



**IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA: A (RE)CONSTRUÇÃO DIANTE DO(S) OUTRO(S)**

**ENGLISH LANGUAGE TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITIES:
THE (RE)CONSTRUCTION TOWARDS THE OTHER(S)**

Taisa Pinetti Passoni*

Marta Gresechen Paiter Luzia de Souza**

RESUMO: Um grupo de quatro professores de inglês, em momentos distintos da profissão (dois professores novatos, uma professora colaboradora e uma professora de professores), relata sua experiência de participar de reuniões crítico-colaborativas de planejamento. Por meio da análise de suas falas, buscamos identificar evidências discursivas a respeito da (re)construção de suas identidades profissionais neste processo. A nossa atenção recai sobre concepções autônomas de “eu” que estes sujeitos revelam, e mais ainda, sobre as (re)elaborações deste “eu” diante da negação e/ou da identificação dos/com os outros.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores, Identidade Profissional, Aprendizagem Colaborativa.

ABSTRACT: A group of four English teachers, in different moments of their career (two of them novice-teachers, one collaborator teacher and one teacher of teachers), report its experience of having participated in critical-collaborative planning meetings. Through the analysis of their (the teachers) speeches, we intend to identify discursive evidences concerning the (re)construction of their professional identities in this process. Our purpose is based on the idea of autonomous conceptions of “self”, revealed by these individuals and also on the (re)elaborations of this “self” towards negation and/or identification of/with the others.

KEYWORDS: Teacher Education; Professional Identity; Collaborative Learning.

* Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina, na linha de Formação de Professores de Língua Estrangeira. Professora da Universidade do Estado da Bahia - Campus X Teixeira de Freitas. taisapas@gmail.com

** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. martasouzasan@gmail.com



INTRODUÇÃO

Iniciados na área da Educação, os estudos sobre a identidade profissional de professores não são recentes, e, no campo da Linguística Aplicada, parecem ter ganhado notoriedade. No cenário brasileiro surgiram trabalhos (destacamos Moita Lopes, 2002; Bohn, 2005; Celani, 2006; Quevedo-Camargo & Ramos, 2008) não apenas como reflexo das influentes pesquisas internacionais (Lortie, 1975; Jordell, 2002; Beijaard et al, 2004; entre outros), mas principalmente das necessidades emergentes de se compreender quem são os profissionais da sala de aula. As pesquisas sobre esta temática nos parecem de grande relevância no que se refere ao questionamento dos estereótipos (re)produzidos sobre e por professores.

As definições de identidade profissional encontradas em todos estes trabalhos parecem tão múltiplas quanto o seu próprio significado. Consideramos essencial que a contextualização seja inerente a este conceito, sendo assim, tendemos a concordar com Cooper & Olson (1996), pois eles evidenciaram a influência dos fatores históricos, sociológicos, psicológicos e culturais na concepção da identidade profissional.

Em um contexto sócio-histórico em que é evidente o isolamento dos profissionais - o que tem minado as possibilidades de um maior engajamento dos professores em questões éticas e políticas que dizem respeito ao seu trabalho - a investigação sobre a identidade do professor de língua inglesa, especificamente em momentos de aprendizagem colaborativa, nos interessa devido a sua potencialidade em evocar nos indivíduos um sentimento de pertença coletiva e de uma autonomia questionadora.

Neste artigo, a aprendizagem colaborativa é na organização do trabalho desenvolvido por uma professora de professores, durante o Estágio Curricular Obrigatório, ocorrido no ano de 2009, no curso de Letras Estrangeiras Modernas – Inglês, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Como parte de sua pesquisa para a dissertação de mestrado, a professora de professores – uma das autoras deste texto – realizou reuniões crítico-colaborativas de planejamento de aulas, com a participação de dois professores



novatos e uma professora colaboradora, sobre quem, adiante, serão detalhadas mais informações.

A iniciativa da professora de professores tem origem em sua participação em um projeto de ensino-extensão-pesquisa da UEL, “Aprendizagem Sem Fronteiras: ressignificando os limites da formação inicial e contínua de professores”. Neste projeto, professores novatos, professores de professores e professores colaboradores da rede pública se valem dos princípios da Teoria da Atividade sócio-histórico-cultural (TASHC) – iniciada por Vygotsky no início do século XX – para orientar suas práticas de ensino.

O intuito da professora de professores era ampliar sua experiência com a aprendizagem colaborativa em formação de professores de língua inglesa para além do mencionado projeto de ensino-extensão-pesquisa. Para tanto, propôs aos dois professores novatos e à professora colaboradora a realização de uma reunião semanal na escola Estadual onde deveriam fazer o estágio. O propósito inicial seria preparar as aulas de inglês das turmas de 6ª série, realizar discussões sobre as aulas já ocorridas, refletir a respeito do papel de cada professor envolvido tanto na preparação quanto na regência das aulas.

Ao analisar as gravações de nove reuniões crítico-colaborativas de planejamento, o que compõem o corpus da dissertação, a professora de professores deparou-se com questões relativas à identidade de cada um dos envolvidos. Tais questões não poderiam ser exploradas por meio deste único instrumento de coleta. Daí a necessidade de levantar mais dados com o auxílio da gravação de entrevistas e depoimento.

Então, o foco desta análise é a participação dos quatro professores envolvidos nas reuniões crítico-colaborativas de planejamento, como tal participação pode ter afetado da identidade dos dois professores novatos e, mais fortemente, a reconstrução da identidade da professora colaboradora e da professora de professores, estas, professoras atuantes.

I. REFERENCIAL TEÓRICO

A iniciativa de realizar reuniões crítico-colaborativas de planejamento de aulas de inglês partiu do princípio da colaboração, que buscamos compreender e realizar através do



referencial da Teoria da Atividade sócio-histórico-cultural (TASHC) que tem suas bases nos estudos de Vygotsky (1994) e continua sendo aprofundada por Engeström (1987 e 2006).

Um conceito fundamental para esta abordagem refere-se à definição do que seria Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) a qual necessariamente incita a discussão sobre o que concebemos como aprendizagem. Para Vygostky (1991) a ZDP diz respeito à distância entre o que o aprendiz consegue solucionar de forma independente e o que ele consegue solucionar com o auxílio de um parceiro mais experiente. Neste sentido, a relação entre os sujeitos é ilustrada pela metáfora do andaime, sendo que o foco é recair sobre o desenvolvimento individual.

Já Engeström (1999) apropriou-se destes conceitos a fim de redefini-los justamente pelo fato de que ignoravam a importância das interações sociais no desenvolvimento desta zona. Sendo assim, o autor formulou o conceito de aprendizagem expansiva, segundo a qual as novas formas históricas da atividade social geradas coletivamente, que são provenientes das ações dos indivíduos no tempo presente. Isto é, para Engeström, a finalidade é a geração coletiva de soluções, e não a independência advinda do prévio auxílio de companheiros mais capazes.

De acordo com a TASHC, a aprendizagem ocorre das interações sociais entre os indivíduos, os quais se relacionam continuamente em comunidade. Estes indivíduos possuem sempre papéis distintos, que podemos melhor compreender através da visualização de dois pólos extremos de uma imaginária escala de engajamento social. Os “recém-chegados”, os novatos, são envolvidos gradativamente pelos experientes nas práticas sociais deste grupo. Neste sentido, aprender significa estar cada vez mais engajado nas práticas sociais desta comunidade, movimento definido por Lave & Wenger (1991) como “Aprendizagem Legítima Periférica”.

No contexto desta pesquisa, podemos dizer que a comunidade é formada pela professora colaboradora, pelos dois professores novatos e pela professora de professores. Uma vez que vivenciam momentos profissionais distintos, alguns podem ser denominados novatos, e outros experientes, dependendo do indivíduo que se escolhe como referência.



Assim sendo, a aprendizagem colaborativa caracterizou-se pela participação destes professores nas mencionadas reuniões.

Dessa forma, considerando a aprendizagem pela perspectiva expansiva, sendo a colaboração o seu requisito essencial, enfocamos neste estudo a (re)construção das identidades profissionais propiciadas pelas possibilidades de aprendizagem em uma comunidade formada pela professora colaboradora, pelos dois professores novatos e pela professora de professores.

No que tange à interação entre os referidos professores, consideramos os pressupostos de Lantolf (2000) sobre a TASHC. O autor afirmou que os indivíduos nunca agem diretamente no mundo, são necessários instrumentos para que essa mediação seja feita. Há uma infinidade de instrumentos a serem considerados, porém neste estudo voltaremos nossa atenção para a linguagem como mediadora das relações entre os indivíduos e destes com o mundo.

Considerando o referencial da TASHC, outros aspectos do trabalho colaborativo, além dos já mencionados aqui – os indivíduos representados pelos professores; comunidade composta por estes; o objeto que é a interação entre os professores, buscando o resultado que é a aprendizagem destes professores – devem ser considerados. É de extrema relevância destacarmos que todo este processo ocorre por meio da divisão social do trabalho desempenhado pelos professores, o que gera tensões entre os participantes da atividade. Também devemos nos atentar às regras de participação neste sistema de atividade, as quais podem ser implícita ou explicitamente estabelecidas.

Diante dos elementos que compõem a atividade de aprendizagem colaborativa de professores e podem nos auxiliar na compreensão deste tipo de atividade, buscamos relacionar de que maneira a formação de professores de inglês por este viés possibilita a (re)construção das identidades profissionais destes indivíduos, de modo a concebê-la de maneira sócio-historicamente situada.

II. CONTEXTO DA PESQUISA



A presente pesquisa foi realizada com quatro professores participantes do Estágio Curricular obrigatório do 3º ano do curso de Letras-Inglês, da UEL, sendo eles: dois professores novatos, doravante chamados Glauco e Willian; uma professora colaboradora, concursada da rede Estadual de Educação do Paraná, que será chamada pelo seu nome, Rúbia; e uma professora de professores, professora contratada da mencionada universidade, já identificada como a mestranda autora desta pesquisa.¹

A professora Rúbia trabalha na rede Pública de Ensino desde 2005. Atualmente, com a carga horária de 40 horas semanais, leciona Inglês nos períodos matutino e vespertino na referida escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio², em turmas de 6ª e 7ª séries. Sua participação nesta pesquisa deve-se ao fato de que a escola em questão abre suas portas aos estagiários das licenciaturas da UEL, porém Rúbia foi a única dentre três professoras de inglês a demonstrar interesse em recebê-los.

Os dois professores novatos pertencem a um grupo de 12 estagiários do 3º ano de Letras-Inglês do período noturno, os quais foram aleatoriamente atribuídos para a professora de professores em 2009. Este grupo tinha duas alternativas para campo de estágio: a referida escola pública e a creche do campus. Apenas três professores novatos demonstraram interesse em realizar o estágio na primeira opção, sendo que somente os dois citados neste texto, Glauco e Willian, manifestaram disponibilidade e interesse de

¹ A respeito da identidade dos participantes deste estudo devemos destacar que compreendemos a pesquisa como uma das iniciativas as quais devem auxiliar o professor em seu processo de formação e construção de identidade profissional, revelar quem eles são pode ser uma atitude que confira crédito àqueles que possibilitaram a realização deste trabalho. Sendo assim, todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual tomaram conhecimento dos propósitos da pesquisa e declararam suas vontades de permanecerem anônimos ou não. Além da própria professora de professores, apenas a professora colaboradora aceitou ser identificada, os dois professores novatos declararam a vontade de permanecerem anônimos, portanto serão aqui chamados através de pseudônimos. Tais procedimentos metodológicos e as reações desencadeadas pelos participantes revelam questões éticas e as relações de poder na pesquisa com professores, que clamam por uma discussão aprofundada, para a qual buscaremos outra oportunidade para realizar.

² Considerando uma escala de notas que vai de 0 a 10, no ano de 2007 a instituição obteve 4,2 como resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/Site/> (acesso em 24/02/2010)



participar deste estudo. De acordo com a disponibilidade de horário da dupla, a eles foram atribuídas duas turmas de 6ª série do período vespertino.

A professora de professores leciona inglês há cerca de seis anos, sendo que desde 2008 atua como professora colaboradora no departamento Letras Estrangeiras Modernas (LEM) da UEL. Trata-se de sua primeira experiência na supervisão de professores novatos.

A fim de evidenciar questões relativas à (re)construção das identidades profissionais de cada um dos participantes em um contexto de planejamento colaborativo de aulas, foi realizada uma entrevista com cada um dos professores novatos e com a professora colaboradora, somando um total de três entrevistas gravadas em áudio. Considerando o envolvimento da professora de professores tanto na elaboração das perguntas para as entrevistas, bem como nas análises destes dados; o trabalho da aluna de graduação autora deste artigo foi de fundamental importância na construção de um roteiro para o depoimento da professora de professores, o qual também foi gravado em áudio. Sendo assim, o corpus de análise compõe-se de três entrevistas e um depoimento.

Todas as gravações foram realizadas cerca de um mês após o término das reuniões crítico-colaborativas de planejamento. Glauco e Willian foram entrevistados pela professora de professores individualmente, com data agendada, em uma instalação no campus da UEL. A entrevista de Rúbia foi feita também pela professora de professores, também sob agendamento, em uma sala de aula da escola Estadual onde a professora colaboradora leciona. O depoimento da professora de professores foi coletado individualmente, por ela mesma, em sua residência.

III. ANÁLISE

Com o intuito de compreender a (re)construção da identidade profissional dos professores de inglês participantes das reuniões crítico-colaborativas de planejamento, através da análise de suas falas, elaboramos três categorias as quais pudessem indicar os momentos de distanciamento e aproximação destes indivíduos, buscando na linguagem as evidências das concepções do “eu” elaboradas neste contexto.



A) Eu digo quem eu sou

Nesta primeira categoria reunimos as falas dos professores que os demonstram como indivíduos autônomos, possuidores de autoridade para conceber discursivamente quem são.

Rúbia: “...Eu achava que ia conseguir ensinar muito mais coisas. Quando eu saí da faculdade eu tinha bastante fluência, hoje, como eu tive que parar de estudar, por falta de tempo e por falta de grana pra investir, eu já perdi minha fluência. Eu não sou mais capaz de dar uma aula inteira em inglês, que era uma coisa que eu tinha sonho de fazer, porque eu sei que isso faz diferença...”

A professora colaboradora expressa o seu “eu” relatando seu sentimento de incapacidade diante da língua inglesa e de seu ensino. A realidade da sala de aula fez como que o seu “eu” fosse reconstruído diante da frustração do intuito de ensinar mais aos seus alunos. Além disso, perante a necessidade de dedicar muito de seu tempo ao trabalho, sem uma remuneração salarial adequada, Rúbia declara sua perda de fluência por não poder continuar estudando o idioma.

Taisa: “Eu acho que talvez, eu julgo que eu pudesse ter me imposto um pouco mais... eu acho que nessa experiência eu tentei ser bastante democrática ouvir bastante os outros... e eu acho que talvez eu fui meio... ah... eu me omiti algumas vezes, eu acho que eu deveria algumas vezes ter imposto um pouco mais o que eu acreditava.”

A professora de professores expressa o seu “eu” através de sua omissão em momentos do trabalho colaborativo, o que ela alega ter ocorrido devido suas intenções de ser democrática ao longo deste processo. Taisa avalia que deveria reconstruir o seu “eu” através de uma maior imposição do que acredita. Como os encontros com este grupo de professores já haviam encerrado, é possível compreender que ao explicitar tal sentimento, a



professora de professores pode projetar tal reconstrução para as próximas experiências profissionais.

Glauco: “...hoje eu me sinto mais tranquilo assim pra dar aula..coisa que eu não tinha antes de fazer o estágio.”

Glauco revela a reconstrução do seu “eu” após a experiência de estágio. O professor novato revela ter adquirido maior tranquilidade para exercer a profissão, evidenciando um caráter positivo a vivência em sala de aula.

Willian: “Eu não consegui fazer tudo o que eu pretendia. Eu tive que me preocupar muito com indisciplina, e eu acho que eu não aproveitei o que eu sei pra ensinar. Eu tive muita dificuldade na questão de lidar com a indisciplina dos alunos, e daí isso tomava muito o meu tempo.”

Já o professor novato Willian evidencia a reconstrução de seu “eu” após o estágio. A indisciplina dos alunos parece ter sido uma barreira por ele não ultrapassada, o que o impediu de realizar o que queria: explorar o conhecimento que possui para dar suas aulas.

Interessante ressaltar que das falas dos quatro professores, apenas Glauco destaca a reconstrução de seu “eu” de uma maneira positiva, os demais professores redefinem-se a partir do que consideram erros ou frustrações. Através da linguagem, os professores fazem “auto-avaliações”, indicando que o fracasso faz sim parte do aprendizado.

Podemos perceber que exceto pelo Glauco, todos revelam um “eu” autônomo para falar de si, mas cuja identidade é de incapacidade, de não-ser, de não-fazer, de omissão. É um “eu” que se reconhece pela negação, o que de acordo com Fairclough (1992) pode ser caracterizado como um discurso da redenção em que, ao assumir-se culpado, o enunciador se redime da falta. Segundo o autor, a “confissão” de sua culpa tem a potencialidade de libertá-lo de seus erros, fazendo com que o enunciador seja transformado por este ato.

B) Eu não sou o outro



Na segunda categoria elencamos as falas dos professores que expressam a definição de si mesmos pela não identificação com o outro. Trabalhar colaborativamente revela-se como uma experiência que permite proclamar-se através da negação do outro.

Rúbia: “Eles [professores novatos] sempre tentavam puxar pro lado oral, coisa que eu tenho muita dificuldade pelo tanto de aluno que eu tenho, eu já tentei trabalhar e não deu certo. E eles não desistiram, eles continuaram e as crianças gostaram. Eu tô vendo resultado até hoje, eles ‘Ah! Professora, como é que lê isso? Como é que fala?’ E isso foi legal.”

A professora colaboradora define o seu “eu” pela comparação de seu trabalho em sala de aula com aquele desenvolvido pelos professores novatos. Dessa forma, Rúbia confere valor aos esforços de Glauco e Willian para trabalhar a habilidade oral em língua inglesa, diferenciando-se deles por não fazer o mesmo devido à grande quantidade de alunos que ela tem e os professores novatos não.

Willian: “Porque a gente aqui na Universidade aprende uma coisa, e na prática ela [professora colaboradora] acha que é diferente. E realmente é. Mas a gente não concorda totalmente com ela. A gente acha que algumas coisas podem ser mudadas... Ela não pensa assim... Essa maneira de ensinar que ela tem como certa, não é a nossa. Ela acha que, por exemplo, praticar a língua na sala é uma coisa impossível.”

Em sua fala, Willian define-se em oposição à professora colaboradora, o outro configura-se como o anti-modelo. O professor novato reconhece o contraste entre o que aprende na graduação com o que vivencia na sala de aula, porém declara acreditar na possibilidade de mudança desta realidade. Aqui podemos interpretar a fala de Willian através a recorrente dicotomia entre teoria e prática nos cursos de formação de professores, indicando suas intenções de levar sua aprendizagem teórica à sua prática em sala de aula, em oposição à professora colaboradora que é apresentada como alguém discordante deste ponto de vista.

Taisa: “Nas aulas deles [professores novatos]... uma coisa que eu critiquei no sentido de que eu achava que pudesse ser explorado de uma melhor forma... eles estavam em dupla... então em uma regência eles optaram... então numa primeira aula o Glauco dava a aula e o Willian observava...”



fazia outras coisas e na outra acontecia o contrário... eles trocavam os papéis... de fato só um dava aula enquanto o outro pouco se engajava na aula... eu observei que eles mexiam no próprio celular... sentavam no canto da sala... eu perguntei para eles por que eles não aproveitavam mais essa oportunidade de estarem em dupla... eu acho que eles poderiam explorar mais...”

A professora de professores distancia-se dos professores novatos em sua fala. Claramente ocupando a posição hierárquica de quem observa e avalia, Taisa indica criticar o modo como os dois trabalhavam em dupla na sala de aula. Ao dizer que “eu acho que eles poderiam explorar mais”, a professora de professores indica que no lugar dos alunos professores faria de outra maneira, isto é, o seu “eu” difere-se dos outros.

Glauco: “Eu sempre saía com a sensação de que eu poderia ter conseguido um pouco mais, no começo... aí conforme foi passando o tempo... aí foram falando que tinha que diminuir... você a Rúbia falou que pra não colocar... não dar tanta matéria para eles, né? E isso às vezes me incomodava... quando ia diminuindo e eu falava ‘uma aula só para isso?’...”

O professor novato define-se em oposição à professora de professores e à professora colaboradora. Glauco declara-se incomodado pelas orientações de ambas para que reduzissem a quantidade de matéria trabalhada em cada aula, porém, apesar de discordar discursivamente, parece ter cedido às sugestões das mais experientes. Ou seja, se não pertencesse aquele grupo de professores, no qual neste momento desempenhava o papel de novato, Glauco provavelmente teria outras atitudes.

Definir-se através da contradição com o outro aparece nestas falas através de um sentido negativo ao que o outro faz nas falas de três dos quatro professores. Apenas a professora colaboradora vê a atitude diferente que o outro tem como algo positivo, isto é, ela não tem as mesmas atitudes dos professores novatos ao ensinar a habilidade oral em língua inglesa, porém é capaz de admirar o que eles fazem.

A fala de Rúbia pode ilustrar as regras tácitas que permearam a atividade colaborativa de professores: a professora colaboradora como quem pode aprender a fazer melhor, os professores novatos como quem sabe fazer melhor e a professora formadora como quem avalia as ações. De maneira geral, podemos dizer que esses “eus” de alguma



forma ressignificaram seus papéis historicamente definidos, isso porque visualizamos a professora colaboradora como aprendiz e os professores novatos assumindo o papel daqueles que ensinam.

C) Eu sou com o outro

A última categoria traz excertos que evidenciam o sentimento de identificação coletiva entre os professores deste grupo. Apesar de serem indivíduos complementemente distintos devido à própria multiplicidade do ser humano, em suas falas os professores conseguem definir suas identidades através do reconhecimento de si no “eu” alheio.

Glauco: “...então a gente sempre foi bem... bem parceiro... o fato de ter alguém do seu lado dá mais confiança de dar aula porque você sabe que você não está sozinho... quando você precisa, você pode contar... então foi importante também...”

O professor novato atribui a confiança adquirida ao lecionar à parceria desenvolvida como o colega Willian. O sentimento de coletividade, de não isolamento, permitiu que o seu “eu” pudesse ser reconstruído ao longo da experiência de estágio. Interessante ressaltar que Glauco apenas menciona o outro professor novato, ou seja, esta parceria ficou marcada apenas entre os dois, a professora de professores e a professora colaboradora parecem não motivar este sentimento.

Rúbia: “Ah, a gente sempre participou bem. A gente sentava ali com o objetivo de trabalhar junto e eu nunca vi problema. Algumas coisas a gente acabou... meio que, vamos dizer assim, discutindo, né? Mais coisas que a gente concorda, coisas que a gente não concorda, mas eu nunca vi como problema. Foi bem legal essa experiência. Esse tipo de experiência eu nunca tinha tido, de sentar com eles...”

Nesta fala, a professora colaboradora respondia uma pergunta a respeito da participação dos dois professores novatos nas reuniões crítico- colaborativas de planejamento colaborativo. Isto é, ao ser questionada sobre os outros, Rúbia insere-se no



grupo ao dizer “a gente”, evidenciando a sua identificação com os novatos, desconsiderando as hierarquias já sacralizadas no estágio. As divergências são vistas como parte do processo, Rúbia não lhes atribui um caráter negativo.

Willian: “Você [professora de professores] assistiu bastante a gente, você deu bastante suporte, no que a gente precisou. Com a tecnologia agora, e-mail, tudo o que a gente precisava você tava sempre a mão... Você sugeria, e daí a gente chegava num consenso sempre.”

O professor novato representa o sentido de trabalhar com a professora de professores através da palavra “consenso”. Desse modo podemos compreender que ao dizer que Taisa “sugeria”, Willian via o trabalho da professora de professores de maneira não opressora, o que nos remete ao questionamento das relações de poder no período de estágio.

Taisa: “Um momento que eu considero bem sucedido... olha eu acho que a experiência toda... a gente sempre pensa assim... ser bem sucedido ou mal sucedido em termos de resultado... ahh os alunos não melhoram as notas... a gente nem chegou a discutir essa questão... já foi bem sucedido pelo fato de que nós conseguimos nos reunir durante acho que oito ou nove semanas... nós conversávamos semanalmente... tivemos uma relação intensa... trocávamos e-mail, então por si só a experiência já foi bem sucedida comparada com o modelo no qual o estágio é configurado tradicionalmente... eu acho que ela já foi bem sucedida por poder aproximar essas pessoas...”

A professora de professores define o trabalho colaborativo, a proximidade entre as pessoas proporcionada por esta experiência, como um aspecto bem sucedido do trabalho com este grupo. Para Taisa não há como quantificar através das notas dos alunos, por exemplo, o sucesso destes professores, porém enfatiza o estar junto semanalmente como algo marcante neste processo. Em sua fala, a professora de professores não menciona as divergências ocorridas, conferindo um caráter positivo a todo o processo, ou seja, podemos compreender que Taisa define-se em harmonia com os outros.

Devemos destacar que ao tratar da vivência ao longo das reuniões crítico-colaborativas de planejamento colaborativo, todos os professores puderam evidenciar os



aspectos positivos de ser com o outro, sendo que Rúbia e Willian enfatizam que as contradições entre opiniões fizeram parte do processo de forma harmoniosa, traduzindo-se na prática de aprender com a/na divergência.

CONCLUSÃO

Ao analisarmos a experiência de aprendizagem colaborativa de professores de língua inglesa através das reuniões crítico-colaborativas de planejamento, foi possível evidenciar as potencialidades deste processo para a (re)construção da identidade profissional dos envolvidos. Tratou-se de um contínuo movimento dialético entre o distanciar-se e aproximar-se do outro.

É possível que críticas sejam tecidas ao modelo de orientação configurado neste grupo por meio das reuniões semanais realizadas pelos dois professores novatos, a professora colaboradora e a professora de professores, sob o argumento da (in)viabilidade de sua aplicação prática, considerando as dificuldades relacionadas basicamente ao tempo dedicado pelos profissionais a estes encontros. A este respeito evocamos a necessidade de um engajamento coletivo em prol de melhores condições de trabalho aos professores em qualquer momento e contexto educacional. O que significa dizer que, face à realidade vivenciada ainda hoje, as iniciativas de trabalho colaborativo entre professores dependem única e exclusivamente dos anseios pessoais de cada profissional.

A despeito disso, destacamos a oportunidades de aprendizagem e (re)construção da identidade de professores neste processo, pois, sendo chamados a trabalhar coletivamente e a refletir a respeito, profissionais em distintos momentos de suas carreiras são levados a colocar-se diante do outro, seja para identificar-se ou para opor-se. Trata-se de incitar nos professores – mais especificamente nos professores de língua inglesa, que devido à carga horária reduzida de aulas, muitas vezes encontram-se isolados com todas as turmas da escola, sem contato com outros profissionais da área – a necessidade de viver em comunidade e assim aprender não apenas em relação ao conteúdo a ser ensinado, mas



também a respeito de como o conhecimento e a experiência do outro podem ser tão ricas quanto os conceitos sacralizados pela academia.

Nesta iniciativa de realizar reuniões crítico-colaborativas de planejamento, podemos destacar não apenas do valor de aprender com/sobre o outro, mas também a possibilidade de que as relações de poder cristalizadas na configuração hierárquica tradicionalmente estabelecida pelo distanciamento entre professores colaboradores, professores novatos e professores de professores. Assim, vislumbramos a constituição de uma identidade profissional que coloque as verdades tidas como absolutas em xeque, a fim de que a criticidade seja inerente à formação de professores e possa permear o ensino em qualquer contexto de ensino, atingindo os alunos em qualquer esfera de aprendizado – sejam eles professores novatos, professores colaboradores, professores de professores ou alunos da Educação Básica.

BIBLIOGRAFIA

BEIJAARD ET AL. Reconsidering research on teachers' Professional identity. In: Teaching and Teacher Education n° 20 (2004) p.(107-128).

BOHN, H. A formação do professor de línguas: A construção de uma identidade profissional. Investigações em Linguística Aplicada e Teoria Literária, 17 (2). Recife: UPE,2005.

CELANI,M.A.A. Ensino de línguas estrangeiras: Ocupação ou profissão. In: Leffa, V.J. (org) O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2006.

COOPER, K., & OLSON, M. R. The multiple "I's" of teacher identity. In: Kompf, et al (eds) Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge. (p.78-89). London/Washington, DC: The palmer press, 1996.

ENGESTRÖM, Y. Learning by expanding: An activity- thoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Cnsulti Ou, 1987.

_____. The zone of proximal development as the basic category of expansive research. Disponível

em <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/ch3.htm>

1999. Acesso em: 24 de Fevereiro de 2010.



FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press e Blackwell Publishers, 1992.

JORDELL, K. O. *Processes of becoming a teacher: A Review of Reviews*. Report n° 2. Oslo: University of Oslo; 2002.

LANTOLF, J.P. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. New York: Oxford University Press: 2000.

LORTIE, D.C. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: university of Chicago Press, 1975.

MATEUS, E. *Atividade de Aprendizagem Colaborativa e Inovadora de Professores: Ressignificando as Fronteiras dos Mundos Universidade –Escola*. Tese de Doutorado - PUC-SP, São Paulo, 2005.

QUEVEDO-CAMARGO, G. ; Ramos, S.M. . Reconsiderando pesquisas sobre a identidade profissional do professor de língua inglesa no contexto brasileiro. *Acta Scientiarum Language and Culture*, v. 30, p. 189-196, 2008.

VYGOSTKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.