possa desempenhar o seu trabalho da melhor forma possível, por que eu vejo uma diferença muito grande com o trabalho de escola pública né? Que a gente faz por onde pode, e na... no curso de idiomas a gente tem essa atenção, pelo menos lá onde eu trabalho a gente sente isso sabe? Essa vontade de fazer um trabalho que os alunos saiam satisfeitos, e tudo... Então eu vejo no professor de curso de idiomas um empenho em não só.. claro, cumprir aquilo que lhe é determinado que tem que ser feito durante aquele semestre, em termos de estruturas funcionais, gramaticais... Mas também em proporcionar pra esse alunado aulas interessantes onde ele possa se desenvolver, na perspectiva comunicativa, que eu acho, que esse é o objetivo maior né? Onde ele possa falar, onde ele possa entender, né? através daquela conversa e de todas as atividades de lessening, de vídeo e tudo mais, e que ele sinta... Por que não é todo mundo que vai estudar inglês porque gosta né? Tem muita gente que vai estudar inglês por que precisa, porque hoje em dia inglês é importante, então tem que ser uma aula que o aluno sinta vontade de continuar, e o professor tem essa responsabilidade. Eu acho que isso é fundamental, também, que ele consiga trabalhar de uma forma tal e que ele motive os alunos a continuarem esse percurso, que é um percurso longo, e que a gente sabe que quando termina um curso de inglês seja lá onde for, a gente está dando somente uma base né? Por que cada um tem que continuar o seu lado, perde e não vai pra frente, em fim de forma gerais eu acho isso. É uma responsabilidade, e ao mesmo tempo é um professor que eu acho em termo de tempo de trabalho variado, que a gente tem de ensino de língua inglesa onde ele é privilegiado pela atenção que tem em poder fazer, em poder receber xerox, em poder ter equipamento de primeira qualidade... tudo isso né? que ajuda a ele desempenhar seu trabalho da melhor forma.

Pesquisadora: Pelo que eu estou entendendo você acha que ao longo desses anos, você percebe que, o professor de idioma, ele tem um contexto pelo próprio contexto de curso de idioma, que facilita o seu trabalho, que ajuda nessa responsabilidade que ele tem ...

Participante 3:

Sim, por que na verdade é uma instituição que é criada, para fazer somente isso é diferente da escola onde existe uma amplitude maior né? Então ele é, digamos assim provido de uma série de equipamentos, de uma série de coisas, de cursos, de atenções que são dirigidas a essa finalidade, então isso facilita. Então uma pessoa como eu que ensina em várias... digamos assim... situações.. que ensina inglês em escola pública, particular curso de idiomas, tá na faculdade... Ou já vivi tudo isso. A gente sente que é diferente que existe... Agora claro que existe também a cobrança maior, isso aí é óbvio, porque já que a empresa tá dando, também tá... Agora o professor por outro lado tem que estar preocupado em estar se atualizando não só em termos de uso da língua mas também em termos metodológico né? Do que utilizar, do que é que tá... Agora de mais novo, o que é que eu concordo, o que é que eu não concordo, como eu quero fazer minha aula, nessa semana eu vou fazer mais voltando pra isso, na outra pra aquilo, então tem que existir essa versatilidade em sala de aula com certeza, pra que os alunos aprendam e se sintam motivados, por que eu acho que motivação é muito importante.

ANEXO F – Trecho da Entrevista 1

Pesquisadora: Eu estou aqui com seu questionário que você respondeu há um tempo atrás e você está praticamente há 21 anos trabalhando nessa área de ensino de inglês.

Participante 1: Isso.

Pesquisadora:

O que eu queria começar era lhe perguntando o seguinte: com relação... nesses 20 anos, o que é que na profissão... como é que você vê a profissão do ensino de inglês nesse seu tempo de experiência?

Participante 1:

Tá... é... com relação ao ensino de inglês e não com relação a mim, não é isso?

Pesquisadora:

Em relação à profissão de professor de inglês.

Participante 1:

... em relação ao professor de inglês.

Pesquisadora:

Hum-hum

Participante 1:

Bom, eu vejo assim, que...nesses 20 anos, o professor de inglês ainda é um bico. Ainda não... eu não vejo...é... isso do curso livre.

Pesquisadora:

Sim.

Participante 1:

P'ra... o ensino de inglês é uma coisa ainda extra. Embora alguns façam dessa profissão a sua profissão regular... Mas o... ela ainda é um “bico” porque p'ra muitos, eu acho que é uma... pelo menos metade, é um passa... é um tempo que se tá passando, mas p'ra uma outra coisa. Porque eu vejo que há um pouco investimento dos profissionais na profissão.

Pesquisadora: Uh-huh

Participante 1:

Né... então eu acho que existe um... embora a gente faça seminário, faça curso, mas o investimento que eu acho que... talvez por ser um passatempo, não é um passatempo, mas ser por, por ser uma profissão provisória... p'ra que é que eu vou me aprofundar tanto se eu vou tá aqui por um tempo?... Então eu vejo assim, que falta mais um direcionamento na própria... e falta... e eu acho que falta como direcionamento no todo, das próprias escolas... de... que perfil é esse do profissional.

Pesquisadora: Uh-huh.

Participante 1: Né... o que é que o que é que o professor de inglês precisa, além de saber a língua.

Pesquisadora: Hum-hum... você acha que isso não tá claro.

Participante 1: Não. Eu acho que não. Eu acho que é assim: que eu tenho visto assim: a escola, quando treina o professor, treina para que ele ensine o inglês... tecnicamente.

Pesquisadora: Hum-hum... hum-hum... e o que seria o não-tecnicamente, ou não só tecnicamente?

Participante 1: Seria o professor entender de uma forma mais ampla sobre educação. Por que eu acho que fica ... fica uma coisa... é muito de estratégia, muito de técnica e falta uma parte maior, uma parte mais globalizante. Que aí é que eu acho que o professor talvez de... de diferente... de escola regular, que é o contrário

ANEXO G – Trecho da Entrevista 2

Pesquisadora: Certo... certo... então me fale um pouco assim: como é que você definiria você enquanto professora de inglês hoje?

Participante 2: É uma pessoa que ta muito ligada em novas técnicas, na criatividade, em ta sempre querendo melhorar as aulas, mesmo que seja aquela mesma aula que eu já dei há 12 anos, alguma coisa nela tem que ta mais brilhante, tem que ta mais legal. Então assim, Karina professora de inglês é isso, ta sempre buscando o melhor, aprimorando.

Pesquisadora: Hum-hum... certo... quando você falou que recentemente você tem achado que dá p'ra abrir um pouco mais o campo, seu campo, né... de estar pensando algo mais da relação professor-aluno, é... fale um pouco mais sobre isso... isso é uma coisa que vem como um *plus*, quer dizer, algo que se acrescenta, vem como uma necessidade, vem como?

Participante 2: Eu acho que vem como um *plus* mesmo como você ta falando, porque, como eu disse, são 12 anos fazendo assim a mesma coisa entre aspas, né, mas ensinando inglês. Então sempre buscando novas técnicas, coisas mais bacanas, participando de seminários, p'ra ver se uma idéia nova aparece. Só que eu achei que eu me fechei muito nesse campo, do ensino da língua inglesa e eu queria abrir mais só que continuando... não que eu queira mudar de profissão, mas que eu queira assim esse *plus* porque eu acho que depois de 12 anos e eu acredito que eu sou assim uma pessoa estudiosa, eu fiquei buscando mais e mais e mais. E como eu já fiz a Pós em especialização no ensino da língua inglesa, que outra coisa eu poderia fazer? Aqui em Salvador não tem muito campo p'ra isso... aí eu pensei pô Psicopedagogia, um curso, uma Pós nisso porque vai me ajudar nessa relação aluno já que muito o que a gente passa em sala de aula é relação professor-aluno. É isso...

Pesquisadora: Hum-hum... pelo que eu tô entendendo você está buscando outras áreas do saber que não estão no ensino de inglês.

Participante 1: Isso...

Pesquisadora: Você encontraria este tipo de coisa em algo de inglês mesmo? Você encontraria alguma coisa de psicopedagogia dentro de inglês mesmo ou você acha que você tem que ir p'ra um outro lugar p'ra fazer esse *plus*...?

Participante 1: Eu acho que se eu não encontrar especificamente p'ra o ensino da língua inglesa eu vou ta sempre com um olho voltado p'ra isso. Então vou estar sempre adaptando todo o meu conhecimento ou o que eu venha a estudar p'ra sala de aula do ensino da língua inglesa.

Pesquisadora: E pensando o seguinte: em termos de grupo, em termos de categoria, em termos assim do professor de inglês, no geral, como é que você tem visto nesse seu período de trajetória?

Participante 1: Assim, é... alguns professores são voltados para o ensino da língua inglesa, então eles buscam, como eu, técnicas novas, participar de seminários; outros estão transitando como hobby mesmo e fazem o básico, não são tão assim apaixonados... outros estão realmente de passagem, querem ensinar inglês porque têm um bom inglês e uma boa fluência e termina sendo um pouco fácil se você tem um nível bacana dá p'ra você seguir e dar uma aula, outras escolas não são tão exigentes... mas eu acho que o quadro de professores assim de uma forma geral, existem alguns que estão ali como profissão e apaixonados e crescendo no campo e outros que estão de passagem.

Pesquisadora: Certo... dá p'ra você descrever um pouco quem são esses que estão como profissão apaixonados pelo campo?

Participante 1: Estes são professores que fizeram Letras, que foram para a Faculdade p'ra aprender a ensinar a língua inglesa, que fizeram um bom curso de inglês, que gostam da língua, que tiveram, não necessariamente uma passagem no exterior, mas que estão ligados na cultura. Se não tiveram meios de ir p'ro país, que eles assistem filmes, que eles conversam com estrangeiros, são pessoas que também buscam uma especialização nesse campo, surgiu essa da Facs que eu fiz que eu soube que muita gente fez... Então p'ra você fazer uma especialização no campo de língua inglesa é que realmente você ta nessa área, é sua profissão.

ANEXO H – Trecho da Entrevista 5

Pesquisadora: São 30 anos dando aula de inglês. Como é que tem visto, estando na escola de idiomas, focando mais na de idiomas, do que na escola particular, como é que você tem sentido a atuação...

Participante 5: A atuação dos alunos?

Pesquisadora: Dos professores. O professor de inglês, de lá p'ra cá, mudou? não mudou? Ou é um professor que era de um jeito agora é outro? É um professor igual ao que sempre foi?

Participante 5: Na verdade minha experiência em curso de inglês foi só da escola onde trabalho. E o pessoal que vem me acompanhando são os mesmos de sempre. Então a postura é a mesma: todo mundo comprometido com aquilo que faz, é uma turma bem engajada, faz um trabalho muito bom. Uma equipe assim bem linda. E todo mundo procura fazer assim o melhor.

Agora assim, os alunos, a gente sente que em relação aos alunos, houve assim uma diferença muito grande de quando eu comecei e agora. Os alunos antigamente, eu achava mais responsáveis, mais comprometidos com o aprendizado. Hoje eu sinto assim, que os alunos estão assim mais por uma obrigação, tendo imposição de pais, a coisa não tá sendo assim muito voluntária como era.

Então eu sinto isso, antigamente até o aproveitamento eu achava tudo maravilhoso e hoje eu sinto que tá decaindo, não sinto aquela disposição. O mundo né, tem tanta outra coisa para oferecer e aí inglês eles estão deixando assim de lado... não vão com aquela disposição... o exercício... eu sinto assim que houve uma decaída dos alunos.

Pesquisadora: E como é que você que o professor... esse time né... você tem trabalhado com um time... que tem sido o mesmo ao longo desses anos. Como é que vocês estão lidando com essa diferença desse aluno?

Participante 5: Tentando ajustar né, o que a gente vinha fazendo à realidade deles hoje. Não pode mais ser como era. Então tá tentando usar vários meios assim diferentes p'ra motiva-los, isso tudo, né.

Pesquisadora: E quando você diz assim, “ a gente ta tentando ajustar o que a gente vinha fazendo p'ra realidade deles”, o que é que vocês vinham fazendo?

Participante 5: A gente ta tentando tornar as coisas mais motivantes, mais dinâmicas, até recursos visuais, tudo como a gente usava, hoje já não é a mesma coisa... a gente tem que se ajustar agora aos alunos... à exigência deles ... o que é que eles pedem, inclusive a gente faz muito isso, né, a gente procura saber antes deles , quando a gente vai dar uma música, que música vocês querem ouvir? Então já não é aquilo que a gente já tinha, que preparava e coisa e tal. Então a gente aí adapta p'ra poder satisfazer o aluno, né.

ANEXO I – Trecho da Entrevista 4

Pesquisadora: Então deixe eu ver se eu entendi, pelo que você está me dizendo é como se, a medida que o tempo vai avançando e você vai ganhando mais tempo na profissão você vai identificando certas situações e conseguindo resolver determinada situação até de uma forma simples que anteriormente você não conseguia...

Participante 4: Em função do estudo e do próprio trabalho.

Pesquisadora: Do próprio trabalho, entendi. E pensando, assim, no grupo mesmo pensando na categoria professor de inglês que você ta inserido nela você tem convivido com colegas e tal. Como é que tem sido, na sua visão, esse professor de inglês ao longo desses 11 anos?

Participante 4: Visando agora o grupo?

Pesquisadora: O grupo.

Participante: Eu ainda acho que... Pensando aqui na escola onde trabalho?

Pesquisadora: Pensando em professores de cursos de idiomas.

Participante 4: Eu ainda acho que os cursos de idiomas, não só onde eu trabalho, como todos os outros. O que eu trabalho, eu acho que até menos, do que outros que eu trabalhei. Mas eu acho que ainda tem pouco espaço pra que a gente possa ter essa divisão sabe? E como se... Os momentos pedagógicos que nós temos... E todo mundo sabe disso, a coordenação sabe e não é... Acho que é meio utopia querer resolver totalmente isso. Mas acho que a gente precisa ver como ter mais espaço nesses encontros pedagógicos, pra que agente consiga dividir mais. Eu acho que a gente tem pouco espaço porque a gente fica assoberbado com tanto trabalho que as vezes... Até pra planejar junto, as vezes a gente não consegue tempo pra sentar com o outro então acho que falta.... Todo mundo sente isso, não só eu. Eu acho que todo mundo sente essa necessidade de ta tendo tempo mais pra poder trabalhar junto e o próprio esquema de trabalho nos não permite isso. A gente fica sufocado com... Enquanto um ta corrigindo outro está planejando e na hora quem quer planejar não consegue. Entendeu? Então eu acho que falta mais tempo pra a gente conseguir trabalhar mais em grupo e eu sinto isso num, grupo como um todo.

Pesquisadora: E você acha que isso é uma coisa que atinge no geral? Eu acho que sim você ta falando muito sua percepção de que todo mundo tem esse sentimento né?

Participante 4: Porque eu sinto e percebo que outros também sentem

ANEXO J – Trecho da Entrevista 6

Pesquisadora: E pensando de quando você... Nessa sua trajetória de 12 anos, esses atributos, foram atributos, eram atributos, mais assim, explícito de que era seu papel fazer isso ou não?

Participante 6: Não, a princípio eu não, fazia dessa forma. A princípio eu não via, eu não... eu não sei se pela própria inexperiência ou pela própria falta de base mesmo, pedagógica. Eu não via, eu não conseguia ver essas diferenças e não conseguia fazer um trabalho visando essas diferenças. Agora eu tive, particularmente eu tive muita sorte, por que onde eu comecei a dar aula a diretora tinha essa visão e começou a passar, a encucar isso na gente. Estimulou muito a participação em seminários, estimulou muito a leitura de material relacionado com a área, então... Assim a partir desse momento eu comecei a ter contato e ver essas... Enxergar essas necessidades, e o quanto elas eram nítidas e eu não consegui enxergá-las né?

Pesquisadora: Eram como se fossem fatores externos que lhe piscavam as luzes né? Olhe tem isso aqui, tem isso aqui, tem isso aqui.

Participante 6: Isso, isso... até que eu comecei a me interessar por si, até que não precisou mais ninguém vir pra mim dizer assim você precisa assistir um seminário, você precisa ler um livro determinado.

Pesquisadora: Ficou dentro de você?

Participante 6: Exatamente internalizou essa necessidade de buscar isso aqui, de buscar atingir o aluno sempre e de buscar essa atualização de background. A princípio... Uma vez, eu fiz um treinamento foi meu primeiro treinamento para professor, o instrutor, o professor, fez a seguinte pergunta – Porque você quer ensinar inglês?- A minha primeira resposta, eu não esqueço dessa resposta – Não, eu quero, ensinar inglês porque é a maneira que eu tenho de manter o meu inglês vivo, de sempre estar treinando meu inglês. Ai ele perguntando: -Então quer dizer que o aluno é cobaia. **(Risos)** É uma cobaia que serve lá só pra seu bel prazer, de atuar, de não esquecer seu inglês, de deixar seu inglês sempre up to date tal.. E naquele momento eu tomei logo um baque, eu acho, que foi a primeira... A pergunta mais interessante logo. Mesmo assim quando fui pra prática eu ainda não estava... Não tinha caído na real ainda, mas essa pergunta que foi feita foi logo no primeiro treinamento que eu fiz, eu acho que foi o primeiro dia de treinamento que eu fiz, foi em 94, em 93. Até hoje ela vem batendo na minha na minha cabeça o tempo e com a visão, com a prática, os seminários, com a troca de informações com os professores que infelizmente não está acontecendo dentro das escolas, mas acontece os seminários ainda bem. A gente consegue manter esse foco né? Sempre aluno

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)