

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

WILLIAM PINHEIRO DA SILVA

**A (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES DE INGLÊS EM
SERVIÇO: UM ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL EM
MANAUS (AM) DURANTE A PANDEMIA DE COVID - 19**

MANAUS (AM)

2023

WILLIAM PINHEIRO DA SILVA

A (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES DE INGLÊS EM SERVIÇO:
UM ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL EM MANAUS (AM)
DURANTE A PANDEMIA DE COVID - 19

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras na área de Teoria e Análise Linguística, sob orientação da Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro.

MANAUS (AM)

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha Catalográfica Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586r Silva, William Pinheiro da
A (re)construção identitária de professores de inglês em serviço :
um estudo de caso na educação pública municipal em manaus
(am) durante a pandemia de COVID - 19 / William Pinheiro da Silva
. 2023
113 f.: il.; 31 cm.

Orientador: Marta de Faria Cunha Monteiro
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Identidade. 2. Professores de Inglês. 3. Formação Contínua. 4.
Estudo de Caso. 5. Pandemia de COVID -19. I. Monteiro, Marta de
Faria Cunha. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

WILLIAM PINHEIRO DA SILVA

A (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES DE INGLÊS EM SERVIÇO:
UM ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL EM MANAUS (AM)
DURANTE A PANDEMIA DE COVID - 19

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras na área de Teoria e Análise Linguística, sob orientação da Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro.

Manaus, 20 de dezembro de 2023

Banca Examinadora

Profa. Dra. **MARTA DE FARIA E CUNHA MONTEIRO**

Orientadora e presidente da banca
Universidade Federal do Amazonas (UFAM - PPGL)

Prof. Dr. **LEONARD CHRISTY SOUZA COSTA**

Membro titular interno
Universidade Federal do Amazonas – (UFAM - PPGL)

Prof. Dr. **ROGÉRIO CASASNOVA TILIO**

Membro titular externo
Universidade Federal do Rio de Janeiro – (UFRJ)

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação, em primeiro lugar, à minha amada mãe, **Gláucia Pinheiro**, cujo amor incondicional e constante encorajamento tornaram possível a minha jornada acadêmica. Sua presença sempre me motivou a alcançar meus objetivos e superar desafios. Agradeço por ser a minha maior fonte de inspiração e por estar sempre ao meu lado, oferecendo seu apoio inestimável. Todo o meu sucesso é também seu, pois sem você, nada disso seria possível. Te amo, mamãe.

Dedico também, à minha querida tia e madrinha, **Flérica Seixas**, cuja presença afetuosa e orientação sábia moldaram a pessoa que sou hoje. Agradeço por ser uma inspiração constante em minha vida e por sempre acreditar no meu potencial. Sua dedicação e amor incondicional têm sido um pilar fundamental ao longo desta jornada acadêmica.

Por fim, dedico aos meus amados sobrinhos, **Murillo Pinheiro e Mirella Pinheiro**, que trazem luz e alegria à minha vida. Suas risadas e abraços têm sido uma fonte constante de inspiração e motivação durante essa jornada. Saibam que eu os amo muito e que vocês são uma parte especial e preciosa da minha jornada.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Professora Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, cujo comprometimento e orientação desempenharam um papel fundamental em minha jornada de (re)construção identitária. Seu apoio constante, profissionalismo, carinho e amizade foram elementos essenciais que iluminaram meu caminho ao longo de todo o meu curso de mestrado. Agradeço sinceramente por ser uma orientadora excepcional, cujo impacto vai além do acadêmico, ajudando-me a entender quem sou e quem posso me tornar como pesquisador e cidadão. Obrigado por ter sido a minha *Gandalf*!

AGRADECIMENTOS

À Deus,

Pois ele é a minha fonte de vida. Sou grato por cada bênção a mim concedida, por cada oportunidade que recebi, por cada desafio que me fez crescer e por cada pessoa que colocou em minha vida e me ajudou a chegar até aqui.

A Waldomiro Gomes,

Meu pai, por sua influência positiva em minha vida. Seus ensinamentos sobre educação, determinação e dedicação é um farol que ilumina meu caminho.

À Ana Paula Pinheiro,

Minha amada irmã, pelo seu carinho e amizade, por todas nossas lembranças compartilhadas ao longo dos anos, que são tesouros preciosos que guardo no coração.

À Darcy Seixas,

Minha avó materna querida, que acompanhou toda minha jornada nesses últimos 30 meses.

À Profa. Dra. Mariana da Silva Cassemiro,

Minha mentora querida, pelos sábios conselhos, pelas horas de conversas e por todos esses anos de amizade.

À Bruna Barbosa de Freitas Araújo e Elizandra de Lima Bastos,

Amigas queridas e colegas de orientação. Sou grato por todos esses anos de amizade, carinho e companheirismo.

À Alexsandro Lisboa, Vanessa Cavalcante e Vinicius Couto,

Meus amigos de longa data, agradeço a amizade, carinho, amor, respeito e companheirismo nessa jornada.

À Narlyn Libório e Jânise Rodrigues,

Casal de amigos muito querido, por serem pessoas incríveis e terem me ajudado a ingressar nessa jornada. Obrigado pelas noites de ensaio para minha entrevista.

A João Marcelo Rodrigues Chaves,

Ao meu querido colega de orientação e amigo de jornada, confesso que ter sua companhia na reta final do mestrado foi um presente e um alívio.

Às amigas da turma do curso de mestrado de 2021,

Cecy Simões, Larissa Marine, Luana Abreu e Valeria Moisin, agradeço por todos os bons momentos e pela força muita que tivemos ao longo desses últimos 30 meses.

À Profa. Dra. Ana Carolina Simões Cardoso,

Agradeço a empatia e ajuda na publicação obrigatória para o curso do mestrado.

À Profa. Dra. Grassinete Albuquerque e Prof. Dr. Rogério Casanovas Tílio,

Membros da Banca de Qualificação, pelas valiosas contribuições e orientações.

À Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa e ao Prof. Dr. Rogério Casanovas Tílio,

Membros da banca de defesa final, pelas valiosas contribuições e orientações.

Ao Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa e ao Prof. Dr. Cácio José Ferreira,

Ex-coordenador e coordenador, respectivamente, do PPGL – UFAM, sem os vossos auxílios, professores, esta pesquisa não seria concluída. Agradeço-lhes imensamente por sempre nos guiar pelos caminhos menos tortuosos.

Agradeço aos,

Professores participantes da pesquisa que gentilmente aceitaram contribuir para o desenvolvimento deste trabalho.

Professores do quadro do PPGL por contribuírem para a minha formação e pelo suporte no curso de mestrado.

Agradeço a,

Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em especial ao técnico Diego Henrique de Oliveira, por sua paciência e competência.

Secretaria de Educação Municipal de Manaus (SEMED) pela colaboração e boa vontade no processo de solicitação da geração de dados da pesquisa.

Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (FAPEAM) pelo apoio financeiro indispensável para a realização da pesquisa e minha permanência no curso do mestrado.

Universidade Federal do Amazonas (UFAM) por oferecer estrutura para o bom desenvolvimento do conhecimento, ensino e pesquisa.

Por fim, mas não menos importante,

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todas as pessoas que colaboraram, diretamente ou indiretamente, com a minha jornada acadêmica. Seu apoio e incentivo foram essenciais para o meu crescimento e desenvolvimento como estudante, professor e linguista aplicado.

IDENTIDADE

Às vezes nem eu mesmo sei quem sou.
Às vezes sou "o meu queridinho",
às vezes sou "moleque malcriado".
Para mim tem vezes que eu sou rei,
herói voador, caubói lutador, jogador campeão.
Às vezes sou pulga, sou mosca também,
que voa e se esconde de medo e vergonha.
Às vezes eu sou Hércules, Sansão vencedor,
peito de aço e goleador!
Mas o que importa o que pensam de mim?
Eu sou quem sou, eu sou eu, sou assim.
Pedro Bandeira

PINHEIRO, W. S. A (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES DE INGLÊS EM SERVIÇO: um estudo de caso na educação pública municipal em Manaus (AM) durante a pandemia de COVID – 19. 2024. 114f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024.

RESUMO

Esta dissertação envolveu uma pesquisa situada na Linguística Aplicada sob perspectiva interdisciplinar, cujo objetivo geral foi investigar a identidade e a formação contínua do professor de inglês em serviço na Secretaria de Educação Municipal de Manaus (SEMED), no período pandêmico de março a dezembro de 2020, causado pela doença COVID-19. A pesquisa contou com dois objetivos específicos: 1) refletir acerca da identidade dos professores de inglês da educação pública de Manaus no período pandêmico; 2) entender a questão da identidade do professor de inglês durante a pandemia de COVID-19. O aporte teórico está organizado em dois capítulos, o primeiro trata sobre identidade, identidade na Linguística Aplicada, Construção e (Re)Construção de identidade de Professores com base em Habermas (1988), Ricoeur (1990), Giddens (1991), Almeida (2001), Moita Lopes (2002), Firth e Wagner (2007), Deters (2011), Miranda (2012), Celani (2016), Silva (2019) e Frank e Conceição (2021). O segundo capítulo trata sobre a formação contínua de professores, formação de professores de inglês e formação de professores como intelectuais formadores e está baseado em Kumaravadivelu (2003), Magalhães (2003), Sousa Santos (2007), Lopes (2013), Jordão (2014) e Celani (2017). Quanto à metodologia da pesquisa, trata-se de um estudo centrado na abordagem qualitativa com base em Denzin e Lincoln (2006) e Creswell (2014). Foi um estudo de caso de acordo com os postulados de Yin (2001), Stake (2003), Chizzotti (2006) e Dörnyei (2010). O contexto da pesquisa foi a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e contou com três escolas e três participantes. Para a geração de dados, a pesquisa contou com dois instrumentos, questionários de perfil e investigativo, com base em Cervo e Bervian (2002), Gil (2008) e Araújo (2019), e entrevista do tipo semiestruturada, com base em Laville e Dionne (1999), Kvale (2007) e Qu e Dumay (2011). Para a análise dos dados, foram adotadas duas teorias, Análise de Conteúdo, com base em Bardin (2016), e a Análise Textual Discursiva, com base em Moraes e Galiazzi (2020). Os resultados do estudo indicaram que a identidade do professor em serviço é marcada por diárias (re)construções, seja elas por meio da sua posição em relação a sua classe profissional, seja pelos estigmas que a disciplina que ministram possui. Os dados ainda revelaram que a identidade do professor no período pandêmico foi impactada por diversas formas, contudo, após esse cenário, os professores se sentem mais fortalecidos para o enfrentamento dos desafios que permeiam o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública.

Palavras-Chave: Identidade. Professores de Inglês. Formação Contínua. Estudo de caso. Pandemia do COVID-19.

PINHEIRO, W. S. **THE (RE)CONSTRUCTION OF IN-SERVICE ENGLISH TEACHERS' IDENTITIES:** a case study in public municipal education in Manaus (AM) during the COVID-19 pandemic. 2024. 114f. Dissertation (Master's Degree in Letters) – Faculty of Letters, Federal University of Amazonas, Manaus, 2023.

ABSTRACT

This dissertation involved research situated in Applied Linguistics from an interdisciplinary perspective, with the overall goal of investigating the identity and ongoing development of in-service English teachers at the Municipal Department of Education of Manaus (SEMED) during the pandemic period from March to December 2020, caused by the COVID-19 disease. The research had two specific objectives: 1) to reflect on the identity of public-school English teachers in Manaus during the pandemic period; 2) to understand the issue of teacher identity during the COVID-19 pandemic. The theoretical framework is organized into two chapters. The first chapter deals with Identity, Identity in Applied Linguistics, Construction, and (Re)Construction of Teacher Identity based on Habermas (1988), Ricoeur (1990), Giddens (1991), Almeida (2001), Moita Lopes (2002), Firth and Wagner (2007), Deters (2011), Miranda (2012), Celani (2016), Silva (2019), and Frank and Conceição (2021). The second chapter addresses the ongoing professional development of teachers, English teacher education, and teacher training as intellectual educators based on Kumaravadivelu (2003), Magalhães (2003), Sousa Santos (2007), Lopes (2013), Jordão (2014), and Celani (2017). Regarding the research methodology, it is a study centered on the qualitative approach based on Denzin and Lincoln (2006) and Creswell (2014). It was a case study according to the postulates of Yin (2001), Stake (2003), Chizzotti (2006), and Dörnyei (2010). The research context was the Municipal Department of Education (SEMED) and involved three schools and three participants. For data generation, the research utilized two instruments: profile and investigative questionnaires based on Cervo and Bervian (2002), Gil (2008), and Araújo (2019), and semi-structured interviews based on Laville and Dionne (1999), Kvale (2007), and Qu and Dumay (2011). For data analysis, two theories were adopted: Content Analysis, based on Bardin (2016), and Discursive Textual Analysis, based on Moraes and Galiazzi (2020). The results of the study indicated that the identity of in-service teachers is marked by daily (re)constructions, whether through their position in relation to their professional class or the stigmas associated with the discipline they teach. The data also revealed that teacher identity during the pandemic period was impacted in various ways; however, after this scenario, teachers feel more empowered to face the challenges that surround English language teaching in public schools.

Keywords: Identity. English Teachers. Continuous Education. Case Study. COVID-19 Pandemic.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Definições de identidade	25
QUADRO 02: Definições de Identidade sob o prisma da LA.....	29
QUADRO 03: Escolas selecionadas para o desenvolvimento desta pesquisa	54
QUADRO 04: Apresentação dos participantes da pesquisa.....	56
QUADRO 05: Temas em discussão na pesquisa.....	56
QUADRO 06: Blocos temáticos/Questões	58
QUADRO 07: Blocos temáticos/Questões	59
QUADRO 08: Procedimentos de Geração de Dados	62
QUADRO 09: Resumo do <i>modus operandi</i> da pesquisa.....	64
QUADRO 10: Categorização sobre a identidade do professor de inglês e a sua formação contínua.	67
QUADRO 11: Resumo da análise referente a identidade do professor de inglês e a sua formação contínua	75
QUADRO 12: Categorização sobre identidade de professores de inglês e os impactos	78
QUADRO 13 - Resumo da análise referente às percepções dos professores sobre os impactos da pandemia de COVID-19 na identidade de professores de inglês	87
QUADRO 14: Resumo da análise dos dados	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
ATD	Análise Textual Discursiva
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COVID – 19	Corona Virus Disease
DDZ	Divisão Distrital Zonal
ESBAM	Escola Superior Batista do Amazonas
FLET	Faculdade de Letras
ICHL	Instituto de Ciências Humanas e Letras
IEAA	Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
LA	Linguística Aplicada
LADI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso
MERS-CoV	Síndrome Respiratória Médio Oriente
OCEN	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OMS	Organização Mundial da Saúde
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
PPGLA	Programa de Pós-graduação em Letras e Artes
SARS	Síndrome Respiratória Aguda Grave
SARS-CoV	Síndrome Respiratória Aguda Grave Coronavírus
SARS-CoV-2	Síndrome Respiratória Aguda Grave Coronavírus 2
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEDE	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNIP	Universidade Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – UMA JORNADA ESPERADA	15
CAPÍTULO 1 – ESCALANDO UMA MONTANHA CHAMADA IDENTIDADE	20
1.1 CONTEXTUALIZANDO IDENTIDADE.....	20
1.1.1 Novos desdobramentos de estudos acerca de identidade.....	25
1.2 A QUESTÃO DA IDENTIDADE NA LINGÜÍSTICA APLICADA	26
1.3 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES	30
1.4 (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DE PROFESSORES	33
CAPÍTULO 2 – CAMINHANDO PELO VALE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS.....	36
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NO BRASIL	36
2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO INTELECTUAIS (TRANS) FORMADORES	42
CAPÍTULO 3 – PLANEJANDO A JORNADA: O MODUS OPERANDI DA PESQUISA	46
3.1 ABORDAGEM E METODOLOGIA DE PESQUISA	46
3.2 CONTEXTO DE PESQUISA	49
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	52
3.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	55
3.4.1 Questionário	55
3.4.2 Entrevista	57
3.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	58
3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	60
CAPÍTULO 4 – A BATALHA DA ANÁLISE DOS DADOS: IDENTIDADE, FORMAÇÃO CONTÍNUA E A PANDEMIA DE COVID-19.....	64
4.1 A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE INGLÊS E A SUA FORMAÇÃO CONTÍNUA	64
4.2 A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE INGLÊS NA PANDEMIA DE COVID-19...	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS – O FIM DA JORNADA?	90
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICE A	104
APÊNDICE B	107
APÊNDICE C	108
APÊNDICE D	109
ANEXO A	110

INTRODUÇÃO – UMA JORNADA ESPERADA

“Você perguntou-me uma vez, se eu tinha lhe contado tudo sobre minhas aventuras. Honestamente, posso dizer que contei a verdade. Talvez eu não tenha contado toda ela.”

J. R. R. Tolkien¹

Diferentemente da jornada inesperada de Bilbo Bolseiro em *O Hobbit: uma jornada inesperada*², a pesquisa que apresento neste trabalho é fruto de uma jornada esperada e sonhada³. Ao longo do estudo, utilizarei os títulos dos capítulos para me referir às etapas dessa jornada, que é uma busca pela compreensão de minha identidade por meio dos temas em discussão. Assim, informo que o estudo envolve uma pesquisa sobre a identidade do professor de inglês em serviço durante o período pandêmico de COVID-19, situada na Linguística Aplicada (doravante, LA), especificamente sob a luz de identidade e formação de professores.

A pesquisa está centrada na LA, sob a perspectiva interdisciplinar. Isto posto, atento que o objetivo desta área pode ser compreendido pela linguagem como prática social (Menezes; Silva; Gomes, 2009) e surgiu em meados da década de 1940, tendo como principal preocupação o ensino de segunda língua e aplicações linguísticas no ensino (Grabe, 2010). Ao longo dos anos, a LA buscou seu próprio caminho. No Brasil, como aponta Celani (1992), a área ganhou notoriedade com o surgimento de programas de pós-graduação, linhas de pesquisa e periódicos, solidificando-se com a fundação da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) em 1990. Atualmente, a LA abriga pesquisas nos campos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e materna, tradução, bilinguismo e educação bilíngue, contextos de diversidade, formação de professores, dentre outros (Souza; Andrade, 2016).

Durante seu processo de construção identitária, a LA foi definida como a aplicação da Linguística Textual, debate já clarificado e que, segundo Moita Lopes (2006, p. 56), está "envelhecido". A LA se caracteriza como uma disciplina de múltiplos centros (James, 1993) e a ela são conferidos adjetivos de indisciplinar e mestiça, pois abriga em seus estudos os

¹ John Ronald Reuel Tolkien, conhecido como J. R. R. Tolkien, foi um escritor e filólogo britânico que se tornou um dos autores mais influentes do século XX. Entre suas obras mais famosas, encontram-se a trilogia "O Senhor dos Anéis", publicada entre 1954 e 1955 e "O Hobbit", publicado em 1937.

² O Hobbit: Uma Jornada Inesperada narra a história de Bilbo Bolseiro, um hobbit pacato e caseiro que é inesperadamente convidado pelo mago Gandalf para participar de uma grande aventura. A missão: recuperar o reino perdido dos anões, Erebor, das garras do terrível dragão Smaug. Ao lado de Gandalf e treze anões liderados pelo valente Thorin Escudo-de-Carvalho, Bilbo embarca em uma jornada épica repleta de perigos e desafios. Eles enfrentaram trolls famintos, goblins traiçoeiros e orcs ferozes, além de desbravarem terras selvagens e enfrentarem os próprios limites. Ao longo da jornada, Bilbo descobre a força e a coragem que jamais imaginou ter. Ele também encontra a criatura que mudou sua vida para sempre: Gollum, um ser solitário e atormentado que guarda um segredo para o sucesso da missão. "O Hobbit: Uma Jornada Inesperada" é uma história sobre amizade, bravura e a busca por um futuro melhor.

movimentos de pesquisa que transcendem as barreiras da disciplinaridade e busca em outras áreas conceitos e definições, ações que são denominadas de Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade.

Amparo-me nessa perspectiva, pois ao longo da construção do aporte teórico, refaço os passos da LA interdisciplinar e busco em outras áreas fontes que me auxiliem na construção do conhecimento empírico proposto por este estudo. Nesse contexto, para compreender os temas abordados no decorrer da pesquisa, busquei fundamentação nas Ciências Humanas, principalmente na Filosofia, na Sociologia, na Antropologia, na Pedagogia e na Linguística Aplicada, campo deste trabalho.

A pesquisa partiu do princípio da curiosidade epistemológica (Freire, P. 1996), sobre a construção da identidade do professor, e teve como motivação a busca pela compreensão da minha própria identidade. Durante a minha formação inicial, alguns questionamentos permeavam a minha mente, um dos principais dizia respeito ao entendimento do meu ser, entender quem eu era naquele momento de formação. Pesquisando acerca disso, deparei-me com os estudos sobre identidades, desde então iniciei as minhas investigações sobre o tema, tentando fazer uma relação com o que vinha vivenciando. Foi por meio dessa curiosidade epistemológica que iniciei minha jornada como pesquisador.

Como já mencionei previamente, este estudo envolve uma pesquisa sobre a identidade do professor e, por isso, sinto a necessidade de situar meu lugar de fala e expressar minha identidade. Sou amazonense, manauara, cidadão da região norte do Brasil, que adora a cultura do seu povo, ex-aluno da rede pública de ensino e professor de inglês. Inspiro-me em Tílio (2020) e informo que me identifico com um professor e um linguista aplicado em formação contínua e reitero que esta identidade vem sendo construída e (re)construída ao longo dos meus anos de formação.

Essa construção, na verdade, teve início em 2014, quando ingressei no Curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa do extinto Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Como discente da UFAM, participei de alguns projetos acadêmicos, dos quais aponto o Projeto de Iniciação Científica (PIBIC), desenvolvido entre 2016 e 2017, que me proporcionou meu primeiro contato com a pesquisa científica. Foi por volta dessa época que desenvolvi o projeto “Práticas Curriculares na licenciatura em Língua Inglesa: contribuições para a construção da identidade de licenciados como professores críticos.” (Pinheiro, 2017). Por meio desse projeto, ficou evidente que os professores participantes da pesquisa não compreendiam a real finalidade das disciplinas de Prática

Curricular na matriz do curso e não conseguiam identificar contribuições relevantes para sua formação, tampouco para a construção de sua identidade.

Depois do PIBIC, segui investigando o tema identidades no Trabalho de Conclusão do Curso acima (Pinheiro, 2018) e posteriormente no Curso de Especialização em Docência da Língua Inglesa, que concluí na Escola Superior Batista do Amazonas (ESBAM) (Pinheiro, 2020). Tanto no TCC da graduação quanto no da especialização, foi possível observar que o conceito de identidade era construído nessas etapas da formação, mas os professores participantes não conseguiam falar claramente como se dava a construção de sua identidade.

Todos esses trabalhos, o PIBIC, o TCC da Licenciatura e do Curso de Especialização, envolveram questionamentos, dentre os quais destaco: quem é o professor de inglês, qual a identidade desse profissional, como essa identidade é construída, entre outros. Durante a busca por respostas aos meus questionamentos, pude compreender, parcialmente, que a construção de minha identidade é um processo constante. Quando iniciei minhas investigações nas ações do PIBIC, compreendia-me como um aluno do curso supramencionado. Quando retornei ao tema no desenvolvimento do TCC da graduação, me considerava um professor em formação inicial e na especialização percebia-me como um professor em busca de sua formação contínua.

Após todos esses anos de investigação, ingressei no curso de mestrado no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), assumindo a identidade de professor e de um linguista aplicada em formação contínua. Ao assumir essa identidade, afirmo que todos os eventos que participei, do início da vida acadêmica até os dias atuais, contribuíram e moldaram a minha identidade, auxiliando-me na minha (re)construção identitária.

Elucidado a respeito da minha identidade, informo em três aspectos a justificativa em que baseio esta pesquisa. O primeiro diz respeito à importância dos estudos sobre construção da identidade no processo de formação de professores. De acordo com Faria e Souza (2011), não é difícil encontrar pesquisas que envolvam a formação de professores, contudo, os estudos que lançam luz sobre a identidade na formação de professores são escassos. Nessa perspectiva, os autores advogam que investigar esse tema pode “[...] trazer contribuições ao campo da formação e, em consequência, à educação escolar” (Faria; Souza, 2011, p. 36).

Além disso, esta pesquisa está fundamentada nas potenciais contribuições que pode oferecer ao grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso (LADI), liderado pelas professoras Dra. Fernanda de Los Rios Dias Mendonça e Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, e também ao Projeto de Formação de Professores de Línguas diante das demandas socioculturais de ensino-aprendizagem, coordenado pela professora Dra.

Marta de Faria e Cunha Monteiro, dos quais faço parte. Essas colaborações fortalecem a base e o propósito da minha pesquisa.

Por fim, justifico este trabalho pela necessidade de pesquisas que abordem o tema "identidade de professores" no âmbito do PPGL da UFAM. Após pesquisa no banco de Teses e Dissertações (TEDE) da UFAM, foi constatado que há pesquisas desenvolvidas e situadas na LA, que abordam a formação de professores; contudo, não há pesquisas que tratem da construção da identidade de professores nesse cenário. A partir dessa necessidade, este trabalho busca contribuir para a comunidade do PPGL, da FLET UFAM, e para o desenvolvimento de pesquisas que tratem do tema na área da LA.

Face ao apresentado, ancorando-me nas motivações e nas justificativas, este trabalho tem como objetivo geral:

- Investigar a identidade e a formação contínua do professor de inglês em serviço na Secretaria de Educação Municipal de Manaus - SEMED, no período pandêmico de março a dezembro de 2020, causado pela doença COVID-19.

E, como específicos:

- Refletir acerca da identidade dos professores de inglês da educação pública de Manaus no período pandêmico;
- Entender a questão da identidade do professor de inglês durante a pandemia de COVID-19.

Com o intuito de atingir os objetivos propostos, o trabalho adota como questões norteadoras de pesquisa:

- Qual a identidade do professor de inglês em serviço e como ocorre sua formação contínua?
- Quais os impactos do período pandêmico na identidade dos professores de inglês?

Para o seu desenvolvimento metodológico, ancorei a pesquisa na abordagem qualitativa com base em Denzin e Lincoln (2006), situando-a no paradigma interpretativista de acordo com Creswell (2014). Sobre o método de pesquisa utilizado, optei pelo estudo de caso com base em Yin (2001), Stake (2003), Chizzotti (2006) e Dörnyei (2010). Para geração de dados, foram selecionados dois instrumentos: questionário de perfil e investigativo (Cervo; Bervian, 2002; Gil, 2008; Araújo, 2019), e entrevistas do tipo semiestruturada (Laville; Dionne, 1999; Kvale, 2007; Qu; Dumay, 2011). E, como participantes, o estudo contou com a participação de três professores de inglês que estiveram em serviço durante o período selecionado, março a dezembro de 2020. Finalmente, o contexto de pesquisa está baseado em três escolas da

Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), situadas em zonas geográficas distintas na cidade de Manaus.

Face ao exposto, elucidado a respeito da organização do estudo, que, além desta seção intitulada de INTRODUÇÃO - UMA JORNADA ESPERADA, está estruturado em quatro capítulos.

O primeiro, intitulado de "ESCALANDO UMA MONTANHA CHAMADA IDENTIDADE," tem como objetivo principal reunir aporte teórico para a definição de identidade, bem como debatê-lo na área da LA, sob a perspectiva interdisciplinar.

Sob o título de "CAMINHANDO PELO VALE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS," no segundo capítulo, exponho o aporte teórico que trata da formação de professores e discorro a respeito das características que permeiam esse processo.

O terceiro capítulo abriga a metodologia da pesquisa e está intitulado de "PLANEJANDO A JORNADA: O *MODUS OPERANDI* DA PESQUISA." Neste capítulo, aponto o percurso metodológico realizado para o desenvolvimento do estudo, e nele estão descritos a abordagem, a metodologia, o contexto, os participantes, os instrumentos, os procedimentos de geração e de análise de dados, e um quadro metodológico que sintetiza o *modus operandi* da pesquisa.

No quarto capítulo, que intitulei "A BATALHA DA ANÁLISE DOS DADOS: IDENTIDADE, FORMAÇÃO CONTÍNUA E A PANDEMIA DE COVID-19", concentro-me na análise e discussão dos dados que coletei. Meu principal objetivo neste capítulo é promover uma reflexão sobre os dados gerados, dialogando com teóricos da área. Além disso, busco construir um arcabouço de conhecimento empírico em torno do fenômeno da identidade, no contexto pesquisado.

A estrutura do trabalho apresenta, também, o capítulo das "CONSIDERAÇÕES FINAIS – O FIM DA JORNADA?", parte da pesquisa que tem a finalidade de apresentar as palavras finais e dar novos direcionamentos à pesquisa.

E, por fim, apresento os elementos pós-textuais, em ordem de apresentação: as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos.

*Incipiens mea aventura*⁴, a seguir, escalo uma montanha chamada identidade.

⁴ Inspirei-me nas aventuras narradas por J. R. R. Tolkien em suas obras como fonte de incentivo durante minha jornada no mestrado e para a organização desta dissertação. Ao longo do curso, descobri em mim forças adormecidas e tive a honra de encontrar verdadeiros companheiros que me ajudaram a superar os desafios inerentes à pós-graduação.

CAPÍTULO 1 – ESCALANDO UMA MONTANHA CHAMADA IDENTIDADE

“Uma pessoa é como uma montanha.
É uma história longa e cambiante feita
de incontáveis pedacinhos.”
J. R. R. Tolkien

Assim como Bilbo Bolseiro contou com a ajuda de seus amigos da Terra Média em sua aventura, durante minha jornada também busquei fontes que me auxiliassem na compreensão dos temas aqui discutidos.

Isto posto, neste capítulo apresento o embasamento teórico que envolve os estudos acerca de identidade e o organizo em quatro subcapítulos. No primeiro, contextualizo a identidade e defino o prisma pelo qual abordo o assunto ao longo do estudo e apresento alguns desdobramentos dos estudos sobre identidades. No subcapítulo seguinte, discuto a questão da identidade na Linguística Aplicada, em seguida trato da construção da identidade de professores de línguas, em específico o professor de inglês. Por fim, no último subcapítulo, reflito sobre a (re)construção da identidade desses profissionais.

1.1 CONTEXTUALIZANDO IDENTIDADE

Ao me debruçar sobre os estudos que permeiam o tema identidade⁵, pude identificar que estes vão muito além da concepção elucidada pelo dicionário, que a define como: “os caracteres de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo etc.” (Ferreira, 2001, p. 371). O conceito de identidade é amplamente discutido e explorado nas Ciências Humanas, recorro especificamente, às áreas da Filosofia, Sociologia, Antropologia, Pedagogia e LA, para a construção deste aporte teórico. Assim, de acordo com Giddens (1991), essas áreas buscam compreender como a identidade é formada, negociada e vivenciada pelos indivíduos e grupos sociais. Dessarte, discuto as definições de identidade nos postulados da Filosofia, Sociologia, e Antropologia, e em seguida, volto-me para o contexto educacional com as percepções que a Pedagogia agrega ao assunto, por fim, aponto os postulados da LA a respeito do assunto.

Em busca dessas definições encontro em Miranda (2013) o que considero o início dos estudos sobre o assunto. Segundo o autor, identidade é estudada inicialmente pela Filosofia, que a concebe em diferentes níveis, como pessoal, social, e cultural, nesses termos identidade pode ser entendida como Habermas (1988, p. 147) “A autoidentificação predicativa que uma

⁵ Adoto o termo **identidade** alinhando-me a Frank e Conceição (2021), pois entendo que este desempenha sentido completo independente de sua forma, singular ou plural. Ainda sobre a utilização do termo no singular ou no plural, quando este estiver grafado como: **identidades**, no plural, reflete o pensamento dos autores que utilizo para embasamento teórico nesta pesquisa.

pessoa realiza é, em certo sentido, uma condição para que essa pessoa possa ser identificada genericamente e numericamente pelos outros”. (Habermas, 1988, P. 147)⁶.

Nessa definição, Habermas (1988) defende que os indivíduos são responsáveis por conduzir suas próprias biografias e podem construir novas identidades ao longo de suas vidas. O autor argumenta que isso é possível porque os indivíduos são capazes de se comunicar e interagir uns com os outros. Por meio da comunicação, os indivíduos podem compartilhar suas experiências e pontos de vista, o que pode ajudá-los a entender melhor a si mesmos e ao mundo ao seu redor. Também pode ajudá-los a construir novas identidades ao se conectarem com outras pessoas que compartilham seus interesses e valores.

Contrapondo-se a Habermas (1988), Ricoeur (1990) sustenta que o conceito de identidade tem uma natureza ambígua e pode ser compreendido tanto como algo que é "mesmo" e igual, quanto como algo que é "outro" e diferente. No entanto, ao longo da história, a identidade tem sido interpretada de maneira unidimensional, focando apenas no aspecto de ser "mesmo". O autor argumenta que a identidade humana é muito mais complexa e abrangente, ela engloba não apenas o pensamento, mas também características corporais, interações sociais e o tempo.

Percebo que identidade sob a ótica da Filosofia é um processo complexo e em constante evolução que não pode ser caracterizada como fixa ou estável, mas sim uma construção contínua que abrange a interação entre diferentes dimensões da existência humana, como a corporeidade, a intersubjetividade e a temporalidade. Destarte, a Filosofia oferece diferentes abordagens para a compreensão da identidade. Enquanto alguns filósofos destacam a continuidade e a estabilidade, outros enfatizam a construção e a liberdade individual. Nesse sentido, entendo que a Filosofia faz um convite à reflexão sobre quem é, como se define e como a identidade é formada em relação ao tempo, à consciência, às escolhas, às narrativas e à interação com os outros.

Seguindo na trilha em busca da compreensão das definições sobre identidade, lanço luz sobre seu conceito na Sociologia. Esta, por sua vez, refere-se à maneira como os indivíduos se veem e se definem em relação aos outros e à sociedade em que vivem. É uma construção social e cultural que compreende fatores como gênero, raça, classe social, etnia, nacionalidade e outros aspectos que moldam a percepção e a experiência de cada indivíduo (Taylor, 1994).

Dentro desse contexto, entendo que a identidade se refere à maneira como as pessoas se veem e se percebem em relação ao mundo ao seu redor. É uma construção complexa que

⁶ Tradução minha para: “La autoidentificación predicativa que efectúa una persona es en cierto respecto condición para que esa persona pueda ser identificada genérica y numéricamente por las demás.” (Habermas, 1988, p. 147).

abrange diversos fatores, como cultura, valores, crenças, histórico pessoal, relações sociais e pertencimento a grupos ou comunidades específicas. Para confirmar a compreensão, recorro a Castells (2001) ao argumentar que a identidade não é algo estático ou inato, mas sim uma construção contínua e em constante mudança. Ou seja, ela não é predefinida ou fixa; ao contrário, é moldada e desenvolvida ao longo do tempo, através de interações e experiências sociais.

Considerando o esclarecido, vejo que a Sociologia compreende que identidade não é uma característica fixa ou essencial, mas sim um produto das interações entre a percepção que o indivíduo tem de si mesmo e as expectativas impostas pela sociedade. Neste sentido, identidade é um processo complexo de negociação e reflexividade entre a autoimagem individual e as demandas sociais. É influenciada pelas estruturas sociais e pelos contextos históricos específicos em que os indivíduos estão imersos. Essa compreensão ressalta a natureza dinâmica e em constante transformação da identidade, bem como a importância das interações sociais e das estruturas sociais na sua formação.

Por meio de outros prismas, a Antropologia investiga o tema em discussão e o entende como uma construção social e cultural, resultante das interações entre indivíduos e seu ambiente social (Geertz, 1974). Sob esse prisma, identidade na Antropologia não é algo fixo ou pré-determinado, mas é moldada e desenvolvida ao longo do tempo por meio de processos culturais e são influenciadas pelas normas, valores, crenças e práticas de uma determinada cultura, que fornecem os moldes e as referências para a construção da identidade individual e coletiva (Geertz, 1974). A identidade, pois, é uma construção interna, resultante da autopercepção das pessoas. Elas internalizam as ideias, valores e expectativas culturais e constroem uma imagem de si mesmas com base nessas influências. A forma como as pessoas se vê é moldada pela sua própria reflexão, autoconsciência e experiências pessoais.

Desta forma, conforme aponta Rosaldo (1989), a identidade não é apenas uma construção interna, mas também é fortemente influenciada pelas percepções e interações sociais. A forma como os outros nos veem e nos categorizam também desempenha um papel significativo na construção da nossa identidade. A identidade é moldada pelas expectativas, estereótipos e representações sociais que os outros têm de nós, e essas percepções são moldadas pelas relações sociais e pelo contexto cultural mais amplo (Appadurai, 1996).

Face ao discutido, observo que estas três áreas do conhecimento compartilham suas discussões acerca de identidade, elas apresentam suas óticas singulares e as convergentes. Nesse sentido, quando se trata da construção social da identidade, tanto a sociologia quanto a antropologia enfatizam que a identidade é construída socialmente. Elas defendem que a

identidade não é inata, mas moldada por meio de interações sociais, estruturas e normas culturais. A filosofia, por sua vez, busca compreender as bases filosóficas subjacentes à construção social da identidade. Sob o mesmo olhar, as três áreas reconhecem a agência individual na construção da identidade e consideram que os indivíduos possuem algum grau de liberdade e capacidade de agir em relação à sua própria identidade. A filosofia examina questões de autonomia e liberdade pessoal, enquanto a sociologia e a antropologia investigam como as pessoas exercem sua agência dentro das estruturas sociais e culturais.

A seguir proponho um quadro conceito com as definições sobre identidade que estas ciências postulam e que serviram de base para a construção deste aporte teórico. Assim, apresento:

QUADRO 01: Definições de identidade

CIÊNCIA	DEFINIÇÃO
FILOSOFIA	A identidade é uma construção social e individual, que está em constante evolução. O indivíduo precisa estar aberto a novas experiências e perspectivas para se conhecer melhor e construir uma identidade autêntica. (HABERMAS, 1988)
SOCIOLOGIA	A identidade é um processo social e reflexivo, que é construído a partir das escolhas e das ações do indivíduo. (GIDDENS, 1991)
ANTROPOLOGIA	A identidade é um processo dinâmico que é construído e comunicado por meio de símbolos, rituais, narrativas e outros elementos culturais. (GEERTZ, 1974)

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com os autores, é possível compreender que as teorias das ciências supracitadas compartilham um interesse comum em compreender como a identidade é formada, negociada e transformada no contexto social e cultural. Dessarte, também é possível entender que, a identidade é formada por um conjunto identitário e nesse sentido, volto-me para a compreensão deste tema no contexto escolar, mais especificamente para identidade do professor.

Partilhando das mesmas fontes elucidadas pelas outras ciências, de acordo com Dubar, (1997) a Pedagogia compreende identidade como uma construção dinâmica, em constante evolução ao longo da vida de uma pessoa. Segundo o autor, esse movimento é individual e social, e envolve a autoimagem, valores, crenças, história pessoal, pertencimento a grupos e comunidades, bem como a forma como ela se relaciona com o mundo ao seu redor.

A concepção de identidade discutida na área da Pedagogia entende que esta é formada por uma soma de identidades e nessa perspectiva, a de um conjunto de identidades, volta seu olhar a identidade profissional ou identidade docente. No que se refere à identidade profissional,

recorro à Marcelo (2010), o qual explica que esta não é formada imediatamente após a conclusão da formação inicial, o autor defende que essa identidade é alicerçada na formação supracitada, mas, que sua consolidação ocorre, somente, no decorrer da vida profissional. Ainda de acordo com o autor, há uma gama de identidades entre os professores, em que a individualidade de cada um é moldada pelo ambiente em que estão inseridos e pelos elementos que influenciam sua formação. Sobre identidade profissional, o autor destaca que (Marcelo, 2010, p. 19).

[...] Existem identidades múltiplas que dependem dos contextos de trabalho ou pessoais e das trajetórias particulares de vida profissional. A identidade profissional docente se apresenta, pois, com uma dimensão comum a todos os docentes, e com uma dimensão específica, em parte individual e em parte ligada aos diversos contextos de trabalho. Trata-se de uma construção individual referida à história do docente e às suas características sociais, mas também de uma construção coletiva derivada do contexto no qual o docente se desenvolve.

Considerando o abordado pelo autor, o conceito de identidades docentes abrange uma variedade de representações profissionais heterogêneas e é influenciado pela forma como os professores se diferenciam ou se identificam com outros grupos profissionais. Essas identidades são múltiplas e dependem tanto dos contextos de trabalho quanto dos contextos pessoais, bem como das trajetórias individuais de vida profissional. (Marcelo, 2010, p 19). Assim, a identidade profissional docente é caracterizada por uma dimensão comum compartilhada por todos os professores, bem como por uma dimensão específica que é, em parte, individual e, em parte, moldada pelos diversos contextos de trabalho.

Em outras palavras, a identidade profissional de um professor é construída de forma individual, levando em consideração sua história pessoal e características sociais. No entanto, entendo que essa identidade também é influenciada pelo ambiente coletivo em que o professor se desenvolve, ou seja, pelas circunstâncias e condições do contexto de trabalho em que atua.

Face ao exposto, informo com base em Norton e Early (2011, p.31), que a identidade docente é como “[...] os investimentos que os/as professores e alunos/as têm nas práticas de sala de aula e nas comunidades”. Desta forma, sinto a necessidade de expandir o escopo teórico da pesquisa para o campo da LA.

Os estudos sobre a identidade são diversos e abrangem diferentes áreas de pesquisa, fato corroborado pelo descrito ao longo do deste subcapítulo. Em vista dessa característica, apresento a seguir uma seção que amplia a discussão sobre os novos estudos relacionados ao tema. Ressalto que neste estudo, me concentro na compreensão do assunto sob a perspectiva da

Linguística Aplicada (LA), bem como em suas contribuições para a formação do professor de inglês.

1.1.1 Novos desdobramentos de estudos acerca de Identidade

A ênfase na interseccionalidade reconhece que a identidade é formada por múltiplos aspectos, como raça, gênero, classe social, orientação sexual, religião, entre outros, e estuda como esses aspectos se interconectam e influenciam a experiência individual e social. As abordagens pós-estruturalistas questionam a noção de identidade como algo fixo e essencial, defendendo que ela é construída e reconstruída continuamente através de nossas interações com o mundo social. Os estudos da performatividade analisam como a identidade é performatizada, manifestando-se através de nossas ações, comportamentos e discursos, destacando a importância da agência individual na construção da identidade. A ascensão das identidades digitais explora como a internet e as mídias sociais estão moldando a formação da identidade e investiga os novos desafios e oportunidades que a era digital apresenta para a construção da identidade. A importância da neurociência é evidente nos estudos sobre o cérebro, fornecendo novas perspectivas sobre como a identidade é formada e como ela se relaciona com a cognição, a emoção e o comportamento.

A globalização e as migrações impulsionam o estudo das identidades híbridas e transnacionais, analisando como os indivíduos navegam em diferentes culturas e contextos sociais. A relação entre identidade e política é estudada, assim como como a identidade é utilizada em processos políticos e sociais, incluindo os movimentos sociais que lutam pelo reconhecimento e valorização de diferentes identidades. A relação entre identidade e saúde mental é investigada, promovendo a criação de intervenções que auxiliem os indivíduos a construir identidades saudáveis e positivas. A importância da autodeterminação reconhece o direito dos indivíduos de se auto identificarem da forma que melhor lhes represente, combatendo a discriminação e o preconceito contra diferentes identidades.

Em face do supracitado, o futuro dos estudos da identidade promete ser cada vez mais interdisciplinar, abrangendo diferentes áreas do conhecimento como a psicologia, a sociologia, a antropologia, a filosofia e a neurociência, buscando compreender a identidade em um mundo cada vez mais complexo e globalizado.

Tecendo alguns últimos argumentos acerca do aqui discutido, acrescento que, o estudo da identidade é cada vez mais complexo e abrangente, refletindo uma compreensão mais profunda das diversas formas como as pessoas se percebem e são percebidas no mundo. A ênfase na interseccionalidade reconhece a interconexão de diferentes aspectos da identidade,

como raça, gênero, classe social e outros, destacando a importância de considerar essas interações na análise da experiência individual e social.

As abordagens pós-estruturalistas desafiam conceitos tradicionais de identidade, argumentando que ela é fluida e construída através das interações sociais. Os estudos da performatividade, por sua vez, enfatizam como a identidade é expressa e construída através de ações e discursos, ressaltando a agência individual nesse processo.

A ascensão das identidades digitais e a influência da internet e das mídias sociais na formação da identidade são temas importantes, com novos desafios e oportunidades surgindo nesse contexto. A neurociência contribui com perspectivas sobre como a identidade é formada no cérebro e sua relação com a cognição e o comportamento.

Finalizando, a globalização e as migrações geram identidades híbridas e transnacionais, levando a uma reflexão sobre como os indivíduos se posicionam em diferentes culturas. A relação entre identidade e política destaca como a identidade é usada como ferramenta de poder e como os movimentos sociais buscam o reconhecimento e valorização de diferentes identidades. A relação entre identidade e saúde mental é relevante, com estudos buscando promover identidades saudáveis e positivas. A importância da autodeterminação é destacada como forma de combater a discriminação e o preconceito contra diferentes identidades.

1.2 A QUESTÃO DA IDENTIDADE NA LINGUÍSTICA APLICADA

Neste subcapítulo, valho-me das definições elucidadas previamente e discuto identidade sob a cintilância da LA. Apoio-me nas contribuições de Frank e Conceição (2021), os quais defendem que as pesquisas sobre identidade na LA são multifacetadas e abrangem diversas ramificações. Para esta discussão, restringirei meu foco à definição do termo pela LA e à maneira como o tema tem sido abordado em estudos nesta área de pesquisa.

As pesquisas sobre identidade desenvolvidas na LA não são recentes (Firth; Wagner, 2007; Deters, 2011), mesmo que o termo nem sempre seja mencionado explicitamente, é possível percebê-lo como um produto ou resultado de discursos presentes nas pesquisas realizadas nesse campo. Nesse contexto, a identidade funciona como um pano de fundo alimentado por outros fenômenos sociais que são focados nas pesquisas e, dessa forma, reflete a identidade (Deters, 2011).

Ante ao exposto, percebo que identidade na LA apresenta um conceito complexo, que vem sendo abordado de diversas maneiras. Há diversos autores que atribuem diferentes definições sobre o tema nessa área e todas concordam, direta ou indiretamente, que a identidade é formada por uma variedade de fatores, incluindo a linguagem, a cultura, a raça, a etnia, o

gênero, a classe social, a orientação sexual e a religião. Com o intuito de direcionar as discussões propostas neste subcapítulo, a seguir apresento um quadro com algumas definições de identidade para a LA:

QUADRO 02: Definições de Identidade sob o prisma da LA

AUTOR	DEFINIÇÃO
HALL	"A identidade é uma construção social que é moldada por uma variedade de fatores, incluindo a linguagem, a cultura, a raça, a etnia, o gênero, a classe social, a orientação sexual e a religião." (1997, p. 2)
NORTON	"A identidade é uma construção social que é negociada e renegociada constantemente em interação." (2000, p. 28)
GEE	"A identidade é um conjunto de papéis sociais que desempenhamos em diferentes contextos." (2000, p. 199)
KRAMSCH	A identidade é um processo dinâmico que é formado pela interação entre o indivíduo e o mundo ao seu redor." (2009, p. 3)

Fonte: Elaborado pelo autor.

De posse dessas definições entendo que os estudos sobre identidade na LA apresentam uma noção complexa e multifacetada, como já mencionado, cujo sentido se refere à compreensão de como as pessoas se veem e são vistas em relação a si mesmas e aos outros, dentro de contextos sociais, culturais e linguísticos específicos. A fim de corroborar esta complexidade, baseio-me nos estudos de Falasca (2017), que elabora quatro prismas para se enxergar e desenvolver pesquisas sobre identidade na LA, são eles: Pós-Cultural; Aprendizagem socialmente situada, Sociocultural, e, Bakhtiniana.

Expando, brevemente, com base em Falasca (2017) o que representa investigar identidade sob a luz dessas perspectivas, elaborada pela autora. O primeiro prisma que abordo é o pós-estrutural. Para esta perspectiva, a identidade é uma construção social, que é constantemente negociada e renegociada. É influenciada por uma variedade de fatores, incluindo gênero, raça, classe, etnia e orientação sexual (Falasca, 2017, P. 42). A segunda ótica elucidada pela autora é a da aprendizagem socialmente situada, nesta perspectiva, vê a aprendizagem como um processo social que ocorre no contexto de comunidades de prática. Essas comunidades são grupos de pessoas que compartilham um interesse comum e que interagem regularmente umas com as outras (Falasca, 2017, P. 45).

A autora ainda acrescenta que identidade pode ser investigada sob o enfoque Sociocultural, que compreende a aprendizagem como um processo que ocorre na cultura. A cultura é um sistema de significados compartilhados que molda o nosso pensamento, comportamento e identidade (Falasca, 2017, p. 48). Por fim, a última perspectiva que a autora

elabora é a Bakhtiniana, assim, nesta ótica, a identidade é como uma narrativa que é constantemente construída e reconstruída. A narrativa é uma forma de contar histórias sobre nós mesmos e sobre os outros. Ela nos ajuda a entender a nós mesmos e o nosso lugar no mundo (Falasca, 2017, p. 53).

As perspectivas propostas por Falasca (2017) explicita que, assim como nas ciências supramencionadas, identidade na LA, pode assumir diferentes caminhos de pesquisa, teóricos e metodológicos. Isto posto, é importante entender esse movimento, pois como afirma Falasca (2017, p. 41):

[...] É a partir do reconhecimento das demais correntes de compreensão do conceito de identidade que podemos nos distanciar ou aproximar delas, ao passo que desenvolvemos nossos modos de visualizar esse conceito e suas nuances.

Ao passo que Falasca (2017) estrutura suas perspectivas de investigação acerca da identidade na LA, Frank e Conceição (2021) compreendem-nas e elaboram um novo arranjo para compreensão do tema na LA. Para os autores, a identidade na LA pode ser investigada de acordo com três abordagens, são elas: Discursiva; Cognitiva; e, Situada.

Neste contexto, investigar identidade na LA sob a perspectiva da abordagem discursiva significa entender como as identidades são construídas e negociadas por meio do uso da linguagem. Essa abordagem entende a linguagem como um processo social que é usado para construir e manter relações de poder. A identidade é, portanto, vista como algo que é constantemente negociado e renegociado por meio da linguagem.

Em consonância a essa contextualização, identidade é construída por meio da interação social (Coracini, 2000). Quando interagimos uns com os outros, usamos a linguagem para nos representar e para nos definir. Os outros então nos interpretam e nos atribuem identidades com base em nossas interações. Essas identidades podem ser positivas ou negativas, e podem ser baseadas em uma variedade de fatores, como nosso gênero, raça, etnia, classe, sexualidade e religião (Machado; Gil, 2017).

Assim, para Frank e Conceição (2021) investigar identidade na LA à luz da abordagem discursiva é, em primeiro lugar, entender que a identidade surge a partir das interações pragmáticas que ocorrem. Em segundo, compreender que, após essas interações, o interpretante atribui categorias com base em uma avaliação retrospectiva de características previamente reconhecidas.

Outra abordagem de pesquisa que os autores elencam, é a cognitiva, esta, por sua vez, está relacionada diretamente com os estudos de Vygotsky (1998). Nesta abordagem, identidade é compreendida como um processo complexo e dinâmico, moldado pelas interações sociais e

culturais, bem como pelos fatores individuais e biológicos de cada pessoa. Isso contribui para uma compreensão mais holística e integrada da formação da identidade humana.

A constituição da identidade por meio dessa abordagem, está relacionada à integração das categorias de atividade e consciência (Vygotsky, 1998). A identidade, diante do que é vivido nas condições existentes, se torna um processo (in)consciente que depende da interpretação feita pelos outros. Sob a perspectiva da ação social, sua emergência está vinculada a um motivo, que por sua vez surge como um reflexo psíquico acompanhado de um tom emocional. Em outras palavras, as emoções, materializadas nas funções cerebrais, desempenham um papel ativo e desencadeador de ações que anunciam a identidade, sendo reguladas e condicionadas pelas experiências individuais humanas (Camargo; Bulgacov, 2006; Aragão; Cajazeira, 2017).

A última abordagem pela qual a identidade pode ser investigada na LA elencada por Frank e Conceição (2021), é a situada. Esta, por sua vez, é norteada pelos estudos antropológicos e se concentra no processo e na localização dos fenômenos sociais, incluindo a identidade, em relação ao contexto em que as práticas sociais ocorrem. Destaco com base em Deters (2011) que um princípio relevante dessa abordagem é a ideia de inserção e participação de estranhos em uma comunidade específica. No entanto, com os novos modos de vida globais e tecnológicos, que envolvem dinâmicas de ação e relação social, a complexidade geopolítica da identidade aumenta, tornando a sistematização desse conceito mais desafiadora.

Em outras palavras, de acordo com Frank e Conceição (2021) é possível afirmar que a abordagem situada reconhece que a identidade é influenciada pelo contexto social e cultural em que ocorrem as interações humanas, e essa perspectiva se torna ainda mais complexa com as mudanças no mundo moderno, como a globalização e o impacto da tecnologia nas relações sociais. Essa abordagem enfatiza a importância de entender a identidade dentro dos contextos específicos em que ela se manifesta, levando em conta as diferentes dinâmicas sociais, culturais e geopolíticas envolvidas.

Ao lançar um olhar geral sobre as abordagens explanadas por Frank e Conceição (2021), visualizo o aporte teórico, elencado no subcapítulo anterior, como plano de fundo e base teórica para a construção de novas discussões, neste caso, fortalecendo os estudos a respeito da identidade na LA. Em concordância com o discutido até aqui e em busca de delimitar a perspectiva pela qual irei analisar identidade neste trabalho de pesquisa, informo o recorte teórico que será a base para as discussões subsequentes é a perspectiva sociocultural e a abordagem situada, alinhando-me aos estudos de Falasca (2017) e Frank e Conceição (2021), respectivamente.

Face ao recorte proposto no parágrafo anterior, caminho para o encerramento desta discussão compreendendo que identidade na LA pode ser abordada de diferentes formas, como a identidade pessoal (como alguém se vê e se define), a identidade social (como o indivíduo se identifica em grupos sociais) e a identidade cultural (como a pessoa se identifica em relação a uma cultura específica). Em alinhamento ao quadro teórico proposto no subcapítulo anterior, volto-me, com base em Norton e McKinney (2011) para uma perspectiva que compõe a identidade do ser, foco doravante na identidade profissional de professores de línguas, especificamente, a do professor de inglês.

Finalizando, recorro Monteiro (2014) ao argumentar que teorizar sobre identidades é importante do ponto de vista político, pois não é suficiente apenas debatê-las superficialmente. É fundamental analisar suas implicações concretas na vida das pessoas, especialmente no contexto da elaboração de políticas de formação para professores de inglês (Monteiro, 2014). Finalmente, ressalto a pluralidade que identidade assume na LA e reafirmo o prisma pelo qual irei focalizar Identidade neste estudo, que é a Identidade profissional do professor de inglês sob a perspectiva sociocultural e a abordagem situada.

No subcapítulo seguinte expando o conceito da identidade profissional, dando ênfase à identidade do professor de línguas.

1.3 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES

O que foi apresentado nos subcapítulos anteriores pavimentou o caminho para a compreensão da identidade dentro proposto por esta pesquisa. Assim sendo, aproprio-me das definições apresentadas e volto o meu olhar para a identidade Profissional sob a perspectiva da LA Interdisciplinar.

Recorro a Giovanni (2019, p. 22) que defende a importância da compreensão da construção da identidade profissional, pois como afirma,

[...] os estudos sobre identidade profissional docente permitem pôr em destaque algumas ideias recorrentes que dizem respeito: a) ao próprio conceito de identidade, b) às tensões relativas à profissionalização da atividade docente e c) aos processos que definem a produção das identidades profissionais.

Face a sua importância, sigo em busca de compreender a construção da identidade Profissional e para isto, retorno aos postulados da Pedagogia, mais especificamente aos estudos de Tardif (2002), que advoga que a identidade profissional está ligada ao desenvolvimento pessoal e profissional do educador, envolvendo suas crenças, valores, atitudes, experiências, formação acadêmica e práticas educacionais. Tardif (2002) entende que a identidade

profissional do professor está alicerçada “[...] na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (p. 16).

Ressalto que busco a compreensão da construção da identidade de profissional de professores de inglês por meio do prisma sócio-histórico-cultural, compreendo o postulado de Tardif (2002), mas doravante me afasto deste, pois entendo, com base Pietri, Rodrigues e Sanchez (2019), que a construção da identidade e a formação de professores não se caracteriza pela sua linearidade, mas sim por meio interações não hierárquicas, não previsíveis ou predetermináveis (Burns; Freeman; Edwards, 2015). Ao visualizar a construção da identidade do professor sob esse prisma, alinho-me aos estudos de Lee e Schallert (2016), compreendendo que a formação da identidade do professor é também construída por meio de seus posicionamentos críticos perante o seu contexto de trabalho e a diversidade social.

Diante desta contextualização direciono minha rota para a compreensão da construção da identidade profissional do professor de Inglês. Para isso, recorro aos estudos que abordam o assunto na LA, e encontro em Norton (2000) argumentos sobre o assunto, neste sentido, a autora advoga que identidade profissional do professor é influenciada pelo contexto social e cultural em que o professor trabalha.

Na mesma estrada de Norton (2000), Dörnyei (2001) elucida que a identidade profissional do professor de inglês é construída por meio de uma série de fatores, incluindo as crenças e valores do professor, as expectativas da sociedade e o contexto da sala de aula. Corroborando os pressupostos apresentados, Block (2003) argumenta que a identidade profissional do professor de inglês é construída a partir de um conjunto de papéis sociais, incluindo o papel de facilitador, o papel de avaliador e o papel de modelo. Todos esses estudos convergem para um entendimento comum sobre o assunto e destacam que a importância de se investigar a Identidade de Professores, o que auxilia os professores a entenderem sua própria identidade profissional e a desenvolver estratégias para (re)construir sua identidade face aos desafios do fazer docente (Lantolf, 2000; Johnson, 2009).

Até aqui explorei a importância de se investigar a construção da identidade profissional de professores de inglês, elucidei a perspectiva pela qual percebo essa construção e olhei para o horizonte de estudos que servem de base teórica a compreensão do assunto na LA, contudo, face a toda essa contextualização, uma questão ainda se faz pertinente: Qual é a identidade do professor de inglês e como esta é construída? Para responder a esse questionamento, recorro à Celani (2016, p. 23) que, ao explicar a respeito do perfil pretendido por esses profissionais, afirma que:

[...] um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão sociointeracional crítica da linguagem e da aprendizagem, ou seja, um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido da prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico específico. (Celani, 2016, p. 23)

Celani (2016) aponta para a importância do profissional não se limitar a reproduzir mecanismos e regras sobre a funcionalidade da linguagem, mas sim buscar pela visão socio interacional, construindo assim uma trajetória contínua de desenvolvimento da linguagem em sua prática profissional. A trajetória contínua que Celani (2016) faz menção, pode ser entendida por meio dos estudos de Almeida (2001) e Moita Lopes (2002), que apresentam suas concepções acerca da identidade profissional de professores de línguas e as entendem como algo plural, constituído por vivências e experiências, integradas por preceitos e por diferentes realizações e práticas obtidas por meio do seu conhecimento prévio

Sobre a construção de Identidade profissional de professores, Silva (2019, p. 284) assevera que esta é um processo de constante modificação, e algo que desenvolvemos durante toda a nossa vida, sendo construída e ampliada diariamente, seja com as nossas vivências, nossas crenças, leituras e discussões, podemos dizer que a cada assunto estudado pelo professor, a cada experiência por ele vivida, há a ruptura entre quem ele era e quem ele passa a ser, a partir do momento em que ele se reorganiza perante a si mesmo, por conseguinte, perante a sociedade.

A autora ainda argumenta que a identidade é como um processo contínuo e em constante mudança, que se desenvolve ao longo de toda a nossa vida. A identidade é construída e ampliada diariamente por meio de nossas experiências, crenças, leituras e discussões e, cada vez que se aprende algo novo ou se vivencia uma experiência significativa, ocorre uma transformação em quem o indivíduo era anteriormente para quem se tornou. Esse processo de transformação e reorganização ocorre dentro das pessoas, refletindo-se também na interação com a sociedade. De acordo com a autora, quando um professor estuda um novo assunto ou passa por uma experiência significativa, isso pode levar a uma ruptura em sua identidade anterior, resultando em uma reorganização de como ele se percebe e se posiciona perante si mesmo e a sociedade. Em outras palavras, o conhecimento adquirido e as experiências vividas pelo professor moldam e influenciam sua identidade profissional e pessoal ao longo do tempo. Assim, a identidade não é algo estático, mas sim um processo em constante evolução (Silva, 2019).

Frente ao explorado até aqui e finalizando este subcapítulo, enxergo o significado da identidade do Professor e vejo que esta é construída e (re)construída a partir de nossas vivências,

estudos, leituras e, principalmente, de suas experiências e significados construídos, no decorrer de sua formação e atuação profissional.

A seguir, amplio a concepção da (re)construção da identidade dos professores.

1.4 (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DE PROFESSORES

Durante o subcapítulo anterior, pude observar que a identidade dos professores é um processo contínuo de desenvolvimento de uma identidade profissional. Esse processo tem início na formação inicial de professores e se estende ao longo de toda a carreira (Celani; Magalhães, 2002). A construção da identidade de professores é influenciada por diversos fatores, como as experiências pessoais e profissionais do professor, as expectativas da sociedade em relação ao papel do educador, a cultura da escola em que trabalham e os desafios enfrentados no contexto do ensino (Costa; Silva, 2002). A partir dessa contextualização, neste capítulo, expando a concepção da (re)construção da identidade de professores.

Neste sentido, esta (re)construção pode ser compreendida, de acordo com Santos e Silva (2016) como um processo de transformação ou adaptação da identidade profissional como educador. Assim, entendo que esse processo pode se fazer necessário em resposta a uma variedade de fatores, tais como mudanças na sociedade, nas políticas educacionais, nas tecnologias de ensino, nas expectativas dos alunos e nas expectativas da sociedade. Ao longo de suas carreiras, os professores podem precisar ajustar suas práticas, valores e crenças para se adequarem às novas demandas e desafios do ambiente educacional em constante evolução (Santos; Silva, 2016). A respeito dos ajustes a identidade profissional, amparo-me em Telles (2004, p. 3), que informa acerca dessa (re)construção e considera que esta identidade:

[...] leva em conta traços muito particulares da experiência pessoal de cada participante: sua história de vida, suas memórias e os eventos marcantes de suas vidas. Isto é, não há uma única marca ou traço de vida que está sendo considerado como a “verdade” do ser-professor, de modo a constituir sua identidade profissional. Ao contrário, tal identidade é múltipla e dinâmica.

Telles (2004) destaca que a identidade profissional de um professor de línguas é influenciada por traços muito particulares de sua experiência pessoal, incluindo sua história de vida, memórias e eventos marcantes. Isso significa que a identidade do professor não pode ser reduzida a uma única característica ou marca de vida, pois ela é múltipla, diferenciada e dinâmica. Cada professor tem uma trajetória única que contribui para a constituição e (re)construção de sua identidade profissional.

De acordo com Kumaravadivelu (2003), quando um professor experimenta momentos de transição, como a transição de um estágio inicial da carreira para uma posição mais

experiente, ou a mudança para um novo ambiente educacional, ele pode ser levado a reavaliar sua identidade profissional. Com base nos postulados do autor, entendo que esses momentos de mudança podem desencadear questionamentos sobre crenças, valores e práticas pedagógicas anteriores, impulsionando o professor a refletir sobre como ele pode se adaptar e se desenvolver nesse novo contexto (Kleiman, 2001).

A (re)construção de identidade também pode ocorrer, segundo Norton (2000), quando o professor enfrenta desafios profissionais. Esses desafios podem variar desde problemas de gestão de sala de aula, adaptação a alunos com diferentes necessidades educacionais ou até mesmo uma pandemia mundial, como a de COVID-19. Confrontado com essas situações, o professor pode precisar adquirir novos conhecimentos e habilidades para superar esses desafios. Essa busca por desenvolvimento pode resultar em mudanças na identidade do professor, à medida que ele incorpora novos elementos em sua prática pedagógica.

Ressalto com base em Canagarajah (1999), que a (re)construção de identidade não implica na negação completa da identidade anterior. Pelo contrário, a identidade do professor é enriquecida por meio da incorporação de novos elementos e mudanças adaptativas. Essas mudanças podem ajudar o professor a se tornar mais flexível e receptivo a diferentes contextos educacionais, permitindo-lhe enfrentar os desafios com mais confiança e competência.

Por fim, percebo que o processo de (re)construção de identidade de professores pode ocorrer de diferentes formas. A identidade pode se modificar ou adaptar para melhor se adequar a novos contextos ou desafios. Essa (re)construção não é um rompimento completo com a identidade anterior, mas sim um processo de incorporação de novos elementos e mudanças adaptativas que enriquecem sua atuação como educador.

Finalizando o capítulo, reitero que seu objetivo foi apresentar o aporte teórico relacionado à identidade. Nesse sentido, retomo as definições encontradas nas Ciências Humanas, baseando-me nos pressupostos teóricos da Filosofia, Sociologia e Antropologia. Durante essa exploração, compreendi que a identidade é algo em constante formação e negociação, sendo construída e (re)construída ao longo do tempo, em resposta aos eventos pessoais, sociais e culturais que enfrentamos.

Seguindo nessa caminhada, aprofundei-me na perspectiva pedagógica para compreender como a identidade é tratada no contexto da educação, focando especialmente na identidade do professor. Os pressupostos teóricos da pedagogia permitiram-me enxergar amplamente como a LA aborda esse assunto. Dessa forma, me concentrei em entender como essa área de pesquisa trata o tema em seus estudos, destacando as perspectivas sócio-histórico-culturais e a abordagem situada como pontos importantes de análise. Ainda na LA, busquei

compreensão acerca da construção da identidade de professores, em específico, a identidade dos professores de inglês. Percebi que está ligada diretamente à formação desses profissionais e que ela ocorre de forma contínua e entrelaça toda a vivência e experiência que por eles são vividas.

Busquei compreender a (re)construção de identidade e percebi que esta implica em uma revisão, reavaliação e redefinição da identidade do professor ao longo de sua vida profissional. Isso pode ocorrer em momentos de transição, mudança de contexto ou enfrentamento de desafios profissionais. À medida que o professor adquire novas experiências, conhecimentos e enfrenta novas situações, sua identidade pode se modificar ou adaptar para melhor se adequar a novos contextos ou desafios. A (re)construção de identidade não implica na negação completa da identidade anterior, mas sim na incorporação de novos elementos e mudanças adaptativas.

Finalmente, entendo que a identidade é construída e (re)construída, ao longo de toda a nossa existência, no cenário escolhido para situar assunto neste estudo, percebo que a identidade do professor é um processo contínuo que, como afirma Celani e Magalhães (2002) tem início, mas não tem fim. Desta forma, vejo a necessidade de focalizar a formação do professor e entender como esta se constitui.

In continuo mea aventura, volto-me, a seguir, à formação de professores de línguas, especialmente a do professor de inglês.

CAPÍTULO 2 – CAMINHANDO PELO VALE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

“O verdadeiro tesouro é a sabedoria adquirida através da experiência.”

J. R. R. Tolkien

Ao percorrer a trajetória da construção da identidade, como visto no capítulo anterior, observei que a identidade está em constante processo de (re)construção. A partir dessa percepção, considero a formação de professores como um processo contínuo, alinhando-me à perspectiva defendida por Celani (2002) sobre a necessidade dessa formação permanente.⁷

Alicerçado nessa perspectiva, este capítulo se organiza em dois subcapítulos, centrados à luz da LA interdisciplinar. No primeiro subcapítulo, abordo a formação de professores de línguas e exploro a formação inicial e contínua de professores, além de contextualizar essa formação no cenário do Amazonas. No subcapítulo subsequente, direciono a discussão para a formação de professores como intelectuais (trans)formadores.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NO BRASIL

Iniciando o diálogo sobre a formação de professores de línguas, encontro em Celani (2008) argumentos embasa certa compreensão acerca do tema. Segundo a autora, a formação de professores, em específico os de línguas, tem sido um campo fértil de pesquisa e vem expandindo seu escopo de atuação por meio do crescente interesse nos estudos da linguagem sob a ótica da LA.

Celani (2008) destaca que a formação de professores está intrinsecamente vinculada a questões de políticas linguísticas e educacionais, assim como às legislações delas decorrentes. Esta conexão, a meu ver, decorre da complexidade inerente à formação de professores, envolvendo diversos fatores como políticas linguísticas, educacionais, legislação, financiamento, infraestrutura e recursos humanos, como argumenta a autora.

Isso posto, encontro em Celani (2008, p. 8), o seguinte:

[...] a formação de professores tem sido objeto constante de pesquisas, [...]. É área que tomou particular impulso, não só pelas demandas impostas pela nova ordem mundial, em relação ao papel das línguas em um mundo globalizado, mas também, talvez, pelo crescente interesse em estudos da linguagem pela ótica da Linguística Aplicada, que dada a sua vocação transdisciplinar, necessariamente causou uma aproximação maior com as áreas da educação, psicologia e da sociologia. Por outro lado, questões de formação de

⁷ Alinho-me ao termo formação contínua de professores, com base em Celani (2002), pois acredito que a formação do professor é um processo permanente e dinâmico.

professores invariavelmente esbarram em questões de políticas educacionais e em legislações delas decorrentes. (Celani, 2008, p. 8)

Considerando o supra apresentado, volto-me para os desafios e avanços que este campo vem sofrendo ao longo das últimas décadas. Dessarte, a formação de professores de línguas no Brasil vem enfrentando desafios significativos (Leffa, 1993; Machado, 2000; Mendonça, 2005), como a diversidade linguística e cultural, modelos de formações, entre outros.

De acordo com Motta-Roth *et al.* (2016), a formação de professores no Brasil deve considerar a diversidade de linguística e cultural presentes no país, proporcionando uma educação linguística inclusiva que respeite e valorize as diferentes identidades e que promova um ensino significativo e situado, como preconiza Kleiman (2006). Outro desafio importante diz respeito à formação contínua de professores, Celani (2006) argumenta que é imprescindível que os professores busquem constantemente por sua formação contínua em relação às práticas pedagógicas e à evolução das abordagens e metodologias de ensino-aprendizagem de línguas.

Apesar dos desafios citados, há avanços significativos na formação de professores de línguas no Brasil. Autores como Byram (2000) têm enfatizado a importância do desenvolvimento de competências interculturais na formação de professores de línguas. Dessa forma, a formação de professores deve ser pauta nos princípios críticos e deve priorizar a reflexão e o desenvolvimento de habilidades interculturais, preparando os professores em formação para lidar com a diversidade cultural presente nas salas de aula.

Diante do exposto, percebo que a formação de professores não possui uma linearidade, tampouco um cronograma a ser seguido. À vista disso, apoio-me em (Lagar, 2011) que considera esta formação com um conjunto que abarca diversos modelos, concepções e estilo, um dos quais se destaca é a formação crítica. Como assegura Norton e Toohey (2004), a investigação da formação crítica de professores passou a figurar no centro das pesquisas em LA após a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (Brasil, 2006). Assim sendo, observo que a formação crítica de professores é um processo de formação que visa desenvolver nos professores a capacidade de questionar o mundo, a realidade social e a prática pedagógica (Monte Mor, 2018). Essa formação está fundamentada na perspectiva crítica da educação, que defende que a educação deve promover a emancipação humana e a transformação social (Freire, P; 1997).

Finalmente, Souza (2018, p. 167-168) afirma que a formação crítica de professores:

cria condições para o professor perceber o quanto suas escolhas de abordagem do conteúdo e de estratégias de ensino estão relacionadas ao que ele entende como sendo o seu papel como professor, o papel do aluno no processo de

aprender, como devem ser estabelecidas as interações professor-aluno, aluno-aluno no processo de ensino e aprendizagem (Souza, 2018, p. 167 – 168)

Elucidado a respeito da formação crítica de professores, sigo abordando o assunto, entretanto, na etapa inicial, também sob a mesma perspectiva. Assim sendo, a formação inicial de professores, como argumentam Rinaldi e Cardoso (2012, p. 1), tem sido um desafio, como suscitam os autores:

Pensar a formação inicial de professores na atualidade se configura um grande desafio que tem sido objeto de múltiplas análises que indicam as lacunas e severos problemas associados ao modo como essa formação é concretizada. Isso se dá não apenas por conta das diferentes propostas metodológicas que nos podem servir de referência, mas também, devido ao modo como o conhecimento, seus conteúdos formativos e as estruturas curriculares dos cursos de Licenciatura e das escolas de modo geral, são modificadas e, sobretudo, à velocidade em que tais mudanças muitas vezes ocorrem.

Ante o exposto, de acordo com os autores refletir sobre a formação inicial de professores na contemporaneidade representa um desafio significativo, sujeito a diversas análises que destacam deficiências e problemas substanciais associados à execução desse processo.

Assim, sigo discutindo a formação inicial de professores com base em Borges (2010, p. 53), que a argumenta como “[...] aquela que habilita profissionalmente, que permite a inserção no campo profissional da docência a educação básica, assegurada pela respectiva titulação legal”. Ainda com base na autora, a formação inicial é o primeiro estágio em que o aluno reconhece seu o processo formativo e define o referencial de identidade da profissão docente (Borges, 2010).

Leffa (2008, p. 354) expande esse raciocínio ao indicar que a formação de professores, em particular, os de línguas, engloba aspectos tanto acadêmicos quanto políticos, pois: “A formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas do conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina” (Leffa, 2008, p. 354). Com base no autor, entendo que a formação inicial de um professor de línguas estrangeiras demanda a competência em diversas áreas do conhecimento. Isso inclui não apenas o domínio do idioma a ser ensinado, mas também a habilidade pedagógica necessária para facilitar o ensino-aprendizagem em sala de aula. Dessa forma, a etapa inicial da formação do professor marca o início profissionalização docente e a (re)construção identitária (Souza, 2018).

Em concordância com o apresentado, considero que a formação inicial constitui apenas uma fase no desenvolvimento de um professor; outro elemento presente nesse processo é o estágio subsequente à formação inicial, ou seja, a formação continuada/contínua. Sob essa perspectiva, esclareço sobre as nomenclaturas que são utilizadas para referenciar essa formação.

Segundo a literatura da área, os termos "continuada" e "contínua" remetem à concepção de uma formação permanente, que perdura indefinidamente. Segundo Marin (1995), a autora utiliza o termo "continuada" para destacar que essa denominação é comumente empregada em discursos governamentais. Em concordância com a autora, Gatti e Barreto (2009, p. 203) definem: "A ideia de formação continuada como desenvolvimento profissional é a base de dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional".

Em relação ao termo "contínua", baseio em Formosinho (1991), que advoga pelo emprego dessa terminologia ao referir-se ao aprimoramento das atividades docentes. O uso do termo "formação contínua" destina-se, então, a destacar sua finalidade intrínseca de aprimorar as práticas pedagógicas, inserindo-se em uma abordagem direcionada ao desenvolvimento profissional. Por conseguinte, observo que esta formação é um processo contínuo de reflexão e mudança na prática pedagógica, como acrescenta, Celani (2002) que define a formação contínua como um processo que envolve "reflexão e crítica sobre e de sua própria prática".

Face a estes esclarecimentos, entendo que a formação continuada se caracteriza por ser um processo episódico, geralmente de curta duração, com foco em temas específicos e objetivos predefinidos. Frequentemente, assume a forma de cursos, workshops, palestras ou eventos que visam atualizar os professores sobre novas tendências pedagógicas, conteúdos curriculares ou ferramentas tecnológicas. Nesse sentido, a formação continuada apresenta algumas limitações. Sua natureza pontual pode dificultar a internalização profunda dos conhecimentos adquiridos, impactando a efetividade da aplicação das novas práticas em sala de aula. Além disso, a ênfase em temas predefinidos nem sempre se conecta às necessidades e realidades particulares de cada docente, o que pode reduzir o engajamento e a relevância da formação.

Por outro lado, a formação contínua se configura como um processo dinâmico, permanente e multifacetado, que permeia toda a trajetória profissional do professor. Nessa perspectiva, o aprendizado se torna uma jornada contínua, moldada pelas reflexões críticas sobre a prática docente, pelas interações com os pares e pelo engajamento em pesquisas e projetos colaborativos.

Após explicitar as justificativas do uso de cada terminologia, informo, da mesma maneira que fiz no início do capítulo, com base no meu entendimento sobre a (re)construção da identidade do professor de inglês, que focalizo o escopo deste subcapítulo no termo "formação contínua". Isso ocorre porque, alinho-me à perspectiva de Celani (2002) e considero que por meio da formação contínua é possível percorrer o caminho de uma (re)construção identitária diante das demandas sociais emergentes.

A formação contínua de professores de inglês vem sendo objeto de pesquisa no campo da LA (Celani, 2002; Liberali; Magalhães, 2009; Vieira Abrahão, 2006; Barcelos; Coelho, 2010), a qual vem sendo discutida sob a cintilância da formação dos professores como transformadores que podem se tornarem seres dialógicos (Liberali, 2006, p. 18). Conforme aponta Fairclough (1995, p. 219) é na formação contínua de professores que as questões em relação ao discurso vêm à tona, pois é por meio deste que “o consentimento é atingido, as ideologias são transmitidas, e as práticas, os valores, as identidades são ensinadas e aprendidas (Fairclough, 1995, p. 219).

Considerando o exposto a respeito da formação contínua de professores, observo que este é um processo complexo e desafiador, que envolve diversos aspectos, incluindo o currículo, os professores formadores, os contextos de ensino-aprendizagem e os próprios professores (Celani, 2003). Nesse cenário, com base Silva e Aragão (2012), a investigação da formação de professores demanda de uma compreensão ampla sobre o tema, esta que pode ser analisada e refletida de diferentes perspectivas.

Assim sendo, volto-me para a questão de como ocorre a formação de professores, em específico, os de inglês. A formação de um professor de inglês, como já explicitiei, é um processo complexo e multifacetado que envolve uma combinação de teoria, prática, reflexão e engajamento contínuo, seja na formação inicial ou contínua. Segundo Kumaravadivelu (2006), a reflexão sobre as teorias do ensino de línguas é essencial para que o professor compreenda as diferentes abordagens e metodologias disponíveis.

Como já mencionado ao longo deste subcapítulo, a formação de um professor não é um processo estático; ao contrário, é contínuo e envolve a constante reflexão sobre a prática. Schön (1997) destaca a importância da reflexão na ação, encorajando os professores a analisarem e ajustarem suas estratégias durante o processo de ensino. Canagarajah (2005) destaca a importância da consciência crítica, incentivando os professores a explorarem perspectivas interculturais e a compreenderem o impacto das suas práticas pedagógicas.

Em vista do explicitado, a formação de um professor de inglês é um processo dinâmico que incorpora teoria, prática, reflexão e atualização constante (Celani, 2002; Kumaravadivelu, 2006). De modo geral, a formação do professor de inglês pode ocorrer por meio do curso de graduação, configurando como formação inicial, e por meio dos cursos de pós-graduação, especialização, mestrado e doutorado, caracterizando a formação continuada, e por meio de cursos de formação, participação em palestras, eventos científicos e rodas de conversas, tipificando a formação contínua. A integração desses elementos contribui para a construção de profissionais mais capacitados e sensíveis às demandas educacionais contemporâneas.

Finalizando este subcapítulo, lanço luz, a partir de agora, para a formação do professor de inglês no contexto do estado do Amazonas. Na atualidade, a formação inicial de professores de inglês no estado do Amazonas pode ocorrer por meio dos cursos de Letras – Língua e Literatura Inglesa, ofertado pela FLET/UFAM, Letras – Português e Inglês ofertado pelo Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) UFAM, Letras – Língua Inglesa, ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Letras, Língua Inglesa pelo Centro Universitário do Norte (UNINORTE), finalmente esta formação pode ocorrer por meio do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR).

A formação continuada/contínua, por sua vez, de forma presencial, pode ser realizada por meio de cursos *lato sensu*, Especialização em Docência da Língua Inglesa e especialização em Docência e Tecnologias da Língua Inglesa da Escola Superior Batista do Amazonas – ESBAM. No âmbito de cursos *stricto sensu* há na UFAM o curso de Mestrado em Letras, ofertado pelo Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL/UFAM e na UEA há o curso de Mestrado em Letras e Arte, ofertado pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Artes PPGLA/UEA, e recentemente houve a aprovação para o curso de doutorado em Letras e Artes pelo mesmo programa.

Concluindo este subcapítulo dedicado à formação de professores, considero que emergiram questões que me fizeram refletir quanto à formação de professores e os aspectos que envolvem esse assunto.

Abordei a formação inicial entendendo-a como alicerce fundamental, etapa que consolida os conhecimentos teóricos e práticos que preparam os professores para os desafios da sala de aula. Nesse processo, a formação continuada assume papel preponderante, estendendo-se ao longo da carreira docente do professor de inglês, proporcionando atualizações, aprofundamentos e a adaptação às dinâmicas mutáveis da educação.

A integração das formações inicial e contínua não apenas delineia a identidade de um professor, mas também fomenta a construção de uma prática docente mais alinhada com os ideais de emancipação, transformação social e desenvolvimento profissional. Finalmente, encerrando este subcapítulo, compreendo que a formação de professores transcende o caráter instrutivo, o qual julgo como um processo contínuo de reflexão, aprimoramento e comprometimento com a excelência educacional.

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO INTELECTUAIS (TRANS) FORMADORES

A discussão sobre a formação de professores apresentada no subcapítulo anterior, trouxe ao debate desta pesquisa questões inerentes à formação desses profissionais. Neste subcapítulo, exponho mais algumas reflexões a respeito deste assunto, desta vez relacionando a formação do professor como um profissional com potencial intelectual e formador. Desta forma, começo questionando: o que significa compreender a formação de professores como intelectuais (trans)formadores?

De modo amplo, conforme Giroux (1997), a concepção de professores como intelectuais (trans)formadores envolve esses profissionais como agentes reflexivos e críticos em relação à sua prática e ao sistema educacional ao qual pertencem. Essa perspectiva desconsidera que esses profissionais não são meros reprodutores de conteúdos de suas disciplinas.

Sob essa ótica, os professores são encarados como agentes ativos na construção do conhecimento, tanto para si mesmos quanto para seus alunos. Dessa forma, os profissionais formados sob essa concepção são, portanto, educadores comprometidos com a busca constante de conhecimento, a promoção do pensamento crítico e a integração de múltiplas perspectivas na educação (Giroux, 1997).

Compreender esta formação significa o olhar para o contexto histórico que permeia a formação de professores, para entender esse cenário, recorro a Giroux (1997, p. 157), que assevera acerca das reformas educacionais e suas influências na formação desses profissionais, sobre este assunto, o autor esclarece:

Diferente de muitos movimentos de reforma educacional do passado, o atual apelo por mudança educacional apresenta aos professores tanto uma ameaça quanto um desafio que parecem sem precedentes na história de nossa nação. A ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude de nosso país. Por exemplo, muitas das recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate.

De acordo com o argumentado por Giroux (1997), ao contrário de reformas anteriores, o atual apelo por mudanças na educação representa uma ameaça e um desafio para os professores. A ameaça está relacionada à falta de confiança nas habilidades dos professores da escola pública, especialmente em fornecer liderança intelectual e moral para a juventude do

país. Giroux (1997) ainda argumenta que as reformas propostas não reconhecem adequadamente o papel fundamental dos professores na preparação dos alunos para serem cidadãos ativos e críticos. Além disso, é possível destacar que as recomendações ignoram a inteligência, julgamento e experiência dos professores, elementos importantes para enriquecer o debate educacional.

Giroux (1997) destaca que o processo de mudança está profundamente enraizado na história, contendo exemplos tanto de dominação quanto de libertação. Portanto, é imperativo reconhecer essa realidade como ponto de partida para buscar transformações, questionando dogmas e resistindo à domesticação que afeta tanto alunos quanto professores nas escolas. Assim, ressalto que a escola funciona como um espaço de reprodução de padrões sociais e culturais determinados pela lógica de dominação, e os professores têm sido historicamente vistos como "instrumentos" desta classe dominante, perpetuando um processo que molda as subjetividades e mantém a hierarquia entre grupos.

Buscando ampliar o escopo teórico sobre a formação de professores como intelectuais formadores, encontro em Sacristán e Gómez (1998) que destacam a importância de os professores adquirirem conhecimentos em "Ciência da Educação" para compreenderem suas práticas, saindo da mera reprodução de hábitos e ordens externas. Os autores introduzem novas perspectivas sobre a formação do professor e seu papel na escola, discutindo a práxis educativa, na qual teoria e prática são interligadas e essenciais para avaliar sua aplicabilidade na escola, contribuindo para a formação de cidadãos autônomos e agentes sociais. Essa abordagem visa modificar currículos, organizações e avaliações que priorizam a competitividade, individualismo e conformismo social.

Buscando ampliar o escopo teórico sobre a formação de professores como intelectuais (trans)formadores, encontro em Sacristán e Gómez (1998) os quais destacam a importância dos professores adquirirem conhecimentos em "Ciência da Educação" para compreenderem suas práticas, afastando-se da mera reprodução de hábitos e ordens externas. Os autores lançam luz sobre novas perspectivas em relação a formação do professor e seu papel na escola, discutindo a práxis educativa, na qual teoria e prática são interligadas e essenciais para avaliar sua aplicabilidade na escola, contribuindo para a formação de cidadãos autônomos e agentes sociais.

Corroborando os autores, Contreras (2002) destaca a autonomia do professor como uma qualidade fundamental no exercício docente. Essa autonomia é vista como essencial para que os professores se tornem agentes críticos e participantes do processo educativo, evitando a submissão a controles técnicos e desorientação ideológica.

Por fim, em vista do apresentado, entendo que as reflexões apresentadas convergem para a visão central de que a transformação na educação é um imperativo, e essa mudança deve começar pelo reconhecimento da história e das dinâmicas de poder presentes no contexto educacional. Finalmente, entendo que compreender a formação de professores como intelectuais (trans)formadores significa entender a importância dos conhecimentos necessários para uma prática pedagógica mais integrada, buscando sempre a formação de cidadãos autônomos e agentes sociais.

Encerrando o capítulo, retomo alguns aspectos que abordei aqui. Nesse sentido, esclareço que a formação de professores de línguas no Brasil é um campo fértil para pesquisas na área da LA, como assevera Celani (2008). Segui discutindo a formação sob uma perspectiva crítica, nesses termos, a formação crítica de professores fundamenta-se na perspectiva de que a educação deve promover a emancipação humana e a transformação social. Nesse sentido, ela deve ir além da transmissão de conhecimentos linguísticos, e deve cultivar uma abordagem reflexiva, crítica e adaptável à diversidade cultural e às mudanças sociais.

A formação inicial de professores de línguas é o primeiro passo para a formação crítica. Nesse período, os professores-alunos devem adquirir conhecimentos teóricos e práticos essenciais para sua atuação, incluindo fundamentos da educação, teorias da linguagem, metodologias de ensino de línguas e práticas pedagógicas. Por sua vez, a formação contínua é o segundo passo para a formação crítica. Nesse período, os professores devem continuar a se atualizar e a desenvolver suas habilidades profissionais, por meio de cursos, workshops e seminários, participação em eventos e redes profissionais, e pesquisa e reflexão sobre a prática pedagógica.

A integração da formação inicial e da formação contínua é essencial para a construção da identidade de professores de línguas críticos e reflexivos (Gatti; Barreto, 2009; Nóvoa, 1992). Essa integração pode contribuir para a formação de profissionais mais sensíveis às demandas educacionais contemporâneas, promovendo uma prática pedagógica mais eficaz e alinhada com os objetivos da educação no contexto brasileiro.

Por fim, abordei a concepção de professores como intelectuais (trans)formadores, esta perspectiva se fundamenta na ideia de que os professores não são apenas transmissores de conhecimento, mas também agentes ativos na construção e transformação do processo educativo. A visão de professores como intelectuais (trans)formadores enfatiza a importância da autonomia, do pensamento crítico e da participação ativa no processo educativo. Esses profissionais não apenas reproduzem informações, mas buscam compreender a ciência da educação, integrar teoria e prática, e promover uma educação que vá além da mera transmissão

de conhecimentos. Essa abordagem visa, portanto, não apenas formar profissionais competentes, mas também fomentar agentes sociais engajados na construção de uma sociedade mais justa, reflexiva e igualitária.

Finalmente, face ao exposto ao longo deste capítulo, justifico que a inserção desses assuntos neste trabalho se dá por conta da necessidade de entendimento sobre a (re)construção identitária de professores e pensar esta (re)construção necessita compreender os aspectos que a envolve e isto inclui a formação de professores.

In continuo mea aventura, no capítulo subsequente, esclareço sobre o planejamento dessa jornada esperada.

CAPÍTULO 3 – PLANEJANDO A JORNADA: *O MODUS OPERANDI* DA PESQUISA

“Nada como procurar quando se quer achar alguma coisa.
Quando se procura geralmente se encontra alguma coisa,
sem dúvida, mas nem sempre é o que estávamos procurando.”

J. R. R. Tolkien

Ao contrário de Bilbo Bolseiro, cuja jornada foi planejada pelo mago Gandalf, neste capítulo, detalho o planejamento que me conduziu à durante a realização desta pesquisa. Desta forma, detalho o percurso metodológico, descrevendo-o em seis subcapítulos, respectivamente: abordagem e metodologia da pesquisa, o contexto, os participantes, os instrumentos e os procedimentos de geração e análise de dados.

3.1 ABORDAGEM E METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa com base nos estudos de Denzin e Lincoln (2006) e Creswell (2014). Os autores advogam que as pesquisas centradas nessa abordagem exigem de seus pesquisadores um olhar refinado de seus objetos de estudo. Desta forma, Denzin e Lincoln (2006, p. 17) afirmam que pesquisa qualitativa “[...] consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”. Nessa perspectiva, os autores esclarecem que investigar um objeto qualitativamente implica em focar nos aspectos inerentes ao estudo, cujo objetivo é compreensão, assim classificam a abordagem qualitativa como:

[...] uma abordagem naturalística, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17)

Os autores postulam que a pesquisa qualitativa se dedica à compreensão de representações por meio de interpretações do objeto de estudo adotado. Assim, acrescentam que esse tipo de pesquisa implica na compreensão das qualidades das entidades, na reflexão dos seus processos e significados, de modo qualitativo sem almejar resultados transpostos em amostras quantitativas.

Corroborando os autores, Creswell (2014) acrescenta que pesquisas de abordagem ou natureza qualitativa têm sua base fincada no paradigma interpretativista e essa composição aproxima o pesquisador à ótica subjetiva de seu objeto de estudo. Nesse contexto, a base empírica é construída por meio da subjetividade da interação social a qual se almeja compreensão. Sobre o paradigma interpretativista, o autor esclarece que é:

[...] uma forma de investigação na qual os pesquisadores fazem uma interpretação do que eles veem, ouvem e entendem. Suas interpretações não podem ser separadas de suas próprias origens, história, contextos e entendimentos anteriores⁸. (Creswell, 2014, p. 164)

Entendendo as definições e características supramencionadas, esta pesquisa se justifica como qualitativa de base interpretativista, pois é de seu interesse investigar as questões identitárias de professores de inglês durante a pandemia de COVID-19 no período de março de 2020 a dezembro de 2020, discutindo os dados gerados de forma naturalística a fim de compreender e interpretar o objeto de estudo proposto.

No que se refere à metodologia escolhida para a condução da pesquisa, optou-se pelo estudo de caso do tipo intrínseco com base em Yin (2001), Stake (2003), Chizzotti (2006) e Dörnyei (2010). De acordo com Yin (2001, p. 32) estudo de caso é “[...] um inquérito empírico que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu conceito de vida real”. O autor acentua que a utilização dessa metodologia se torna preferida nos casos de investigação de acontecimentos contemporâneos dos quais seus comportamentos não podem ser manipulados (YIN, 2001).

O autor ainda classifica o estudo de caso em duas variantes, estudo exploratório e descritivo. O estudo de caso do tipo exploratório tem como finalidade não somente descrever um caso, mas sim torná-lo compreensível, ou seja, explicá-lo. O estudo de caso descritivo é uma perspectiva mais refinada de interpretação, busca compreender de forma mais detalhada o objeto de estudo. Outra diferença entre os tipos de estudo de caso classificado por Yin (2001) são os níveis de conhecimento construído a respeito do objeto de estudo analisado e o quanto já é abordado pela literatura da área.

Cada autor postula sua perspectiva sobre a metodologia estudo de caso, Stake (2003) que o estudo de caso não é uma metodologia nova, tampouco sua origem é qualitativa, porém tornou-se um dos métodos mais utilizados em nesse tipo de pesquisa. Isso acontece, porque o emprego do estudo de caso está ligado a uma escolha do que se quer estudar, buscando-se sempre a compreensão e análise de um objeto de estudo bem definido.

Para o autor, o estudo de caso como metodologia de pesquisa é assim caracterizado pois se interessa em entender casos individuais. O método de investigação pode envolver diferentes contextos, a depender do interesse da pesquisa, pode haver um estilo de estudo de caso específico para o pretendido. Assim, a partir dos seus objetivos de pesquisa, assim como Yin

⁸ **Tradução minha para:** a form of interpretive inquiry in which researchers make an interpretation of what they see, hear, and understand. Their interpretations cannot be separated from their own backgrounds, history, contexts, and prior understandings. (CRESWELL 2014, p. 164)

(2001), Stake (2003) também classifica o estudo de caso, por sua vez, em três tipos: intrínseco, instrumental e coletivo.

Segundo o autor, o estudo de caso intrínseco nasce da necessidade de entendimento de pesquisadores por casos específicos e é classificado pela da compreensão de um caso específico, não é interesse desse tipo de estudo desenvolver teoria sobre o objeto investigado. O estudo de caso instrumental, por sua vez, se diferencia em alguns aspectos do estudo intrínseco. Para Stake (2003), o estudo de caso instrumental está ligado a inferências obtidas pelos pesquisadores. Segundo o autor, esse tipo de estudo de caso requer uma compreensão mais ampla que pode gerar novos desdobramentos de uma perspectiva da teoria. O estudo de caso do tipo coletivo é definido por Stake (2003) como sendo uma ampliação do estudo instrumental para mais de um caso. Nesse tipo de estudo a pesquisa busca suas respostas em diferentes unidades de análise e os casos por ele analisados são, de certa forma, complementares.

Após a compreensão do estudo de caso e algumas de suas classificações, recorro a Chizzotti (2006, p. 135), para entender sobre a realização do estudo de caso para quem, uma pesquisa precisa apresentar algumas características para que possa ser enquadrada como estudo de caso e por meio dessas características o autor esclarece sobre a realização de um estudo de caso:

[...] coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, uma família, um evento, uma atividade ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como são ou como operam em um contexto real e, tendencialmente, visa auxiliar tomadas de decisão, ou justificar intervenções, ou esclarecer por que elas foram tomadas ou implementadas e quais foram os resultados.

Por fim, recorro a Dörnyei (2010) que, corroborando os demais autores afirma que essa metodologia é muito utilizada em pesquisas de abordagem qualitativa, especialmente na LA, e contribui para a construção do pensamento de modo substancial. Na área da linguagem, o estudo de caso proporciona a seus pesquisadores medidas para “[...] analisar as influências contextuais situadas na aquisição e uso da linguagem, bem como as variações sutis nas identidades do aluno e do professor⁹.” (Dörnyei, 2010, p. 155).

Observando os conceitos e características da metodologia apresentada, essa pesquisa justifica como um estudo de caso descritivo/intrínseco. Adotou-se essa perspectiva de pesquisa, pois a necessidade do estudo é compreender a identidade do professor de inglês de modo

⁹ **Tradução minha para:** “[...] analyzing the situated, contextual influences on language acquisition and use, as well as the subtle variations in learner and teacher identities.” (DÖRNYEI, 2007, p. 155)

profundo. Partindo dessa perspectiva, compreende-se a identidade do professor como um fenômeno social, a qual busca-se maior compreensão.

A seguir comento sobre o contexto da pesquisa em duas etapas, contexto da pesquisa e contexto de geração de dados.

3.2 CONTEXTO DE PESQUISA

Para descrever o contexto desse estudo, começo traçando uma linha cronológica de acontecimentos. Essa linha compreende o período de dezembro de 2019 a janeiro de 2021; nesse período busco externar o cenário de pandemia de COVID-19, buscando a origem do vírus, sua propagação no mundo, seu desenvolvimento no Brasil e seus impactos em Manaus. Apresento, também, o cenário em que os dados da pesquisa foram gerados.

O início de todo o período pandêmico teve origem em meados de dezembro de 2019, em Wuhan, cidade da província de Hubei, China. Em Brasil (2020) é descrito que inicialmente vários casos de pneumonia foram relatados em Wuhan e após análises laboratoriais foi constatado que a infecção instalada nos pulmões dos pacientes era causada por um novo tipo de vírus, mais especificamente um betacoronavírus o qual foi chamado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) de 2019n-CoV. Depois de alguns estudos o vírus ganhou uma nova denominação e passou a ser chamado de SARS-CoV-2, sigla proveniente da língua inglesa para *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus*.

O SARS-CoV-2 pertence à mesma família de coronavírus que já instalaram epidemias ao longo da história, primeiro em 2002 com o SARS-CoV e o MERS-CoV, em 2012. Em geral, de acordo com a OMS, infecções por coronavírus são consideradas leves, mesmo que nas últimas epidemias causadas por esses vírus as taxas de transmissão variaram entre 10% e 30%. A pessoa que se infectava pelo SARS-CoV-2 era acometido pela COVID-19, sigla da língua inglesa para *Coronavirus Disease 2019*, e tinha como sintomas tosse e fadiga e em casos mais graves Síndrome Respiratória Aguda Grave – SARS.

Após esse período de reconhecimento, outra face do vírus foi conhecida, a sua alta taxa de propagação. O SARS-CoV-2 se espalhou rapidamente por toda Wuhan, em seguida Hubei e logo em toda a China foram constatados casos desse novo organismo. No cenário mundial, o primeiro continente a registrar casos da COVID-19 foi a Europa, tendo como epicentros Itália e Espanha, países em que a média de morte no ano de 2020 chegou em 100.526 mil pessoas e 45.684, respectivamente. Fazendo frente à necessidade de prevenção, em 30 de janeiro de 2020 a OMS declara a COVID-19 como assunto de emergência de saúde pública mundial, considerando uma epidemia. Devido ao alto contágio, em 11 de março de 2020, a OMS

considera que a COVID-19 atingiu um novo estágio e declarou o estado de pandemia. Apesar da OMS alertar para as altas taxas de contaminação, em 29 de março de 2020 o órgão apresenta os primeiros números da pandemia, nessa amostra a agência apontou que existiam em média 634.885 casos confirmados de contaminação por SARS-CoV-2 e cerca de 29.957 de mortes ao redor do mundo, contudo, um alerta foi feito, do total de casos confirmados, cerca de 70.000 casos e 3.400 mortes foram constatados nas últimas 24 horas, daquele período, desde então os números de casos e mortes confirmadas por complicações da COVID-19 aumentaram exponencialmente, aproximadamente 40.000 casos confirmados e cerca de 2.400 de mortes diárias.

De acordo com o site Sanar Medicina e Saúde, a COVID-19 chegou ao Brasil em 9 de fevereiro de 2020 e em 26 de fevereiro do mesmo ano teve, no país, o primeiro caso confirmado. Desde a confirmação do primeiro caso, o Brasil teve em sua média de casos confirmando uma escalada vertiginosa e após vários casos de óbitos confirmados em decorrência de complicações pela COVID-19, foram instaurados nos estados brasileiros decretos de *lockdown*, suspendendo as atividades presenciais não essenciais.

No continente americano, os países que registraram os maiores números de casos foram os Estados Unidos, Canadá e Brasil. Em solo nacional, em 8 de abril de 2020, o Ministério da Saúde lança o relatório situacional sobre a COVID-19 e torna público o número de 15.927 de casos confirmados e 800 mortes pela doença, colocando a cidade de São Paulo como epicentro do Brasil. Depois desses dados, o Governo Federal por meio do Ministério da Saúde lançou algumas diretrizes para o enfrentamento da pandemia no Brasil.

De março a junho de 2020 o país viveu seu primeiro ápice da pandemia de COVID-19, período em que foi introduzido em nosso vocabulário o termo, *onda*. Nesse contexto, a cada determinada época vivenciamos uma alta vertiginosa e uma queda brusca nos casos, assim, em meados de julho de 2020 o Brasil vivenciou uma baixa e alguns estudiosos projetaram o fim da pandemia para dezembro de 2020. A projeção do fim da pandemia foi descartada com a atualização do vírus, foi nesse momento que apareceram as variantes do vírus.

Em 11 de março de 2021, com média de mortos de 2.350, o Brasil se tornou o epicentro mundial da epidemia de COVID-19, grande parte desse número vem do colapso da saúde que a cidade de Manaus sofreu no mês de janeiro de 2021 e que se estendeu até meados de abril. A cidade de Manaus, conhecida por sua exuberância no coração da Amazônia, ganhou as manchetes de jornal do país e do mundo pelo ocorrido em seu sistema de saúde, acontecimento que não suportou a grande quantidade de casos diários da COVID-19.

De acordo com Barreto e Santos (2021) o primeiro colapso em Manaus veio ainda durante a primeira onda de COVID-19, momento em que a grande quantidade de óbitos levou ao colapso funerário. Devido a diversas ações adotadas pelos governos, municipal, estadual e federal e, em certa medida, por parte da população, ocorreu nas últimas semanas de dezembro de 2020 e nas primeiras semanas de janeiro o colapso na saúde em Manaus e no estado do Amazonas. O dia 14 de janeiro de 2021 ficou marcado na memória dos amazonenses como o dia do colapso da saúde municipal na cidade de Manaus que se deu em virtude de uma série de necessidades, entre as quais a falta de leitos nas enfermarias, leitos de Unidade Intensiva de Tratamentos e oxigênio (Barreto; Santos, 2021, p. 4). Este evento ocorrido em Manaus vitimou dezenas de vidas, trouxe à tona diversos escândalos dos governos e deixou uma cidade horrorizada e devastada, com centenas de famílias em luto.

Explicitado os eventos cronológicos, aponto o cenário da pesquisa. O estudo teve como cenário a SEMED. De acordo com as informações em seu sítio na internet, a SEMED Manaus surgiu em meados dos anos de 1970, seu início aconteceu por meio do repasse dos professores das escolas isoladas do governo estadual para o município de Manaus. A SEMED/Manaus passou por diversos órgãos da administração pública do Município de Manaus. A pasta foi nomeada e renomeada em diferentes ocasiões, teve incorporações e foi desmembrada em diferentes momentos de sua história. Seja por meio das suas nomenclaturas ou pelos projetos e programas desenvolvidos, a SEMED vem, mediante aos seus anos de atuação, colaborando para o ensino-aprendizagem e para a formação inicial de professores que compõem o seu quadro de profissionais da cidade de Manaus.

A Secretaria está sob a jurisdição da prefeitura de Manaus, de acordo com o Decreto nº2.682/2013 e atualmente, em dezembro de 2023, conta com mais de 500 escolas, entre creches, escolas de ensino fundamental dos anos iniciais e finais. Dentre o número de escolas que estão sob jurisdição da SEMED/Manaus, optou-se por escolher quatro, uma de cada zona da cidade.

A escolha desses espaços como contexto de geração de dados, transcorreu por meio de critérios, os quais destaco: A escola selecionada deve pertencer à uma zona geográfica urbana da cidade de Manaus; A escola selecionada deve ser coordenada por uma divisão distrital distinta das demais escolas que compõem o quadro; A escola deve oferecer o Componente Curricular de Língua Estrangeira Moderna – Inglês em seu currículo; e para o melhor desempenho da pesquisa; e, A escola deve ser fácil de localizar, em ruas e/ou avenidas que ofereçam fácil acesso. Com os critérios estabelecidos, chegou-se ao número de quatro escolas, as quais apresento no quadro a seguir:

QUADRO 03: Escolas selecionadas para o desenvolvimento desta pesquisa

Escola		Zona	Divisão Distrital de Zona
01	E.M. Maria Rufina de Almeida	Oeste	DDZ II
02	E.M. Vicente Cruz	Norte	DDZ III
03	E.M. Hiran de Lima Caminha	Leste	DDZ VI

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa contou com a participação de três professores que ministraram o componente curricular Língua Estrangeira Moderna – Inglês, no período selecionado para a geração de dados, um de cada escola selecionada na seção anterior. Para que a participação dos professores na pesquisa fosse possível, foram considerados alguns critérios de participação, os quais exibiremos a seguir.

O primeiro critério de participação está associado à formação do professor. Nesse contexto, foram considerados elegíveis para participar da pesquisa aqueles que possuíam formação nas áreas de Letras - Língua e Literatura Inglesa, Letras - Português/Inglês ou Pedagogia com especialização em Língua Inglesa. Em segundo lugar, a pesquisa abriu espaço para professores que tivessem ministrado aulas do componente curricular Língua Estrangeira Moderna – Inglês durante pelo menos dois anos antes do início da pandemia de COVID-19. O terceiro critério diz respeito ao período específico selecionado para a geração de dados, e, nesse sentido, os professores que lecionaram o componente curricular Língua Estrangeira Moderna – Inglês entre os meses de março a dezembro de 2020 foram considerados aptos para participar da pesquisa. Por fim, o quarto critério de inclusão está relacionado à livre escolha dos professores, permitindo que participassem da pesquisa aqueles que se dispusessem a colaborar de forma voluntária e espontânea.

Estabelecido os critérios de participação dos informantes da pesquisa, por meio do questionário de perfil (Apêndice B), instrumento que expando com detalhes na seção a seguir, foi possível traçar o perfil de cada participante da pesquisa. Como já mencionado, o estudo contou com três professores participantes, que adotaram pseudônimos inspirados no universo de *O Senhor dos Anéis*. Desta forma, nesta pesquisa os participantes são chamados de Profa. Galadriel, Prof. Aragorn e Prof. Legolas, a seguir temos um resumo do perfil de cada um dos participantes.

A primeira participante, a Profa. Galadriel, tem entre 25 e 33 anos de idade, é brasileira, natural do município de Presidente Figueiredo (AM) e é licenciada em Pedagogia pela UEA e Especialista em Ensino da Língua Inglesa pela Faculdade EducaVales. Em seu depoimento, a Profa. Galadriel revelou que iniciou sua carreira em escolas de idiomas na Paraíba e posteriormente, quando assumiu o cargo na SEMED em Manaus (AM), por já ter fluência no idioma, começou a ministrar aulas do componente inglês para os anos iniciais, mais especificamente, do 1º. ao 5º. ano do Ensino Fundamental 1. Durante os seus 13 anos de magistério, a Profa. Galadriel revelou que tem enfrentado diversas dificuldades, das quais destacou, a impossibilidade de ministrar o componente para turmas do Ensino Fundamental 2, do 6º. ao 9º. ano, pois é formada em Pedagogia, por este motivo buscou a formação continuada, ou seja, o curso de especialização em Ensino da Língua Inglesa.

O segundo participante, Prof. Aragorn, tem entre 29 e 38 anos de idade, é brasileiro, natural do município de Cruzeiro do Sul (AC). O prof. Aragorn revelou por meio do Questionário de Perfil (Apêndice A) que é formado em Licenciatura em Letras - Língua Inglesa pela Universidade Federal do Acre (UFAC). O prof. Aragorn esclareceu que tem 20 anos na carreira como professor de rede pública, estadual e municipal, e nesses anos de profissão, devido a carência de profissionais no interior, já ministrou aulas dos componentes de História, Ciências e Matemática para o Ensino Fundamental 2 e Física e Química para o Ensino Médio, foi somente após sua vinda para a cidade de Manaus que passou a ministrar o componente de sua licenciatura.

O terceiro participante, que adotou o pseudônimo de Prof. Legolas, tem entre 32 e 40 anos, é brasileiro, natural do município de Manaus (AM). O Prof. Legolas tem dupla licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Letras – Língua Inglesa pela Universidade Paulista (UNIP). O participante explicou que atua há sete anos no contexto da educação pública na cidade de Manaus e nesse contexto já vivenciou a realidade de diferentes escolas das zonas geográficas de Manaus.

Diante do resumo do perfil dos participantes, acima mencionado, elaborei um quadro que traz as suas informações com o intuito de apresentá-los de forma objetiva:

QUADRO 04: Apresentação dos participantes da pesquisa

Nome do participante	Faixa etária	Tipo de instituição vinculada	Formação Contínua
Galadriel	25 - 33	Pública Municipal	Formação contínua por conta própria.
Aragorn	29-38	Pública Municipal e Estadual	Formação contínua por conta própria e as Formações oferecidas pela SEMED.
Legolas	32-40	Pública Municipal	Faz as formações oferecidas pela SEMED.

Fonte: Elaborado pelo autor base no Questionário de Perfil (Apêndice B)

As perguntas que deram origem ao resumo do perfil dos participantes e ao quadro acima apresentados, correspondem às perguntas feitas a respeito das informações pessoais desses participantes e, ainda, as perguntas sobre a sua formação acadêmica, como esclareço no próximo subcapítulo. Os professores ainda responderam no Questionário de Perfil (Apêndice B) questões que tratavam da sua compreensão acerca dos temas em discussão nesta pesquisa. Assim, com base nessas respostas, que foram baseadas nas realidades vividas por eles, construí o quadro que segue, contendo trechos que julguei importantes:

QUADRO 05: Temas em discussão na pesquisa.

Identidade de professores de inglês		Formação contínua de professores de inglês
Profa. Galadriel	“Entre os profissionais da educação, um dos mais desvalorizados.”	“A nossa formação é por conta própria, seja no contexto público ou privado.”
Prof. Aragorn	“Um professor que domina o idioma”	“Não há formação específica para o professor de inglês. As que são oferecidas, são voltadas para questões pedagógicas”
Prof. Legolas	“O professor mais preterido no contexto da educação em geral”	“Essa formação somente é possível se o professor for procurar por conta própria”

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Questionário de Perfil (Apêndice B)

O quadro apresentado acima ilustra, por meio de trechos das falas dos professores, as suas percepções em relação à identidade do Professor de Inglês e à sua Formação Contínua. Desta forma, por meio desses trechos apresentados, emerge um sentimento de desvalorização desses profissionais, tanto no que diz respeito à sua identidade profissional, quanto à sua formação contínua.

Este sentimento de desvalorização, de acordo com Freire, P. (1987), é um desafio que os professores enfrentam no contexto brasileiro. Eles frequentemente se deparam com condições de trabalho precárias, baixos salários, jornadas exaustivas e uma falta de reconhecimento social. Essa desvalorização acarreta impactos negativos na qualidade da educação, desencorajando os profissionais mais talentosos a seguir carreiras no magistério e dificultando a atração de novos talentos (Freire, P; 1987).

Além disso, é importante destacar que a desvalorização dos professores de Inglês e a falta de investimento na formação contínua desses profissionais podem resultar em um ensino de línguas estrangeiras de pouca qualidade, o que impacta diretamente a capacidade dos alunos em adquirir competências linguísticas e culturais necessárias em um mundo cada vez mais globalizado. A valorização dos docentes de Inglês e a promoção da sua formação contínua não apenas elevam a autoestima e a motivação desses educadores, mas também contribuem significativamente para a excelência do ensino de línguas estrangeiras e para o desenvolvimento educacional. Finalizando, compreender e abordar as questões relacionadas à identidade de professores e a formação contínua desses profissionais, colaboram para a compreensão e evolução de debates antigos em voga, como por exemplo, a desvalorização dos professores de Inglês e o seu papel na escola.

No próximo subcapítulo, esclareço os instrumentos de geração de dados e detalho as motivações e justificativas pelas quais adotei tais instrumentos.

3.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Neste subcapítulo apresento os instrumentos de geração de dados, são descritos os critérios de escolha dos instrumentos, os instrumentos adotados e as justificativas de sua utilização.

Considerando o cenário pandêmico de COVID-19 em que esta pesquisa se desenvolveu e no intuito de garantir a segurança do pesquisador e dos participantes, este estudo adotou dois critérios para a escolha dos instrumentos de geração de dados: instrumentos que atendam a necessidade de geração de dados deste estudo; e, instrumentos que forneçam possibilidade de aplicação remota. Assim, optou-se por utilizar questionário, do tipo de perfil e investigativo, e entrevista, do tipo semiestruturada.

3.4.1 Questionário

A utilização de questionários como instrumento de geração de dados nesta pesquisa está pautada nos critérios já mencionados e fundamentados nos postulados de Cervo e Bervian

(2002) e Gil (2008). Cervo e Bervian (2002, p. 48) referem-se a questionários como um meio de obtenção de dados para um estudo que está em desenvolvimento. Nesse sentido, os autores postulam que esse instrumento “[...] refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”. Corroborando os autores, Gil (2008, p. 121) define questionários como:

[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Compreendendo a definição do instrumento trazidas pelos autores, esta pesquisa optou pela sua utilização pois é de seu interesse conhecer seus participantes e compreender o seu conhecimento acerca do tema, ações que podem ser alcançadas por meio desse instrumento. Para essa pesquisa, serão utilizados dois questionários, um de perfil (Apêndice B) e outro investigativo (Apêndice C).

No questionário de perfil são abordadas questões para que o pesquisador possa conhecer os participantes da pesquisa. Deste modo, o questionário se estrutura em nove questões, dividido em três blocos temáticos, que são: Informação pessoal do participante; Formação acadêmica; e, Compreensão acerca dos temas em debates. Cada seção do questionário é constituída por três questões que se configuram como perguntas abertas, fechadas e discursivas.

A seguir proponho um quadro inspirado em Araújo (2019) que objetiva maior compreensão a respeito da estrutura que compõe o questionário de perfil, apresento:

QUADRO 06: Blocos temáticos/Questões

Blocos temáticos	Questões
Informação pessoal do participante	1 a 3
Formação acadêmica	4 a 5
Compreensão acerca dos temas em debates na pesquisa	6 a 9

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base no Questionário de perfil (Apêndice B).

O questionário investigativo (Apêndice C) é destinado à compreensão, por parte do pesquisador, dos entendimentos que os participantes da pesquisa possuem a respeito dos temas que são propostos no estudo. Assim, esse instrumento é composto por nove questões, divididas em três blocos temáticos: O professor de Inglês; Identidade e sua formação contínua; e, o professor de inglês no período pandêmico – aspectos identitários. As questões que compõem

esse questionário são discursivas, para que o participante da pesquisa possa se expressar livremente. Baseado em Araújo (2019), apresento os blocos temáticos e as questões a seguir:

QUADRO 07: Blocos temáticos/Questões

Blocos temáticos	Questões
O professor de Inglês	1 a 3
Identidades e sua formação contínua	4 a 6
O professor de inglês no período pandêmico – aspectos identitários	7 a 9

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base no Questionário investigativo (Apêndice C).

O quadro acima esclareceu como o questionário investigativo foi estruturado, optou-se por essa organização pois compreende os temas que foram propostos no decorrer do estudo e permite a sua integração de modo que não é necessário construir questionários investigativos para cada tema separadamente.

3.4.2 Entrevista

O segundo instrumento de geração de dados adotado nesta pesquisa é a entrevista do tipo semiestruturada, que também foi escolhido segundo os critérios mencionados. Sua fundamentação está baseada nas obras de Laville e Dionne (1999), Kvale (2007) e Qu e Dumay (2011). Laville e Dionne (1999) consideram a entrevista um instrumento mais amplo que o questionário. Os autores também pontuam que os ganhos com entrevista são parecidos com os do questionário; contudo, a entrevista permite que o participante ofereça uma resposta mais ampla de forma mais fluída, diferentemente do que ocorre com o questionário em que o participante geralmente tem um espaço determinado para registrar a sua resposta. A definição de entrevista dada por Kvale (2007, p. 24) esclarece acerca do caráter que esse instrumento assume em pesquisas qualitativas. Dessa forma, o autor define entrevista como:

[...] uma conversa que tem uma estrutura e um propósito determinado por uma das partes, o entrevistador. É uma interação profissional, que vai além da troca de pontos de vista como de uma conversa cotidiana, e torna-se um questionamento cuidadoso utilizando-se da abordagem de escuta com o objetivo de obter conhecimento cuidadosamente testado¹⁰. (Kvale, 2007, p. 24)

¹⁰ **Tradução minha para:** “The interview is a conversation that has a structure and a purpose determined by the one party – the interviewer. It is a professional interaction, which goes beyond the spontaneous exchange of views as in everyday conversation and becomes a careful questioning and listening approach with the purpose of obtaining thoroughly tested knowledge”. (Kvale, 2007, p. 24)

Ao definir entrevista, Kvale (2007) esclarece que por meio desse instrumento se pode chegar a diferentes perspectivas dos dados que estão sendo gerados. Nesse sentido, o autor corrobora sua definição compreendendo entrevistas nas pesquisas qualitativas como um campo fértil para obtenção de dados.

Qu e Dumay (2011, p. 228) acrescentam que a entrevista é “[...] um dos mais importantes métodos de coletas dados qualitativos, tem sido utilizado amplamente na realização de estudos de campo, [...] mesmo quando não é o principal método de coleta de dados em um estudo quantitativo”.¹¹ Os autores lançam luz sobre as características que esse instrumento pode apresentar e apontam os três tipos mais comuns em pesquisas científicas.

A depender do objetivo do trabalho é possível, segundo os autores, optar pela utilização da entrevista estruturada, que possui um roteiro fechado e não permite a inclusão de novas perguntas no momento da realização da entrevista. O segundo modelo é a entrevista livre ou aberta, que possui um tema definido e o participante tem a liberdade de discorrer sobre o tema, sendo sua principal característica a capacidade de abrangência. Por fim, o terceiro tipo de entrevista, a semiestruturada, comporta perguntas abertas e fechadas, em que o participante é livre para conceder as informações necessárias dentro de um roteiro flexível de questões (Qu; Dumay, 2011).

Tendo em vista os objetivos deste estudo e com base nos conceitos apresentados, esta pesquisa optou pela entrevista do tipo semiestruturada, pois entende que por meio deste instrumento será possível alcançar os objetivos do trabalho. Dessa forma, no apêndice C apresento o roteiro que foi utilizado na condução das entrevistas. Finalizando, esclareço que a escolha da entrevista se deu pela necessidade de aprofundar os dados obtidos por meio dos questionários supracitados.

No próximo subcapítulo, expando acerca dos procedimentos de geração de dados por meio dos instrumentos acima explicitados.

3.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

A geração de dados desta pesquisa foi pautada nos postulados éticos apontados por Celani (2005). Segundo a autora, o pesquisador deve adotar um posicionamento ético na condução do estudo, sobretudo, no estágio de geração de dados, etapa que o pesquisador entrará em contato

¹¹ **Tradução minha para:** “[...] one of the most important qualitative data collection methods, has been widely used in conducting field studies, [...] even when it is not the primary method of data collection in a quantitative study”. (Qu; Dumay, 2011, p. 228)

direto com os participantes de pesquisa. A respeito desse contato, Celani (2005, p. 110) acrescenta que é:

[...] indispensável o consentimento informado, esclarecido, na forma de diálogo contínuo e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa. Esse diálogo possibilitará ao pesquisador certificar-se de que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, ao mesmo tempo que deixa clara a estes a liberdade que têm de desistir de sua participação a qualquer momento. (Celani, 2005, p. 110)

A autora alerta para o procedimento legal sobre o desenvolvimento da pesquisa, sobretudo, da geração de dados (Celani, 2005). Buscando cumprir a ética na pesquisa, no desenvolvimento deste estudo foi adotado o percurso estruturado em cinco etapas, as quais expando a seguir.

Na primeira etapa fiz uma pesquisa a respeito dos instrumentos de geração de dados e de como estruturá-los para atingir o objetivo da pesquisa. Após essa pesquisa e confeccionei os questionários, de perfil e investigativo, (Apêndices B e C, respectivamente) e o roteiro da entrevista semiestruturada, (Apêndice D). Finalizada essa parte de confecção dos instrumentos de geração de dados, submeti o projeto de pesquisa ao exame de qualificação.

Após o exame de qualificação, iniciei a etapa da submissão do Projeto de Pesquisa junto a Plataforma Brasil, no portal de submissão de projetos ao CEP que gerou o número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE, n.º 73870823.7.0000.5020 (Anexo A). Após a análise, o CEP da UFAM o aprovou sob o parecer n.º 6.302.834 (Anexo A).

A terceira etapa dos procedimentos de geração de dados diz respeito à pilotagem dos instrumentos, nesse caso dos questionários e da entrevista. Encontro em Sousa (2019), que se baseia em Dörnyei (2011), orientações sobre a pilotagem dos instrumentos de geração de dados que, em linhas gerais, é a testagem dos instrumentos antes de aplicá-los. De acordo como Dörnyei (2011), a pilotagem de instrumentos de geração de dados garante ao pesquisador maior qualidade dos seus instrumentos, assim como confiabilidade e validade dos dados gerados. Apesar da pilotagem de instrumentos ser mais comum em pesquisas quantitativas do que em pesquisas qualitativas, nada impede os pesquisadores qualitativos de testarem seus instrumentos. Dessa forma, é possível checar se os objetivos dos instrumentos foram atingidos, se o tempo determinado é suficiente e se as perguntas são relevantes para a obtenção dos dados necessários.

Na quarta etapa, de posse da aprovação da pesquisa pelo CEP da UFAM, sob o n.º 6.302.834 de aprovação (Anexo A), entrei em contato com os professores informantes da pesquisa. Apresentei a proposta do estudo e o Termo Conhecimento Livre e Esclarecido - TCLE

(Apêndice A), após esse contato marquei um encontro virtual para a aplicação do primeiro questionário, o de perfil (Apêndice B). Após a digitalização do primeiro instrumento, outra data foi estabelecida para aplicação do questionário investigativo (Apêndice C).

A quinta etapa dos procedimentos de geração de dados foi marcada pela entrevista semiestruturada (Apêndice D), com a permissão dos participantes, a entrevista foi grada e depois transcrita. Após a transcrição da entrevista, cada informante teve a oportunidade de ler seu depoimento para conceder a autorização para o uso de suas falas.

Finalizando esse processo, apresento, a seguir, com base em Araújo (2019) um quadro que resume o procedimento de geração e geração de dados.

QUADRO 08: Procedimentos de Geração de Dados

ETAPAS	PROCEDIMENTO
Etapa 1:	Confecção dos instrumentos de geração de dados e Exame de qualificação
Etapa 2:	Submissão ao CEP
Etapa 3:	Pilotagem dos instrumentos de geração de dados
Etapa 4:	Aplicação dos Questionários
Etapa 5:	Entrevistas

Fonte: Elaborado pelo autor inspirado em Araújo (2019).

Apresentados os procedimentos de geração de dados, esclareço, a seguir, os procedimentos de análise de dados.

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

De posse dos dados, gerados por meio dos instrumentos já mencionados, iniciei a etapa, a meu ver, mais importante da pesquisa, a análise de dados. Aponto a seguir os procedimentos para essa etapa com base em Flick (2006), Gil (1986) e Lüdke e André (1986).

De acordo com Flick (2006), a análise de dados envolve, em sua realização, a manipulação e interpretação de dados por meio de uma teoria de análise. De acordo com a literatura da área esses dois processos, manipulação e interpretação, são distintos, mas que são intimamente relacionados. Para Gil (1986, p. 166), a análise de dados tem como objetivo “organizar e sumarizar os dados de forma tal que possibilite respostas ao problema proposto para a investigação”. O autor ainda revela que a natureza da pesquisa, qualitativa ou

quantitativa, pode dar um bom início de quais teorias de análise serão úteis na manipulação e interpretação de dados.

De acordo com já expresso nesse capítulo, esta pesquisa é de natureza qualitativa e para a análise de dados qualitativos, baseei-me em Lüdke e André (1986, p. 45) ao lembrarem que analisar dados qualitativamente “[...] significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.” (Lüdke e André, 1986, p. 45)

Os autores revelam que a análise de dados qualitativos requer a utilização de todos os materiais obtidos para a análise. Compreendendo a importância desta etapa, busquei teorias de análises de dados que pudesse oferecer auxílio nessa etapa, assim cheguei à teoria da Análise de Conteúdo com base de Bardin (2016), Schreier (2012) e à teoria de Análise Textual discursiva de Moraes e Galiuzzi (2020).

A teoria de análise de conteúdo de Bardin (2016) é amplamente utilizada em pesquisas qualitativas em diferentes áreas, como Ciências Sociais, Psicologia, Pedagogia e Linguística. O método é especialmente útil quando se deseja examinar grandes quantidades de dados textuais de forma sistemática e rigorosa. Essa teoria consiste em examinar o conteúdo de textos para identificar padrões, temas e significados. A teoria de análise de conteúdo pode ser usada para analisar qualquer tipo de texto, incluindo entrevistas, documentos, discursos, entre outros. Desta forma, a análise de conteúdo pode ser definida, segundo Bardin (2016, p. 33), como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”.

O processo de análise de conteúdo de Bardin (2016) envolve três etapas principais: Pré-análise: nesta etapa, o pesquisador deve definir o objetivo da análise, selecionar o material a ser analisado e fazer uma leitura exploratória para obter uma visão geral do conteúdo; Exploração do material: essa etapa é reservada para a decodificação do material e criação de categorias que representem o tema proposto na pesquisa, geralmente, essas categorias emergem do conteúdo gerado por meio dos instrumentos de geração de dados; e, Tratamento dos resultados: é nessa fase que os dados são interpretados e os resultados são identificados.

A análise de conteúdo de Bardin (2016) é, como mencionada, essencialmente voltada para a interpretação de dados textuais. Para analisar o discurso dos informantes da pesquisa e assim obter uma maior compreensão acerca da (re)construção da identidade do professor de inglês, recorro à teoria de Análise Textual discursiva de Moraes e Galiuzzi (2020).

A teoria de Análise Textual Discursiva - ATD se concentra na interpretação do discurso em um nível mais profundo do que a simples análise do conteúdo manifesto. A ATD parte do

princípio de que a realidade não é dada, mas construída socialmente, e que o discurso é uma forma privilegiada de construção da realidade social.

Assim como a análise de conteúdo, a ATD também envolve três níveis de análise. A primeira está ligada à análise textual, nesta etapa, o pesquisador examina o texto em si, buscando identificar os elementos que compõem o discurso, como palavras, frases, expressões, entre outros. O objetivo é obter uma compreensão geral do texto e identificar os temas e significados que emergem do discurso. O segundo nível de análise diz respeito à análise discursiva, é nesta etapa que são examinadas as estruturas discursivas subjacentes ao texto, em que se busca identificar as relações entre os elementos textuais e como eles contribuem para a construção do sentido. O objetivo é compreender como o discurso é organizado e quais são as estratégias retóricas e discursivas utilizadas para produzir significado. Na terceira etapa diz respeito à categoria interpretativa, momento em que os dados obtidos por meio das análises anteriores são identificados e o conhecimento acerca do objeto investigado é constituído.

Finalizando, esclareço que ambas as teorias serão consideradas na análise de dados, isso posto, ratifico o objetivo desta pesquisa, investigar a identidade do professore de inglês no período pandêmico de COVID-19. Por meio dessas teorias de análise será possível compreender profundamente esse fenômeno social contemporâneo.

Em resumo, neste capítulo apresentei o percurso metodológico na condução desta pesquisa. Foram descritas as escolhas e justificativas do *modus operandi* do estudo, assim foram descritos: a metodologia, o contexto, os participantes, os instrumentos e os procedimentos de geração e análise de dados. Encerrando este capítulo, a seguir, trago um quadro metodológico inspirado em Cassemiro (2018), que tem por objetivo resumir o apresentado neste capítulo:

QUADRO 09: Resumo do *modus operandi* da pesquisa

ETAPA	DESCRIÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO
Abordagem e Metodologia de pesquisa	Abordagem qualitativa (Denzin; Lincoln, 2006; Creswell, 2014) Estudo de caso (Yin, 2001; Stake, 2003; Chizzotti, 2006; Dörnyei, 2010)
Contexto de Pesquisa	Contexto de desenvolvimento de pesquisa (Brasil, 2020; Freire, M. 2021)

Participantes da Pesquisa	Três professores de inglês da rede de educação municipal da cidade de Manaus.
Instrumentos de geração de dados	Questionários de perfil e investigativo (Cervo; Bervian, 2002; Gil, 2008; Araújo, 2019) Entrevista semiestruturada (Laville; Dionne, 1999; Kvale, 2007; Qu; Dumay, 2011)
Procedimentos de geração de dados	Etapas de geração de dados (Celani, 2005) Pilotagem de instrumentos de geração de dados (Sousa, 2019; Dörnyei, 2011)
Procedimentos de análise de dados	Análise de conteúdo (Schreier, 2012; Bardin, 2016) Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2020)

Fonte: Elaborado pelo autor com inspiração em Cassemiro (2018)

In continuo mea aventura, no Capítulo 4 me deparo com uma batalha, a análise dos dados, lá lanço luz sobre a identidade, a formação contínua e a pandemia de COVID-19.

CAPÍTULO 4 – A BATALHA DA ANÁLISE DOS DADOS: IDENTIDADE, FORMAÇÃO CONTÍNUA E A PANDEMIA DE COVID-19

"A batalha, que é a grande marca da história, é a própria essência da vida. Onde há batalha, há vida."

J. R. R. Tolkien

No último livro da trilogia que relata a saga de Bilbo Bolseiro, ocorre a Batalha dos Cinco Exércitos. Neste trabalho, o último capítulo também retrata uma batalha, a da análise de dados. Neste caso, confrontam-se, de um lado, a identidade e a formação contínua de professores e, do outro, os desafios impostos pela pandemia de COVID-19 nos últimos dois anos, em particular durante o período escolhido para a geração dos dados. Feita esta contextualização, estrutura essa batalha em dois duelos: o primeiro aborda a questão da identidade do professor de inglês e sua formação contínua, e o segundo trata dos professores em serviço durante o período da pandemia de COVID-19.

4.1 A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE INGLÊS E A SUA FORMAÇÃO CONTÍNUA

"Que haja uma luz nos lugares mais escuros, quando todas as outras se apagarem."

J. R. R. Tolkien

Este subcapítulo tem o objetivo de abrigar a análise dos dados gerados por meio do Questionário Investigativo (Apêndice C) e da entrevista semiestruturada (Apêndice D), respondendo à primeira questão de pesquisa aqui retomada:

- Qual a identidade do professor de inglês em serviço e como ocorre sua formação contínua?

Para responder esta questão, tomei por base as percepções dos professores participantes da pesquisa, reveladas por meio do Questionário Investigativo (Apêndice C) e da entrevista semiestruturada (Apêndice D). Assim, proponho como categoria temática **a identidade do professor de inglês e a sua formação contínua**, e como categoria de análise, a formação inicial do professor de inglês, a desvalorização profissional, o ensino de inglês na escola pública e a formação contínua de professores em serviço. A seguir apresento um quadro com essa categorização e na sequência a sua análise:

QUADRO 10: Categorização sobre a identidade do professor de inglês e a sua formação contínua.

ORD.	CATEGORIAS DE ANÁLISE
1 ^a	Formação inicial do professor de inglês
2 ^a	Desvalorização profissional
3 ^a	Ensino de inglês na escola pública
4 ^a	A formação contínua de professores de inglês em serviço

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos Apêndices B e C

Face às categorias de análise do quadro acima, a seguir apresento as percepções dos professores participantes da pesquisa que, além de terem servido de base para a sua criação, corroboram a sua discussão nesta análise. Assim, a primeira categoria de análise sobre a **identidade do professor de inglês e a sua formação contínua** foi:

- **Formação Inicial**

Para inserir esta categoria da análise, baseei-me nas falas dos professores participantes e considerei como critério, menções à sua experiência de formação inicial; desta forma, esta categoria teve três ocorrências e os trechos que a amparam são:

Profa. Galadriel:

“[...] comecei trabalhando no IFAM, aí eu trabalhei também na Influx (escola de idiomas situada na cidade de Manaus), no Yázigi de Natal e eu voltei para cá (Manaus). Vi que eu me interessava por essa área e eu queria realmente seguir. Então eu fui fazer faculdade, fiz faculdade de pedagogia e em seguida pós-graduação em inglês”

Prof. Aragorn:

“[...] Só havia três possibilidades de formação: Letras português, Letras inglês e Pedagogia. Acabei me interessando mais pelo curso de letras inglês e posteriormente cursando-o.”

Prof. Legolas:

“[...] Comecei a dar aulas de inglês em cursinhos, trabalhei em algumas instituições de ensino privada e em seguida adentrei na educação pública.”

As percepções apresentadas acima, revelam que a identidade do professor de inglês está ligada diretamente com a sua formação inicial, como corrobora Borges (2010), é nesta etapa da que o professor que está inserido neste processo inicia o seu processo de construção identitária profissional, ou como aponta Kumaravadeivelu (2003) a sua (re)construção identitária, como no caso da professora Galadriel.

De acordo como o posto no escopo teórico desta pesquisa, a identidade profissional docente é construída por meio de posicionamentos que os professores assumem diante do contexto e das diversidades sociais, como defendem de Lee e Schallert (2016). Na fala exposta pelos professores Aragorn e Legolas, é perceptível que as adversidades sociais foram os principais fatores decisivos que os levaram a optar pela formação de professor.

Buscando relacionar as percepções dos professores participantes às teorias que compõem a fundamentação teórica desta pesquisa, recorro a Celani e Medrado (2017) que esclarecem que é na formação inicial que os professores começam a trilhar o caminho para construir sua identidade profissional. Ainda de acordo com os autores, é durante esse período que os professores em formação inicial têm a acesso a conhecimentos e habilidades necessários para o exercício da profissão, além de refletir sobre suas próprias crenças e valores em relação ao ensino e aprendizagem de línguas (Celani; Medrado, 2017).

Voltando-me para a construção da identidade, conforme apontei no referencial teórico desta pesquisa, Frank e Conceição (2021) atribuem à identidade do professor de inglês, o sentido de multifacetada, pois o contexto social, pessoal e profissional influenciam no seu ser social e consequentemente no profissional. Nesse sentido, como apontam os autores, a identidade do professor de inglês pode ser entendida como um processo dinâmico e complexo, construído a partir de uma variedade de fatores, incluindo as experiências pessoais e profissionais do professor, as crenças e valores sobre o ensino e aprendizagem de línguas, os contextos em que o profissional atua e as políticas e práticas educacionais vigentes.

Em suma, a formação inicial é um estágio importante para a construção da identidade do professor de inglês (Frank; Conceição, 2021). Deve ser pensada de forma a promover a formação de professores críticos e reflexivos, capazes de compreender a complexidade do processo de ensino e aprendizagem de línguas e de desenvolver práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos.

A segunda categoria de análise a respeito da **identidade do professor de inglês e a sua formação contínua**, foi:

- **Desvalorização profissional**

Para inserir esta categoria, tomei por base as falas dos professores, que mencionaram suas experiências como professores em serviço, seja no contexto privado ou público. Assim, esta categoria teve três recorrência e os trechos que ratificam sua inserção nesta análise foram:

Profa. Galadriel:

“[...] A educação no Brasil é um desafio. Particularmente, desde o início da minha atuação como professora da educação pública sempre os enfrente”

“[...] é como matar um leão por dia, às vezes uma savana inteira”

“[...] Eu não sou professora de inglês por formação inicial, mas em todos esses anos que atuo neste componente, é os professores de inglês quem mais são penalizados, sempre é a nossa aula que é ‘sacrificada’ para tudo.”

Prof. Aragorn:

“[...] Apesar de ser muito feliz na minha profissão, sempre dá um nó na garganta quando temos que lembrar de todos os ‘perrengues’ que temos que passar, isso não é restrito somente aos professores de inglês, mas à toda classe de professores.”

“[...] Acho que é por isso que hoje em dia há cada vez menos alunos (da educação básica) que queiram ser professores.”

“[...] quem é que quer trabalhar três turnos ‘feito um burro de cargas’, não ser valorizado por isso e ainda ser considerado, em muitos aspectos, um profissional sem importância.”

A categoria em análise é recorrente nesta pesquisa e pode ser encontrado no capítulo três desse estudo, especificamente no subcapítulo que apresenta os participantes da pesquisa. Assim sendo, esta categoria lança luz sobre um aspecto que permeia a identidade do professor de inglês. Como já apresentado no quadro teórico do trabalho, a identidade é uma construção social, construída por meio das experiências e elementos culturais (Giddens, 1991; Habermas, 1988).

De acordo com Lagar (2011), embora a formação de professores, atualmente, aborda aspectos críticos, reflexivos e criativos do processo formativo, a identidade do professor, em particular, a do professor de inglês, ainda é carregada de estigmas e preconceitos. A desvalorização profissional docente quase sempre precede os debates acerca do ser professor. Este sentimento, ilustrado por meio dos trechos acima, vem à tona quando o debate sobre educação pública é iniciado, como lembra Leffa (1993), Machado (2000) e Mendonça (2005).

Esta categoria de análise ajuda a compreender a identidade do professor de inglês, de modo que o sentimento de desvalorização, evidenciado por meio dos trechos apresentados, pode estar ligada à diferentes pontos da vida profissional docente, como por exemplo, remuneração, reconhecimento social ou condições de trabalho. Deste modo, a seguir considero sobre a importância da compreensão desse sentimento para a construção da identidade do professor.

Ressalto, de acordo com Norton (2000), que a desvalorização profissional de professores de inglês pode estar ligada a visão de commodity que é conferida ao inglês em alguns contextos. Nesse sentido, os professores de inglês podem ser vistos como transmissores de um determinado produto, levando a desvalorização da sua profissão e consequentemente marcando sua identidade, não somente a profissional, mas também a social.

Recorro à Celani (2008) quanto à importância de se pesquisar sobre a formação de professores e à Byram (2000) sobre as dificuldades que a formação de professores enfrenta na contemporaneidade. Assim, lanço luz para as dificuldades que permeiam a profissão docente e entendo que, apesar de ser um tema recorrente em debate, não há tanta mobilização para saná-las. A desvalorização vivida pela classe dos professores, não somente os de inglês, embora seja de conhecimento geral que dentre os componentes que integram o currículo da educação básica, são os mais prejudicados, enfrentar problemas como salários baixos, falta de reconhecimento social e condições de trabalho precárias, impactam diretamente na identidade desse profissional, influenciando diretamente no ensino-aprendizagem da língua inglesa, principalmente no contexto da educação pública.

Face ao apresentado, além de compreender a identidade do professor, neste caso, a do professor de inglês, discutir a desvalorização profissional de professores torna-se um assunto pertinente para o desenvolvimento de políticas públicas que visem à valorização da profissão. Políticas públicas que promovam a melhoria dos salários, do reconhecimento social e das condições de trabalho dos professores podem contribuir para a redução do sentimento de desvalorização profissional e para o fortalecimento da identidade dos professores (Norton, 2000).

Finalizando, recorro a Frank e Conceição (2021) que esclarecem que a identidade do professor é construída e negociada mediante ao contexto que os profissionais estão inseridos, por meio das falas apresentadas pelos professores participantes da pesquisa, ficou evidenciado, que apesar de sentirem o peso da desvalorização, os participantes demonstram compromisso com a educação, sobretudo com seus alunos, esta demonstração ficará mais evidente no subcapítulo a seguir, em que abordo o ensino de inglês na pandemia de COVID-19.

A discussão sobre a **identidade do professor de inglês e a sua formação contínua** segue por meio da terceira categoria de análise:

- **Ensino de inglês na escola pública**

Para a inserção desta categoria na análise dos dados, baseei-me nos trechos dos participantes e considereei como critérios as falas dos participantes que destacam o ensino de inglês na rede pública. Assim, os trechos que comprovam sua inclusão foram:

Profa. Galadriel:

“[...] Atuar no contexto da educação pública, seja municipal ou estadual, é um desafio. Fora a desvalorização que a nossa classe sofre, o ensino da nossa disciplina é bem precário, de modo geral.”

“[...] Ensinar a língua inglesa na escola pública é um desafio à parte e demanda muito da nossa formação, das nossas habilidades e do nosso jogo de cintura.”
 “[...] Eu vejo que pela parte do governo, até há um esforço para um ensino minimamente de qualidade, mas vejo que há duas situações: uma hipotética e a que é a realidade.”

Prof. Aragorn:

“[...] Por incrível que pareça, durante os meus 20 anos de formado, apenas 10 anos que ministrei a disciplina que eu fui formado. No meu município de origem eu já fui professor de quase todas as matérias, mas inglês só quando vim para Manaus. E isso é uma das dificuldades do ensino da língua inglesa, eu acho que não somente na educação pública, mas na educação básica de como um todo.”

“[...] Vendo a minha trajetória como professor, acredito que o grande problema do inglês na escola pública é que realmente nós não temos vez nesse local. É uma disciplina tampão.”

“[...] A universidade faz um esforço em querer pesquisar sobre o inglês e a nossa atuação na escola pública, mas raramente somos informados sobre os resultados dessas pesquisas. Eu acho que essas pesquisas deveriam ser divulgadas para nós que estamos na linha de frente da educação para que possamos ver e entender o que estamos errando.”

Prof. Legolas:

“[...] Muitas pessoas dizem que o inglês na escola pública não presta, mas eu vejo que não é desse jeito é todo um conjunto que colabora para esse preconceito.”

“[...] Se eu pudesse elencar um dos maiores problemas que o inglês sofre na escola seria a questão do material que não é compatível e a falta de formação para nós professores.”

Os trechos selecionados das percepções dos professores transmitem uma certa indignação em relação ao ensino do inglês na escola pública. Além da sensação de desvalorização da classe dos professores, como já tratei na categoria anterior, as falas escancaram a precariedade do ensino da disciplina. Eles apontam que o ensino de inglês requer uma formação específica e habilidades particulares, refletindo a complexidade envolvida e que envolvem aspectos que refletem diretamente na identidade desses profissionais.

Por meio da análise desses trechos, uma questão comum que emerge é a falta de continuidade na carreira dos professores, assunto que tratarei na próxima categoria de análise. Alguns mencionam que só começaram a ministrar inglês após anos de experiência com outras matérias. Isso levanta a questão da prioridade dada ao inglês na educação pública, com sugestões de que ele é frequentemente considerado uma disciplina "tampão". Além disso, é destacada a ideia de que a qualidade do ensino de inglês na escola pública não é apenas uma questão da disciplina em si, mas de uma série de características que contribuem para o preconceito em relação ao inglês. Isso inclui material didático inadequado e falta de formação adequada para os professores.

Voltando-me para a identidade do professor de inglês, esclareço que por meio das falas dos professores participantes, estas identidades são moldadas por diversos desafios e preocupações que refletem não apenas as questões práticas e profissionais enfrentadas por esses educadores, mas também a forma como eles se percebem e são percebidos pela sociedade e pelo sistema educacional.

Face ao analisado, a identidade do professor de inglês na escola pública pode ser afetada pela percepção de que o inglês sofre de problemas sistêmicos, como materiais didáticos inadequados e falta de formação adequada, conforme apontado por Prof. Legolas. Esses desafios podem fazer com que os professores se sintam limitados em sua capacidade de proporcionar uma educação de qualidade e podem questionar sua eficácia como educadores.

Finalizando, a identidade do professor de inglês na escola pública é influenciada por desafios profissionais, desvalorização, falta de continuidade nas carreiras, falta de acesso a pesquisas relevantes e problemas sistêmicos que afetam o ensino da língua inglesa. Superar esses desafios e fortalecer a identidade do professor de inglês envolve abordar essas questões de forma sistemática e promover um ambiente de trabalho que valorize e apoie esses educadores em sua missão de proporcionar uma educação de qualidade em inglês.

Até aqui, já refleti acerca da **identidade do professor de inglês** em três aspectos: a formação inicial, a desvalorização do professor de inglês e o ensino de inglês na escola pública. A quarta categoria de análise refere-se à formação contínua desses profissionais e emergiu das percepções dos professores participantes da pesquisa e está evidenciada ao longo de toda esta análise. Dessarte, a quarta categoria de análise foi:

- **A formação contínua de professores de inglês em serviço**

Considereei esta categoria de análise depois perceber sua recorrência em todas as falas dos professores participantes, assim os trechos que justificam sua inserção foram:

Profa. Galadriel

“[...] Na minha opinião o professor nunca se forma, sempre estamos buscando por uma formação.”

“[...] Sobre essa formação, para mim, é uma controvérsia, a escola pede que façamos, a secretaria pede que façamos, mas não há uma grande oferta e quando tem, não é tão voltado para o inglês.”

“[...] Uma coisa ‘boa’ que a pandemia nos trouxe foi a oportunidade de fazer formação online. Eu mesma já participei de diversos cursos oferecidos pelo British Council, que busquei por conta própria.”

Prof. Aragorn

“[...] Eu acredito que todo professor deve estar sempre se atualizando, né? Porque tem sempre novas tecnologias, sempre novos conhecimentos. Então é

bem importante, que o professor tenha essa consciência de que é uma profissão em construção, digamos assim.”

“[...] Não há formação continuada, a não ser que a gente vá atrás.”

“[...] A SEMED até oferece algumas formações, mas são mais voltadas para questões legislação, aí fica meio complicado”

Prof. Legolas:

“[...] Realizei algumas formações mensais que a SEMED oferece para os professores.”

Face aos trechos selecionados acima, atento para três pontos presentes nessas percepções. O primeiro está ligado à consciência que o professor deve realizar suas formações contínua/continuada. O segundo está relacionado à própria formação, de acordo com os professores participantes, essas formações são realizadas pelos próprios professores. O último ponto está ligado aos eventos de formação que a SEMED/Manaus oferece para os seus professores.

Baseando-me em Tardif (2002), relembro que identidade do professor é um constructo complexo e multifacetado, que é construído por diferentes de fatores que englobam as experiências pessoais, o contexto de ensino, as crenças e valores do professor, e as demandas da sociedade (Tardif, 2002). Nesse sentido, expando a seguir o primeiro ponto que permeia esta categoria de análise, a que se refere à consciência que o professor deve realizar formação contínua/continuada.

Analizando as falas dos professores Galadriel e Aragorn, o “professor nunca se forma” e “eu acredito que todo professor ele deve estar sempre, se atualizando, né?”, a percepção da professora Galadriel sugere que o professor está em constante formação. Essa ideia reflete o que muitos teóricos já vêm discutindo no campo da Linguística Aplicada (Celani, 2002; Liberali; Magalhães, 2009; Vieira Abrahão, 2006; Barcelos; Coelho, 2010), a necessidade de formação contínua de professores está ligada à evolução do conhecimento científico, pedagógicos e os temas em debate na atualidade. O trecho que reflete a fala do professor Aragorn, também sugere a mesma ideia de formação contínua, contudo, volta seu olhar para a continuidade da formação em relação ao conteúdo que, neste caso, os professores de inglês ensinam, às metodologias e novas tecnologias ligadas ao ensino-aprendizagem. De modo geral, as falas sugerem que os professores têm ciência da necessidade de formação contínua, como lembra Delors (2003), é nesta etapa de formação que o professor desenvolve e aprimora novos conceitos em relação à sua prática pedagógica, ação que o autor julga mais importante na formação contínua do que na formação inicial.

O segundo ponto que permeia a análise desta categoria está relacionado aos trechos das percepções de Galadriel e de Aragorn, respectivamente, “a oportunidade de fazer formação

online” e “não há formação continuada, a não ser que a gente vá atrás” estas falas retratam um aspecto da formação contínua de professores em serviço, a da necessidade da busca pelo próprio processo formativo contínuo. A percepção de Galadriel enfatiza a possibilidade de formação contínua de professores por meio do uso das tecnologias digitais que, após o período pandêmico ficou mais popular, assunto que irei expandir no subcapítulo seguinte. O trecho selecionado da percepção de Galadriel ainda sugere que existem recursos e cursos disponíveis na internet, e que estes representam uma oportunidade para os interessados tornarem essa formação uma realidade. A fala de Aragorn ratifica o trecho selecionado de Galadriel e esclarece que não há formação a menos que o próprio professor tome a iniciativa de procurá-la. As duas falas se complementam, uma esclarecendo que não há tantas formações disponíveis para os professores em serviço e a outra se posiciona em direção a uma possível alternativa, a da formação online, mas ambas retratam a responsabilidade individual do professor em buscar essa formação.

Face ao analisado, encontro em Moraes (2003) apoio para compreender as percepções supracitadas, nesse sentido, como defende a autora, os problemas vivenciados pelos professores se tornam oportunidades de busca por melhorias. Para a autora, as exigências e desafios representam oportunidades para o autodesenvolvimento. O processo de autodesenvolvimento ocorre quando o indivíduo reconhece suas necessidades e dificuldades como limitações e as converte em oportunidades para aprimoramento (Moraes, 2003).

O último ponto pelo qual estruturei a análise da categoria da formação contínua de professores de inglês em serviço, está relacionado à percepção de Legolas, “Realizei algumas formações mensais que a SEMED oferece para os professores”. A fala do professor Legolas revela que há formação oferecida pela SEMED, mas não revela detalhes sobre essas formações. A respeito disso, encontro na fala de Aragorn o seguinte “A SEMED até oferece algumas formações, mas são mais voltadas para questões legislação” esta outra fala esclarece que a Secretaria Municipal de Educação de Manaus oferece formações para os professores e isto reflete certa preocupação com a formação contínua dos professores que estão em serviço. Apesar de haver formações, pelo trecho da fala do professor Aragorn, é possível compreender que nem sempre essas formações são específicas para os professores de inglês.

Voltando-me para a identidade do professor de inglês recorro à Pietri, Rodrigues e Sanchez (2019) que advoga a favor da não linearidade na construção da identidade profissional docente. Em relação à formação contínua de professores, apoio-me em Pereira (2011) o qual esclarece sobre a formação contínua de professores, o qual define como uma ação complexa, dinâmica, conflituosa e imprevisível. Nesse sentido, a identidade do professor de inglês também é moldada pela sua formação contínua e as complexidades que a envolve, nesse caso, como

elencado nesta análise, a compreensão da formação contínua, as responsabilidades com esta formação e como esta ocorre no contexto da educação pública.

Face às categorias e as análises que foram estruturadas ao longo deste subcapítulo, a seguir apresento um quadro com o resumo dos resultados obtidos referentes à primeira pergunta de pesquisa, assim, apresento:

QUADRO 11: Resumo da análise referente a identidade do professor de inglês e a sua formação contínua.

Pergunta de pesquisa: Qual a identidade do professor de inglês em serviço e como ocorre sua formação contínua? Categoria temática: Identidade do professor de inglês e a sua formação contínua		
Ord.	Categoria de Análise	Trechos
1. ^a	Formação inicial do professor de inglês	Profa. Galadriel: “[...] comecei trabalhando no IFAM, aí eu trabalhei também na Influx (escola de idiomas situada na cidade de Manaus), no Yázigi de Natal e eu voltei para cá (Manaus). Vi que eu me interessava por essa área e eu queria realmente seguir. Então eu fui fazer faculdade, fiz faculdade de pedagogia e em seguida pós-graduação em inglês” Prof. Aragorn: “[...]Só havia três possibilidades de formação: Letras português, Letras inglês e pedagogia. Acabei me interessando mais pelo curso de letras inglês e posteriormente cursando-o.”
2. ^a	Desvalorização profissional	Profa. Galadriel: “[...] A educação no Brasil é um desafio. Particularmente, desde o início da minha atuação como professora da educação pública sempre os enfrente” “[...] é como matar um leão por dia, às vezes uma savana inteira” “[...] Eu não sou professora de inglês por formação inicial, mas em todos esses anos que atuo neste componente, é os professores de inglês quem mais são penalizados, sempre é a nossa aula que é ‘sacrificada’ para tudo.” Prof. Aragorn: “[...] Apesar de ser muito feliz na minha profissão, sempre dá um nó na garganta quando temos que lembrar de todos os ‘perrengues’ que temos que passar, isso não é restrito somente aos professores de inglês, mas à toda classe de professores.” “[...] Acho que é por isso que hoje em dia há cada vez menos alunos (da educação básica) que queiram ser professores.” “[...] quem é que quer trabalhar três turnos ‘feito um burro de cargas’, não ser valorizado por isso e ainda ser considerado, em muitos aspectos, um profissional sem importância.”
3. ^a	O ensino de inglês na escola pública	Profa. Galadriel: “[...] Atuar no contexto da educação pública, seja municipal ou estadual, é um desafio. Fora a desvalorização que a nossa classe sofre, o ensino da nossa disciplina é bem precário, de modo geral.”

		“[...] Ensinar a língua inglesa na escola pública é um desafio à parte e demanda muito da nossa formação, das nossas habilidades e do nosso jogo de cintura.” “[...] Eu vejo que pela parte do governo, até há um esforço para um ensino minimamente de qualidade, mas vejo que há duas situações: uma hipotética e a que é a realidade.” Prof. Aragorn: “[...] Por incrível que pareça, durante os meus 20 anos de formado, apenas 10 anos que ministro a disciplina que eu fui formado. No meu município de origem eu já fui professor de quase todas as matérias, mas inglês só quando vim para Manaus. E isso é uma das dificuldades do ensino da língua inglesa, eu acho que não somente na educação pública, mas na educação básica de como um todo.” “[...] Vendo a minha trajetória como professor, acredito que o grande problema do inglês na escola pública é que realmente nós não temos vez nesse local. É uma disciplina tampão.” “[...] A universidade faz um esforço em querer pesquisar sobre o inglês e a nossa atuação na escola pública, mas raramente somos informados sobre os resultados dessas pesquisas. Eu acho que essas pesquisas deveriam ser divulgadas para nós que estamos na linha de frente da educação para que possamos ver e entender o que estamos errando.” Prof. Legolas: “[...] Muitas pessoas dizem que o inglês na escola pública não presta, mas eu vejo que não é desse jeito é todo um conjunto que colabora para esse preconceito.” “[...] Se eu pudesse elencar um dos maiores problemas que o inglês sofre na escola seria a questão do material que não é compatível e a falta de formação para nós professores.”
4. ^a	Formação contínua de professores em serviço	Profa. Galadriel “[...] Na minha opinião o professor nunca se forma, sempre estamos buscando por uma formação.” “[...] Sobre essa formação, para mim, é uma controvérsia, a escola pede que façamos, a secretaria pede que façamos, mas não há uma grande oferta e quando tem, não é tão voltado para o inglês.” “[...] Uma coisa ‘boa’ que a pandemia nos trouxe foi a oportunidade de fazer formação online. Eu mesma já participei de diversos cursos oferecidos pelo British Council, que busquei por conta própria.” Prof. Aragorn “[...] Eu acredito que todo professor deve estar sempre se atualizando, né? Porque tem sempre novas tecnologias, sempre novos conhecimentos. Então é bem importante, que o professor tenha essa consciência de que é uma profissão em construção, digamos assim.” “[...] Não há formação continuada, a não ser que a gente vá atrás.” “[...] A SEMED até oferece algumas formações, mas são mais voltadas para questões legislação, aí fica meio complicado” Prof. Legolas: “[...] Realizei algumas formações mensais que a SEMED oferece para os professores.”

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos Apêndices B e C com base em Sousa (2019)

Diante do resumo no quadro acima, a pergunta de pesquisa respondida neste subcapítulo foi: “Qual a identidade do professor de inglês em serviço e como ocorre sua formação contínua?” e para respondê-la, adotei como categoria temática **a identidade do professor de inglês e a sua formação contínua**, organizada em quatro categorias de análise, sintetizadas a seguir.

Na primeira categoria os dados demonstraram que os professores participantes da pesquisa compreendem que a identidade do professor de inglês é iniciada durante a formação inicial, como corrobora Celani e Medrado (2017). Os dados revelaram também, que a identidade do professor de inglês também pode ser (re)construída nesse estágio da formação, pois muitos ingressam no curso de licenciatura pois já atuam na área, como o defende Kumaravadivelu (2003).

Os dados que compõem a segunda categoria de análise revelaram que, como já preconizado por Geertz (1974), a identidade é influenciada pelo contexto. Neste sentido, a desvalorização profissional que a classe dos professores sofre, sobretudo, com base nos dados, a desvalorização que os professores de inglês sofrem influenciam diretamente na identidade desses profissionais e ainda lançam sobre eles um estigma que o componente que ministram não funciona no contexto da educação pública, como foi expandido na terceira categoria de análise.

A terceira categoria de análise refletiu as características do ensino do inglês na escola pública. Desta forma, a identidade do professor de inglês, no contexto público, é marcada pelo estigma que precede o componente curricular que estes profissionais lecionam. Os professores ainda questionaram a prioridade dada ao inglês na educação pública e consideram o ensino do inglês na escola pública como um componente “tampão”.

A quarta categoria de análise refletiu a identidade do professor de inglês em serviço. Por meio desta análise, os professores revelaram que possuem compreensão acerca da formação contínua de professores, contudo, consideram que para que isto ocorra grande parte da responsabilidade dessa formação é do próprio professor, argumento que pode ser reforçado por meio das formações que a SEMED oferece, que são mais voltadas para temas como legislação e não conteúdos específicos do componente inglês.

Diante dos dados e das análises apresentadas, considero que a identidade do professor de inglês em serviço é complexa, dinâmica e não linear, que sofre interferências dos contextos profissionais e sociais. Esta identidade é (re)construída por meio da sua formação inicial, pois é neste estágio que o professor é exposto à diversos assuntos e temas que permeiam a sua

identidade. A identidade no contexto público, perpassa pela desvalorização que os profissionais, em específico os de inglês, sofrem dentro da própria classe. Essa desvalorização reflete diretamente no ensino de inglês na escola pública, de acordo com os dados, os preconceitos que antecedem o ensino de inglês no contexto público, lança luz em estigmas sobre a identidade dos professores de inglês. Por fim, por meio das falas dos professores participantes, a identidade do professor de inglês em serviço depende da formação contínua que este profissional está exposto, as dificuldades de acesso à formação e as possibilidades que lhes são oferecidas. Finalizando, reitero que compreendo a identidade do professor de inglês é multifacetada, como preconiza Frank e Conceição (2021), que sofre interferências diretamente do contexto em que estão inseridos e como são vistos e percebidos pela sociedade.

No próximo subcapítulo, trato da identidade do professor na Pandemia de COVID-19.

4.2 A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE INGLÊS NA PANDEMIA DE COVID-19

“Nos caminhos incertos da vida, uma jornada inesperada
revela os verdadeiros heróis.”

J. R. R. Tolkien

Assim como no subcapítulo anterior, este possui o mesmo objetivo, o de abrigar as discussões obtidas por meio do Questionário Investigativo (APÊNDICE C) e pela entrevista semiestruturada (APÊNDICE D). Isto posto, retomo as questões de pesquisa citadas na Introdução deste estudo, em específico a segunda questão norteadora:

- Quais os impactos do período pandêmico na identidade dos professores de inglês?

Para responder esta questão, tomei por base as percepções dos professores participantes da pesquisa, reveladas por meio do Questionário Investigativo (APÊNDICE C) e da entrevista semiestruturada (APÊNDICE D). Assim, proponho como categoria temática identidade de professores de inglês e os impactos da pandemia de COVID-19 e como categorias de análise, atuação e ensino no contexto da pandemia, adaptação e inovação no ensino remoto, impactos da pandemia na identidade de professores e transformações da identidade no pós-pandemia. A seguir apresento um quadro com essa categorização e na sequência a sua análise.

QUADRO 12: Categorização sobre identidade de professores de inglês e os impactos da pandemia de COVID-19

Ord.	Categoria de Análise
1 ^a	Atuação e ensino no contexto da pandemia

2ª	Adaptação e inovação no ensino remoto
3ª	Impactos da pandemia na identidade de professores
4ª	Transformações da identidade no pós-pandemia

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos Apêndices B e C.

Em concordância a categoria temática e as categorias de análise supramencionadas, apresento, agora, os trechos selecionados das percepções dos participantes da pesquisa, que serviram de base para a criação da categoria temática e de análise. Diante disto, a primeira categoria de análise sobre identidade de professores de inglês e os impactos da pandemia de COVID-19, foi:

- **Atuação e ensino no contexto da pandemia**

Esta categoria de análise está baseada nas falas participantes da pesquisa e considerei como critérios, os relatos que mencionavam a atuação desses professores e o ensino de inglês na pandemia no período de 20 de março a 1 de dezembro de 2020. Nesse sentido, os excertos que a corroboram são:

Profa. Galadriel:

“[...] Cada professor fez o seu trabalho da maneira que bem entendia, da maneira que pensava ser melhor e da maneira que conseguia.”

“[...] Não houve um direcionamento, cada professor dava o seu jeito.”

“[...] Dar aula presencial já é um desafio, o ensino na pandemia foi bem pior. O grande problema era a conectividade com os alunos, isso mostrou como a educação nas escolas é desigual.”

“[...] Porque não adianta a gente possuir altas tecnologias, mas os alunos muitas vezes, não tem nem um celular.”

Prof. Aragorn:

“[...] Foi um desafio geral!”

“[...] Foi um desafio porque era um desafio coletivo. E a gente tentou algumas formas (de ensino). Nós da SEMED, por ser uma escola menor, a gente conseguia ter mais unanimidade de pensamento.”

“[...] A gente tentou usar alguns recursos tecnológicos, Google classroom, por exemplo, mas não deu certo.”

“[...] No final de tudo, a gente acabou usando o mesmo WhatsApp para elaborar nossas atividades.”

Prof. Legolas:

“[...] Particularmente foi bem triste, nós, professores da educação pública fomos bastante sobrecarregados, tínhamos que dar conta de todas as turmas, sem um horário de trabalho bem definido e ainda tendo que lidar com os perigos da pandemia.”

“[...] Não houve ensino, houve uma tentativa dos alunos não perderem o ano letivo.”

“[...] Pior de tudo é ver o quão realmente a desigualdade está imbricada na sociedade, enquanto alguns alunos tinham acesso à internet, outros nem celular tinham.”

As falas dos professores revelam os desafios que foi o ensino remoto durante o período pandêmico e lançam luz sobre a sua atuação e sobre as dificuldades que o ensino enfrentou com a inexistência de diretrizes e recursos adequados para um ensino mais adequado durante o período pandêmico. As falas também lançam luz para um debate antigo, a desigualdade e o acesso à educação de qualidade.

Face ao revelado pelos professores, entendo que a pandemia de COVID-19 trouxe grandes desafios para a educação no contexto geral, incluindo o ensino de inglês. Os professores de inglês, como profissionais da educação, precisaram se adaptar às novas condições de ensino, que passaram a ser remotas. Essa adaptação demandou muito do professor de inglês, necessidade que refletiu diretamente na sua identidade, que neste contexto precisou ser mais flexível, adaptável e inovador. Frente aos desafios impostos pela pandemia, Freire, M. (2021) destaca que os professores se tornaram verdadeiros ‘faz tudo’ e tiveram que lidar com letramento digital de forma abrupta para tentar oferecer um ensino minimamente de qualidade.

Voltando-me para a identidade do professor, Kramsch (2009) ressalta que esta identidade, como já apresentei no escopo teórico da pesquisa, é um processo dinâmico, construído e negociado ao longo das vivências do professor. O período crítico da pandemia de COVID-19 interferiu diretamente em diversos aspectos da educação, principalmente na atuação do professor e no ensino de inglês, como demonstram os excertos. Freire, M. (2021) assevera que frente aos desafios da pandemia de COVID-19, os professores de inglês precisaram se adaptar e aprender novas habilidades. Eles precisaram desenvolver novas competências tecnológicas, como o uso de ferramentas de videoconferência e plataformas de aprendizagem online. Também precisaram aprender a lidar com o ensino remoto de forma eficaz, criando atividades e materiais que fossem adequados ao contexto virtual.

O ensino de inglês na educação pública, como abordei no subcapítulo anterior, possui diversas dificuldades e na pandemia foram acrescentadas mais algumas, como por exemplo, a falta de familiaridade dos professores com o ensino remoto, a necessidade de utilizar tecnologias digitais, dificuldade de comunicação com os alunos e o aumento da carga de trabalho dos professores, esses novos problemas exigiram novos olhares e consequentemente, uma (re)construção identitária dos professores em serviço no período pandêmico.

Finalmente, entendo que o período pandêmico trouxe grandes desafios para a educação, os professores não tiveram direcionamentos sobre a sua atuação nesse contexto e os problemas que já existiam ficaram mais evidentes. Considerando que a identidade é construída e negociada (Kramsch, 2009) mediante aos fatos vivenciados pelo professor no período pandêmico, considero que esta identidade passou por um processo de (re)construção e de (re)compreensão, para se posicionar frente ao novo normal (Freire, M; 2021).

Frente aos desafios da atuação do professor e do ensino-aprendizagem de inglês no período pandêmico, os excertos selecionados também revelaram outro aspecto, que deu origem a análise subsequente. Desta forma, a segunda categoria de análise, foi:

- **Adaptação e inovação no ensino remoto**

Para a inserção desta categoria de análise, tomei por base as falas dos professores que abordavam as potencialidades do ensino remoto no contexto da pandemia de COVID-19. Diante dessa contextualização, os excertos que justificam sua inclusão foram:

Profa. Galadriel

“[...] No geral, a pandemia foi uma catástrofe, na educação também. Mas o ensino remoto mostro alguns pontos positivos, descobri tanta coisa interessante para aplicar nas minhas aulas.”

“[...] Aprendi uma nova maneira de ministrar minhas aulas e fugir da mesmice.”

Prof. Aragorn

“[...] Na verdade a pandemia teve muitos os pontos negativos. Lógico, né? Mas ela trouxe alguns pontos positivos também. Principalmente em relação ao ensino de inglês. Hoje em dia, consigo aplicar e utilizar as novas tecnologias que aprendia a manusear durante a pandemia.”

Prof. Legolas

“[...] São nos desafios que aprendermos a evoluir e eu acho que evolui muito nesse período. Hoje em dia a minha aula é completamente diferente das que eu ministrava antes da pandemia.”

“[...] Consigo compreender que as novas mídias e tecnologias que foram desenvolvidas por causa da pandemia nos ajudaram e vão nos ajudar muito mais no contexto da pós-pandemia.”

Os excertos acima revelam que o ensino remoto apresentou algumas potencialidades no contexto da pandemia. Dentre as potencialidades, destaco o desenvolvimento de novas tecnologias e formas de comunicação com os alunos, que podem ser aplicadas na sala de aula de forma mais eficaz. Nesse contexto, as experiências dos professores participantes da pesquisa, refletem a complexidade de adaptar-se a novas realidades, especialmente no que diz respeito ao ensino remoto. A seguir apresento uma análise acerca dos excertos acima.

Galadriel definiu a pandemia como uma catástrofe e compartilhou sua visão sobre os desafios enfrentados na educação. Contudo, sua observação sobre pontos positivos no ensino remoto revela uma postura de resiliência e uma capacidade de buscar oportunidades mesmo em meio a adversidades. A descoberta de "coisas interessantes para aplicar nas aulas" demonstra disposição para a formação contínua e a adaptação de métodos pedagógicos para o contexto pandêmico e pós-pandêmico.

Aragorn, por sua vez, reconheceu os pontos negativos que a pandemia trouxe, todavia, focou em um aspecto positivo significativo, especialmente no ensino de inglês. Este excerto destaca o uso das novas tecnologias digitais que o professor adquiriu conhecimento durante o período pandêmico, esclarece também o posicionamento em relação à incorporação de recursos digitais no processo educacional. Isso reflete não apenas uma resposta às necessidades imediatas, mas também uma visão de longo prazo sobre a importância da tecnologia na educação.

A fala do Professor Legolas destaca uma possível característica fundamental da jornada educacional durante a pandemia: a evolução por meio dos desafios. A compreensão do professor Legolas a cerca dos desafios enfrentados permite perceber que há possibilidades de mudança na abordagem de ensino e revela o entendimento de formação contínua, isto também demonstra que de certa forma, há uma (re)construção identitária por parte dos professores. A afirmação de que as novas mídias e tecnologias desenvolvidas por causa da pandemia continuarão a ser benéficas no pós-pandemia demonstra uma visão otimista e prospectiva.

Face ao analisado, entendo que as experiências dos professores destacam a resiliência, a capacidade de adaptação e a busca por uma (re)construção identitária durante tempos desafiadores. Assim, por meio desta categoria de análise, compreendo que investigar a identidade do professor de inglês sob a perspectiva das potencialidades do ensino remoto pode contribuir para o desenvolvimento de novas políticas públicas e práticas pedagógicas que promovam a qualidade do ensino remoto e da educação a distância.

A seguir, sigo discutindo a identidade do professor de inglês no período pandêmico de COVID-19, neste sentido, a terceira categoria de análise, foi:

- **Impactos da pandemia na Identidade de professores**

Para incluir essa categoria de análise, baseei-me nas falas dos professores participantes da pesquisa que abordam os impactos da pandemia na identidade do professor de inglês durante o período pandêmico. Diante desse contexto, os excertos que justificam sua inclusão são:

Profa. Galadriel:

“[...] É, com certeza, mudou, né? Não dá ser a mesma pessoa depois de tudo o que passou, nem para dar a mesma aula da mesma forma.”

“[...] Mas assim, de modo geral, a gente tenta contornar a situação, nos reposicionar diante dos problemas.”

Prof. Aragorn:

“[...] Eu acho que a pandemia mostrou um pouco a importância do professor e, principalmente, no nosso caso de língua inglesa, né?”

“[...] as pessoas começaram a ter uma percepção do quão era importante aquele momento que a gente tinha de uma forma tão normal, tão comum que às vezes nem separava para observar ou para se valorizar na escola.”

Prof. Legolas:

“[...] Tudo mudou, as secretarias, as escolas e principalmente a gente, os professores.”

“[...] Nesse período, além de professores de inglês, fui psicólogo, amigo e conselheiro.”

“[...] Impactou em tudo que a gente já sabe, particularmente, desde daquela época vejo o quanto somos importantes para nossos alunos. Somos nós que os ajudarão a ter uma visão, um argumento sobre determinado assunto. Somos muito além de meros mediadores do conhecimento, a gente forma novos cidadão.”

Os excertos acima demonstram os impactos que a pandemia de COVID-19 teve sobre a identidade e sobre a prática docente dos professores participantes da pesquisa. É possível afirmar que todos os três professores concordam que a pandemia mudou a forma como eles ensinam, se relacionam com os seus alunos e se compreende enquanto educadores.

Galadriel afirma que a pandemia mudou sua identidade, pois ela não consegue mais ser a mesma pessoa depois de tudo o que passou. Ela também menciona que os professores estão tentando se reposicionar diante dos problemas. Essa afirmação sugere que os professores de inglês estão se reinventando para adaptar-se a um novo contexto de ensino e aprendizagem.

Sob outra perspectiva, o professor Aragorn acredita que a pandemia mostrou a importância do professor de inglês. Para o professor Aragorn, a sociedade passou a ter outra percepção a respeito do professor, além de destacar a importância do momento sala de aula, que para o participante vai muito além de um momento de mediação de conhecimento. A fala do professor Aragorn, ainda sugere que a pandemia valorizou a profissão docente e o papel do professor de inglês na sociedade.

A percepção de Legolas destaca que a pandemia mudou tudo, incluindo os professores. Ele também menciona que além de professor de inglês, ele foi psicólogo, amigo e conselheiro para seus alunos. Essa afirmação sugere que a pandemia exigiu dos professores novas habilidades e competências, além das tradicionais habilidades pedagógicas.

Em vista da análise, de modo geral, as percepções dos professores participantes revelam que a pandemia teve um impacto significativo na identidade e na prática docente. Os professores tiveram que se adaptar a uma nova realidade, que exigiu deles novos desafios e habilidades. A pandemia também levou os professores a refletirem sobre o seu papel na sociedade. Eles passaram a perceber que são mais do que meros mediadores do conhecimento, mas também agentes de formação de cidadãos críticos.

Acerca dos impactos da pandemia na identidade do professor, a partir dos excertos apresentados, considero que, assim como afirma Giddens (1991), a identidade do professor é, sim, (re)construída por meio das escolhas individuais e das ações sociais.

No contexto pandêmico, os fatores que ajudaram nessa (re)construção estão ligados às experiências pessoais, como a necessidade de lidar com a incerteza, a ansiedade e a sobrecarga de trabalho, e às políticas educacionais, como a adoção do ensino remoto.

Considero, também, com base em Byram (2000) que este período exigiu dos professores novas habilidades e competências, como a capacidade de se adaptar a novas tecnologias, de desenvolver habilidades socioemocionais e de promover a autonomia dos alunos. Essas habilidades e competências, segundo os professores, colaboraram para a compreensão de uma nova identidade profissional, na qual o professor é visto como um mediador do conhecimento, um orientador e um agente de transformação social.

Finalmente, a partir do excerto dos participantes, mas principalmente da fala do professor Legolas, somos muito além que meros mediadores do conhecimento, este excerto considera a percepção dos professores como transformadores sociais. Como afirma Giroux (1997), os professores são vistos como agentes ativos na construção do conhecimento, tanto para si quanto para seus alunos. E esta percepção é corroborada pelos diferentes papéis que o professor de inglês assumiu ao longo do período pandêmico, comprovando que os impactos da pandemia interferiram diretamente na (re)construção da identidade docente dos participantes.

Considerando os impactos do período pandêmico na identidade do professor, a seguir discuto as transformações que ocorreram na identidade do professor pós-pandemia, nesse sentido a última categoria de análise, foi:

- **Transformações da Identidade no pós-pandemia**

Para incluir essa categoria de análise, tomei por base as falas dos participantes que retratavam as transformações da identidade do professor pós-pandemia. Isto posto, os excertos que justificam sua inclusão são:

Profa. Galadriel

[...] Eu tenho refletido muito sobre isso, acho que diante de tudo que aconteceu, hoje eu sou outra professora.

[...] Sinto-me muito mais fortalecida, mais preparadas para enfrentar as adversidades e ajudar meus alunos.

[...] Falando da minha identidade enquanto professora, vejo como uma profissional que oferece muito mais que conhecimento específico de inglês. Sou confidente dos meus alunos, psicóloga, assistente social entre outros papéis. Particularmente, é essa a identidade que quero assumir, ser uma profissional de relevância na vida dos meus alunos.

Prof. Aragorn

[...] Acho que depois de tudo que passou, sou um professor muito mais cauteloso, me preocupo com as falas e as percepções dos meus alunos e tento trazê-los para perto de mim.

[...] Tenho outra mentalidade, acredito que agora eu me preocupe muito mais com a formação cidadão dos meus alunos, do que a reprodução dos conhecimentos específicos de inglês.

Prof. Legolas

[...] Depois da pandemia, me vejo como um novo professor de inglês. Agora tento mesclar o inglês com assuntos que desenvolvam a criticidade dos meus alunos.

[...] A minha identidade profissional hoje em dia está mais equilibrada, reflexiva e mais criativa, frente ao que passamos.

Face aos excertos que justificam essa análise, considero que a pandemia do COVID-19 provocou uma transformação significativa na identidade profissional dos professores de inglês, como revelam as falas das professoras Galadriel, Aragorn e Legolas.

Na percepção de Galadriel, é possível constatar que ocorreu uma (re)construção identitária, na fala da professora, agora ela se vê como uma outra professora, que oferece mais do que conhecimento específico de inglês aos alunos. Ela se vê como confidente, psicóloga e assistente social dos seus alunos. De acordo com as falas da professora Galadriel, considero que essas transformações se devem à necessidade de oferecer apoio emocional e social aos alunos durante o período de isolamento social.

Aragorn, por sua vez, considerou que após a pandemia se tornou mais cauteloso e preocupado com as falas e as percepções dos seus alunos. Em vista disso, passou a se preocupar mais com a formação cidadão dos seus alunos do que com a reprodução dos conhecimentos específicos de inglês. Nesse sentido, entendo que a (re)construção identitária deste professor está relacionada à sua percepção de que a educação é um instrumento de transformação social.

Ao observar as falas dos professor Legolas, pude compreender que houve uma ruptura no seu modo de ensinar inglês, neste novo período, o participante passou a mesclar os conteúdos

específicos da disciplina que ministra com assuntos que possam desenvolver a criticidade dos seus alunos. Legolas ainda destacou que agora se vê como um novo professor de inglês, com uma identidade profissional mais equilibrada, reflexiva e criativa. Finalmente, essas mudanças na identidade do participante, podem ser uma resposta à necessidade de preparar os alunos para os desafios do mundo contemporâneo.

Face a análise das percepções dos participantes, considero que os eventos vivenciados pelos professores, durante o período pandêmico, provocaram mudanças em sua identidade profissional. Essas mudanças estão ligadas a dois aspectos que julgo importantes e que expando a seguir.

O primeiro está associado à valorização do papel social do professor. Nesse contexto, ficou evidente que o professor em serviço desempenha um papel significativo que vai além do mero repasse de conhecimentos específicos da língua inglesa. Segundo Freire, M; (2021), os professores que enfrentaram o desafio do ensino durante a pandemia de COVID-19 foram confrontados com demandas que ultrapassam suas atribuições habituais. Diante desse cenário, muitos professores assumiram responsabilidades e tarefas que não faziam parte de suas funções rotineiras.

Assim sendo, percebo que a valorização do papel social do professor resultou do confronto da sociedade com uma realidade desafiadora. Nesse sentido, entendo que, ao entrar na sala de aula, o professor não se limita apenas a mediar o conhecimento específico; como ficou evidente no contexto do ensino durante a pandemia de COVID-19, sua atuação vai além, envolvendo aspectos sociais e demandas inesperadas.

Outro aspecto que destaco, refere-se à formação do professor, especificamente a formação contínua. De acordo com Vieira Abrahão (2010), o professor envolvido nesse tipo de formação pode alcançar uma compreensão mais aprofundada de suas práticas pedagógicas. Essa ação está diretamente vinculada à reflexão e à (re)construção dos conceitos inerentes ao papel de ser professor, conforme preconizado por Ortiz (2003).

Nesse contexto, percebo que a identidade do professor em serviço durante o período pandêmico foi (re)construída também pela sua posição diante da necessidade de formação. Conforme argumenta Freire, M. (2021), os professores tiveram que aprender letramento digital às pressas, além de adquirir habilidades no manuseio de equipamentos que anteriormente não faziam parte do contexto da grande parte dos professores (Freire, M; 2021).

Por fim, diante das reflexões que teci acima, compreendo que as transformações na identidade do professor de inglês no contexto pós-pandêmico podem estar relacionadas a diversos fatores. Um exemplo é a necessidade dos professores de se aproximarem dos alunos,

buscando sentir-se mais fortalecidos e cautelosos após o período desafiador vivenciado. Esses posicionamentos, de acordo com Souza e Santos (2016), são elementos que levam o professor a (re)construir sua identidade, sempre se esforçando para posicionar-se da melhor maneira diante dos desafios e se preparar para os próximos que virão.

Face às análises que foram apresentadas ao longo deste subcapítulo, a seguir proponho um quadro com o resumo dos resultados obtidos referentes à segunda pergunta de pesquisa. Dessarte apresento:

QUADRO 13 - Resumo da análise referente às percepções dos professores sobre os impactos da pandemia de COVID-19 na identidade de professores de inglês

Pergunta de pesquisa: Quais os impactos do período pandêmico na identidade dos professores de inglês? Categoria temática: Impactos do período pandêmico na identidade dos professores de inglês.		
Ord.	Categoria de Análise	Trechos
1 ^a	Atuação e ensino no contexto da pandemia	Profa. Galadriel: [...] Cada professor fez o seu trabalho da maneira que bem entendia, da maneira que pensava ser melhor e da maneira que conseguia; [...] Não houve um direcionamento, cada professor dava o seu jeito; [...] Dar aula presencial já é um desafio, o ensino na pandemia foi bem pior. O grande problema era a conectividade com os alunos, isso mostrou como a educação na escola é desigual. [...] Porque não adianta a gente possuir altas tecnologias, mas os alunos muitas vezes, não tem nem um celular. Prof. Aragorn: [...] Foi um desafio geral! [...] Foi um desafio porque era um desafio coletivo. E a gente tentou algumas formas (de ensino). Nós da SEMED, por ser uma escola menor, a gente conseguia ter mais unanimidade de pensamento. [...] A gente tentou usar alguns recursos tecnológicos, Google classroom, por exemplo, mas não deu certo. [...] No final de tudo, a gente acabou usando o mesmo o WhatsApp para elaborar nossas atividades Prof. Legolas: [...] Particularmente foi bem triste, nós, professores da educação pública fomos bastante sobre carregados, tínhamos que dar conta de todas as turmas, sem um horário de trabalho bem definido e ainda tendo que lidar com os perigos da pandemia. [...] Não houve ensino, teve uma tentativa de ensino para os alunos não perderem o ano letivo. [...] Pior de tudo é ver o quão realmente a desigualdade está imbricada na sociedade, enquanto alguns alunos tinham acesso à internet, outros nem celular tinham.

2ª	Adaptação e inovação no ensino remoto	Profa. Galadriel [...] No geral, a pandemia foi uma catástrofe, na educação também. Mas o ensino remoto mostrou alguns pontos positivos, descobri tanta coisa interessante para aplicar nas minhas aulas. [...] Aprendi uma nova maneira de ministrar minhas aulas e fugir da mesmice. Prof. Aragorn [...] Na verdade a pandemia teve muitos os pontos negativos. Lógico, né? Mas ela trouxe alguns pontos positivos também. Principalmente em relação ao ensino de inglês. Hoje em dia, consigo aplicar e utilizar as novas tecnologias que aprendia a manusear durante a pandemia. Prof. Legolas [...] São nos desafios que aprendermos a evoluir e eu acho que evolui muito nesse período. Hoje em dia a minha aula é completamente diferente das que eu ministrava antes da pandemia. [...] Consigo compreender que as novas mídias e tecnologias que foram desenvolvidas por causa da pandemia nos ajudaram e vão nos ajudar muito mais no contexto da pós-pandemia.
3ª	Impactos da pandemia na Identidade	Profa. Galadriel: " [...] É, com certeza, mudou, né? Não dá ser a mesma pessoa depois de tudo o que passou, nem para dar a mesma aula da mesma forma. [...] Mas assim, de modo geral, a gente tenta contornar a situação, nos reposicionar diante dos problemas. Prof. Aragorn: [...] Eu acho que a pandemia mostrou um pouco a importância do professor e, principalmente, no nosso caso de língua inglesa, né? [...] as pessoas começaram a ter uma percepção do quão era importante aquele momento que a gente tinha de uma forma tão normal, tão comum que às vezes nem separava para observar ou para se valorizar na escola. Prof. Legolas [...] Tudo mudou, as secretarias, as escolas e principalmente a gente, os professores. [...] Nesse período, além de professore de inglês, fui psicólogo, amigo e conselheiro. [...] Impactou em tudo que a gente já sabe, particularmente, desde daquela época vejo o quanto somos importantes para nossos alunos. Somos nós que os ajudarão a ter uma visão, um argumento sobre determinado assunto. Somos muito além de meros mediadores do conhecimento, a gente forma novos cidadão.
4ª	Transformações da Identidade no pós-pandemia	Profa. Galadriel [...] Eu tenho refletido muito sobre isso, acho que diante de tudo que aconteceu, hoje eu sou outra professora. [...] Sinto-me muito mais fortalecida, mais preparadas para enfrentar as adversidades e ajudar meus alunos. [...] Falando da minha identidade enquanto professora, vejo como uma profissional que oferece muito mais que conhecimento específico de inglês. Sou confiante dos meus alunos, psicóloga, assistente social entre outros papéis. Particularmente, é essa a identidade que quero assumir, ser uma profissional de relevância na vida dos meus alunos. Prof. Aragorn

		[...] Acho que depois de tudo que passou, sou um professor muito mais cauteloso, me preocupo com as falas e as percepções dos meus alunos e tento trazê-los para perto de mim. [...] Tenho outra mentalidade, acredito que agora eu me preocupe muito mais com a formação cidadão dos meus alunos, do que a reprodução dos conhecimentos específicos de inglês. Prof. Legolas [...] Depois da pandemia, me vejo como um novo professor de inglês. Agora tento mesclar o inglês com assuntos que desenvolvam a criticidade dos meus alunos. [...] A minha identidade profissional hoje em dia está mais equilibrada, reflexiva e mais criativa, frente ao que passamos.
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos Apêndices B e C com inspiração em Sousa (2019)

Diante do resumo no quadro acima, a pergunta de pesquisa respondida neste subcapítulo foi:

- Quais os impactos do período pandêmico na identidade dos professores de inglês?"

Para respondê-la, adotei como categoria temática os Impactos do período pandêmico na identidade dos professores de inglês. Isso posto, tomei por base as seguintes categorias de análise: Atuação e ensino no contexto da pandemia; Adaptação e inovação no ensino remoto; Impactos da pandemia na identidade; Transformações da identidade no pós-pandemia, a seguir, sintetizo a (re)construção da identidade do professor de inglês por meio dessas categorias.

A categoria de análise dos dados se concentrou na atuação e ensino durante o período pandêmico. Os resultados destacaram que o ensino remoto, nesse contexto, careceu de uma orientação unificada ou um plano de ação coordenado. Segundo os participantes, cada professor adotou abordagens distintas, demandando uma rápida adaptação diante dos desafios emergentes. Diante desse cenário, apoio-me Norton (2000), que defende a necessidade de (re)construção identitária, especialmente diante de desafios significativos, como os impostos por uma pandemia global.

Na segunda categoria de análise, os dados evidenciam que, apesar dos desafios inerentes à pandemia de COVID-19, emergiram algumas inovações que viabilizaram formas de ensino remoto. Essas inovações demandaram dos professores uma adaptação significativa em suas práticas pedagógicas, resultando, na minha visão, em um processo de (re)construção identitária.

Face ao contexto, compreendo que a pandemia influenciou a identidade do professor de maneiras diversas, provocando tanto uma necessidade de readaptação quanto a capacidade de enxergar potencialidades em meio às dificuldades impostas pelo período pandêmico. Encerro esta síntese desta categoria de análise, ressaltando que a investigação da identidade do professor

de inglês, especialmente sob a perspectiva das inovações do ensino remoto, pode contribuir para o desenvolvimento de novas políticas públicas voltadas à promoção da qualidade do ensino-aprendizagem.

A terceira categoria de análise se dedicou a examinar os impactos específicos que a pandemia teve na identidade dos professores. Nesse contexto, afirmo, com base em Giddens (1991), que a (re)construção da identidade do professor foi moldada por experiências pessoais, como lidar com incerteza e sobrecarga de trabalho.

Os impactos da pandemia na identidade do professor também podem ser vistos pelas demandas por novas habilidades, incluindo-se a adaptação a tecnologias e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Por fim, reconheço que, por meio da pandemia de COVID-19, houve impacto mais significativo na identidade do professor é evidenciado pela compreensão da agência dos professores na formação da criticidade dos alunos, conforme proposto por Giroux (1997), que os enxerga como transformadores sociais.

A quarta categoria de análise abordou a questão das transformações que os professores sofreram no pós-pandemia. Os dados dessa categoria revelaram que após os eventos da pandemia de COVID-19, os professores se sentem mais fortalecidos, equilibrados e cautelosos, os professores ainda declararam que se sentem como novos profissionais. Isso posto e com base em Ortiz (2003), entendo que o período pandêmico proporcionou reflexão sobre o papel social do professor, o que levou a (re)construção identitária desses professores.

Finalizando este subcapítulo, afirmo que a pandemia influenciou a identidade do professor, gerando a necessidade de readaptação e a capacidade de enxergar potencialidades. Esclareço que a investigação da identidade do professor, especialmente em contexto de desafios, pode contribuir para a criação de políticas públicas e a compreensão desse profissional no contexto social. Concluindo, afirmo que acredito na (re)construção identitária de professores diante do contexto pandêmico e que estão foram heróis para a educação nacional, que diante de todos os desafios, ainda conseguiram se sentir fortalecidos.

Finalmente, a batalha da análise dos dados chegou ao fim. A seguir, trago um quadro com o resumo dos principais pontos debatidos ao longo deste capítulo:

QUADRO 14: Resumo da análise dos dados

A BATALHA DA ANÁLISE DOS DADOS: IDENTIDADE, FORMAÇÃO CONTÍNUA E A PANDEMIA DE COVID-19	
Subcapítulo:	A identidade do professor de inglês e a sua formação contínua
Pergunta de pesquisa:	Qual a identidade do professor de inglês em serviço e como ocorre sua formação contínua?
Categoria temática:	Identidade do professor de inglês e a sua formação contínua.
Categorias de análise:	1) A formação inicial do professor de inglês. 2) A desvalorização profissional. 3) O ensino de inglês na escola pública. 4) A formação contínua de professores em serviço.
Principais resultados obtidos:	1) Os professores acreditam que é na formação inicial que a identidade docente pode ser (re)construída. 2) Os professores se sentem desvalorizados, mesmo dentro da própria classe. 3) Os professores lançam luz para o ensino de inglês na escola pública que sofre com a falta de seriedade, acrescentam que é uma disciplina considerada ‘tampão’. 4) Os professores revelaram que há formações oferecidas pela SEMED, contudo, não são específicas para o ensino-aprendizagem de inglês. Ainda sobre a formação contínua, os professores revelaram que quando necessitam de uma formação contínua da sua área, eles buscam por conta própria.
Subcapítulo:	Identidade do professor de inglês na pandemia de COVID -19
Pergunta de pesquisa:	Quais os impactos do período pandêmico na identidade dos professores de inglês?
Categoria temática:	Identidade de professores de inglês e os impactos da pandemia de COVID -19
Categorias de análise:	1) Atuação e ensino no contexto da pandemia 2) Adaptação e inovação no ensino remoto. 3) Impactos da pandemia na identidade de professores. 4) Transformações da identidade no pós-pandemia.
Principais resultados obtidos:	1) Os professores revelaram que não houve planejamento para o enfrentamento da COVID-19 no âmbito da educação pública em Manaus, cada professor atuou da melhor forma que podia. 2) Os professores esclareceram que conseguiram ver potencial nas novas tecnologias digitais que surgiram no contexto pandêmico. 3) Os professores elucidaram que os principais impactos foram no seu papel social. 4) Os professores revelaram que se sentem mais preparados e fortalecidos para encarar novos desafios.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do capítulo 4.

In continuo mea aventura, a seguir apresento o último capítulo dessa pesquisa, as CONSIDERAÇÕES FINAIS – O FIM DA JORNADA?

CONSIDERAÇÕES FINAIS – O FIM DA JORNADA?

"[...] A jornada não acaba aqui, estou procurando alguém para compartilhar uma aventura."

J. R. R. Tolkien

Caminhando para o fim da minha jornada apresento algumas reflexões que elaborei durante o desenvolvimento desta dissertação. Inicialmente, volto-me à (trans)formação que experimentei ao longo do curso de mestrado, destacando a questão da minha formação contínua e da (re)construção da minha identidade. Em seguida, revisito alguns pontos abordados na Introdução, trazendo uma síntese do estudo desenvolvido e uma leitura final da análise apresentada no capítulo 4. Finalizando o capítulo, exponho os meios de divulgação da pesquisa e proponho novos horizontes para futuras investigações.

Diante do contexto apresentado, volto-me à minha (re)construção identitária e começo estruturando essa (re)construção em três partes. A primeira refere-se ao esforço que me trouxe ao curso de mestrado; o segundo está relacionado às (trans)formações que experimentei ao longo desse curso, e, por fim, abordo a questão da minha identidade no período pós-curso de mestrado.

Quanto aos esforços que me conduziram ao curso de mestrado, destaco que não foram poucos. Na verdade, iniciei minhas tentativas de ingressar na pós-graduação em 2017, enquanto ainda cursava a licenciatura em Letras – Língua e Literatura Inglesa. Prestei a seleção do programa em três ocasiões, nos anos de 2017, 2018 e 2019. Somente em 2020, após mais uma tentativa, obtive aprovação para ingressar na turma de 2021 do Programa de pós-graduação em Letras da UFAM.

A decisão de encarar o mestrado como uma aventura está associada às semelhanças que compartilho com o personagem Bilbo Bolseiro, no sentido de querer viver uma aventura que me causasse mudanças internas. Assim como ele, enfrentei diversas dificuldades ao longo desse caminho, as quais contribuíram para o fortalecimento pessoal e a (re)construção não apenas da minha identidade, mas também do meu discurso frente aos debates em destaque na sociedade.

Cursar o mestrado me proporcionou diversas (trans)formações, das quais destaco o olhar introspectivo que lancei sobre meu eu profissional e cidadão. Após muitos anos, pude compreender o quanto a educação no Brasil é desigual; nem todos têm as mesmas oportunidades, e posso afirmar isso com conhecimento de causa. Sou originário do contexto da educação pública, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e afirmo, com certa indignação, que aqueles que vêm de um ambiente mais humilde precisam se esforçar muito mais do que os que são de outras realidades.

Refletir sobre identidade e formação contínua me possibilitou compreender que as experiências vivenciadas foram determinantes na moldagem da minha identidade e na maneira como me posiciono como professor e linguista aplicado. Assim, afirmo que defendo uma educação igualitária e libertadora, acessível a todos que a buscam. Esse entendimento trouxe clareza sobre minha (re)construção identitária durante e após o curso do mestrado.

A análise das (trans)formações experimentadas nesse período está intrinsecamente ligada à minha reflexão sobre quem sou. Nesse sentido, afirmo que minha identidade como professor de inglês e linguista aplicado reflete diretamente no meu contexto e nas minhas vivências. A carga histórica presente nesta pesquisa provém diretamente da educação pública. Ao concluir esse Curso de Mestrado, serei agraciado com o título de mestre, mas reconheço que esse título não é apenas meu; é também resultado do apoio dos meus professores da educação básica e do ensino superior, graduação, especialização e mestrado, que desempenharam papel fundamental na minha trajetória até aqui.

Por fim, destaco que as transformações pelas quais passei estão intimamente ligadas à realização deste curso durante a pandemia de COVID-19. Foi por meio desse período desafiador que tive a oportunidade de refletir sobre questões que ainda não havia discutido ao longo da minha vida pessoal e profissional. Em conclusão, afirmo que agora consigo compreender minha identidade como professor de inglês e linguista aplicado em formação contínua, preocupado com os rumos da educação pública e a formação de novos cidadãos.

Em vista das minhas (trans)formações e da minha (re)construção identitária, retomo alguns pontos da Introdução desta dissertação. Nesse contexto, lanço luz sobre os objetivos e sobre as perguntas que nortearam este trabalho, além de sintetizar os aspectos relevantes da análise dos dados que compõem o Capítulo 4 desta dissertação.

Conforme esclareci na Introdução, a pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida no âmbito da Linguística Aplicada, diretamente ligada ao campo da Identidade e da formação contínua de professores. Nesse sentido, reassumo a motivação que me levou a desenvolver esta pesquisa, a qual está relacionada à minha necessidade pessoal de compreensão acerca da minha identidade e está amparada pela vontade de contribuir para os estudos sobre a identidade do professor de inglês e ajudar na compreensão dos impactos da pandemia de COVID-19 na Identidade de professores em serviço nesse período.

A pesquisa contou com os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- Investigar a identidade e a formação contínua do professor de inglês em serviço na Secretaria de Educação Municipal de Manaus - SEMED, no período pandêmico de março a dezembro de 2020, causado pela doença COVID-19.

E, como específicos:

- Refletir acerca da identidade dos professores de inglês da educação pública de Manaus no período pandêmico;
- Entender a questão da identidade do professor de inglês durante a pandemia de COVID-19.

Face aos objetivos propostos, o trabalho adotou como questões norteadoras de pesquisa:

- Qual a identidade do professor de inglês em serviço e como ocorre sua formação contínua?
- Quais os impactos do período pandêmico na identidade dos professores de inglês?

No que se refere às questões metodológicas, esta dissertação se caracterizou como uma pesquisa de natureza qualitativa, mais especificamente, um estudo de caso. O contexto de pesquisa abrangeu a Secretaria de Educação Municipal (SEMED) e envolveu a participação de três professores. Os instrumentos utilizados para a geração de dados foram dois questionários - um de perfil e outro investigativo - e uma entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados, foram empregadas duas teorias: a de conteúdo e a textual-discursiva. Diante do exposto, a seguir, sintetizo a discussão que compõe o Capítulo 4 deste trabalho.

A análise dos dados da pesquisa revelou questões relacionadas à identidade e a formação contínua de professores de inglês. Sobre como os professores se percebem, os dados esclareceram que os professores se sentem desvalorizados, mesmo dentro da sua própria classe profissional, eles consideram seu componente curricular com uma disciplina ‘tampão’.

Nesse sentido, considero que o estudo revelou a identidade do professor de inglês como sendo influenciada por diversas fases, sendo inicialmente moldada na formação inicial e passível de (re)construção ao longo das vivências pessoais, culturais e profissionais. Dessarte, compreendo que a desvalorização profissional enfrentada pelos professores, especialmente os de inglês, afeta diretamente a formação de sua identidade. A identidade no contexto público é marcada pelo estigma associado ao ensino-aprendizagem desse idioma. Os professores destacaram a falta de prioridade dada ao inglês na educação pública, considerando-o muitas vezes como um componente secundário. Quanto à identidade em serviço, os professores reconhecem a importância da formação contínua, mas percebem que grande parte da responsabilidade recai sobre o próprio profissional.

Assim, por meio os dados, afirmo que a identidade do professor de inglês é complexa, dinâmica e influenciada por contextos profissionais, culturais e sociais. Ela é (re)construída ao longo de sua formação e enfrenta desafios relacionados à valorização profissional, ao estigma associado ao ensino público de inglês e às oportunidades de formação contínua. Em resumo, a identidade do professor de inglês é um construto multifacetado, moldado pelas condições contextuais e pelas percepções sociais.

No que diz respeito à identidade profissional dos professores de inglês durante a pandemia, percebo que esta é multifacetada, abarcando diversos aspectos conforme evidenciado pelos participantes. Essa identidade é marcada pela escassez de apoio ao longo do período crítico da pandemia de COVID-19, pelas oportunidades de inovação no ensino da língua inglesa proporcionadas pelas novas tecnologias digitais que se destacaram durante esse período e pelos impactos enfrentados durante a pandemia, culminando em (re)construções identitárias no pós-pandemia. Face a síntese da análise dos dados, a seguir esclareço acerca das implicações desta pesquisa, das ideias de divulgação dos resultados e dos seus desdobramentos.

Em relação às implicações decorrentes desta pesquisa, sugiro a realização de um estudo destinado à análise das necessidades de formação contínua dos professores vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Considero também a realização de reuniões que tenham por objetivo discutir temas e assuntos relacionados ao ensino-aprendizagem de inglês para o contexto da educação pública, enfatizando a real situação do ensino de inglês nesse contexto.

Finalmente, apresento algumas ideias para a divulgação deste trabalho e os desdobramentos da pesquisa. Em primeiro lugar, gostaria de retornar os resultados da pesquisa para sociedade manauara em uma apresentação pública dos dados dissertação, com todos os ajustes sugeridos pela banca de defesa. A segunda proposta de divulgação da pesquisa está relacionada à apresentação dos resultados para os professores da rede municipal e estadual e a terceira está relacionada à minha participação em eventos científicos da área da Educação e, mais especificamente, da LA.

Consummatione mea aventura, reflito com muita alegria e encerro-a me sentindo mais fortalecido em relação à minha identidade acadêmica, profissional e cidadã. Como já mencionado anteriormente, considero-me um professor e linguista aplicado em constante formação, o que me levou a refletir sobre as pesquisas relacionadas à identidade e a Identidade do professor de inglês no cenário amazônico.

Durante a condução desta pesquisa, observei que há uma lacuna significativa no que diz respeito a estudos sobre o tema no contexto amazônico. No programa ao qual estou vinculado,

por exemplo, não identifiquei nenhum trabalho dedicado a essa área específica. Assim, inspirando-me em Adams (2017), a respeito do termo “sulear”, concluo este trabalho com a esperança de contribuir para "amazonizar" as pesquisas sobre identidade e sobre a identidade dos professores de inglês. Para isso, planejo a participação em projetos relacionados ao assunto, escrevendo artigos, ministrando minicursos, apresentando palestras. Além disso, desejo investigar o assunto maneira mais aprofundada no curso de doutorado, a fim de problematizar mais ainda a questão, tentando sempre “amazonizar o assunto”.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, T. **Sulear**. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologia de informação e comunicação na escola: aprendizagem e produção da escrita**. São Paulo: PUC-SP, 2001.
- APPADURAI, A. **Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization**. Minneapolis-London: University of Minnesota Press, 1996.
- ARAGÃO, R. C.; CAJAZEIRA, R. Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 16, p. 109-133, 2017.
- ARAÚJO, L. A. **Portfólio como instrumento avaliativo discente no ensino-aprendizagem de língua inglesa: um estudo de caso**. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.
- BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (org.). **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2016.
- BARRETO, A. C. F.; SANTOS, J. O. S. S. A invisibilidade do trabalho docente em tempos de pandemia: das políticas às práticas. **Revista Latino-Americana de Estudos Científico** – v. 02, n.10, 2021.
- BLOCK, D. **The Social Turn in Second Language Acquisition**. Edinburgh: Edinburgh University Press. 2003.
- BORGES, L. F. F. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas, SP: Papirus, 2010.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BURNS, A.; FREEMAN, D.; EDWARDS, E. Theorizing and studying the language-teaching mind: mapping research on language teacher cognition. **The Modern Language Journal**, Medford, MA, v. 99, n. 3, p. 585-601, 2015.
- CAMARGO, D.; BULGACOV, Y. L. M. Introdução. In: CAMARGO, D.; BULGACOV, Y. L. M. (Org.). **Identidade e emoção**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006.
- CANAGARAJAH, A. Resisting linguistic imperialism in English language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- CANAGARAJAH, A. Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies. In: CANAGARAJAH, S. (ed.). **Reclaiming the Local in Language Policy and Practice**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2005.

CASSEMIRO, M. S. **Uma investigação sobre a construção de conhecimentos teórico-práticos na formação inicial do professor de língua inglesa a partir de uma perspectiva sociocultural**. 2018, 241f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual “Júlio Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2018.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. In: **A era da informação: Economia, sociedade e cultura**, v.1. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CELANI, M. A. A. (org.) **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CELANI, M. A. A. A relevância da linguística aplicada na formação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da linguística aplicada**: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2008.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é LA? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. **Linguística aplicada**: da aplicação da linguística a linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992.

CELANI, M. A. A. Language teacher educators in search of 'Locally Helpful Understandings'. In: GIEVE, S. and MILLER, I. K. (ed.). **Understanding the Language classroom**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2006.

CELANI, M. A. A. **Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CELANI, M. A. A. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 32, n. 2, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/32174>. Acesso em: 23 out. 2022.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: Uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CELANI, M. A. A.; MEDRADO, B. P. (Orgs.). **Diálogos sobre inclusão**: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

CELANI, M. A. A.; SOUSA, M. J. F. A formação continuada de professores como um processo de autocrítica. **VERBUM** (ISSN 2316-3267), v. 6, n. 3, p. 66-76, mar., 2017.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002. CHIZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORACINI, M. J. Autonomia, Poder e Identidade em Sala de Aula. In: **Linguística e Educação: Gramática, Discurso e Ensino**. Terceira Margem Editora, 2000.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DETERS, P. **Identity, agency and the acquisition of professional language and culture**. London: Continuum, 2011.

DÖRNYEI, Z. **Motivational Strategies in the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DÖRNYEI, Z. **Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing**. 2nd Edition, Routledge, London, 2010.

DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DÖRNYEI, Z. **Teaching and researching motivation**. England: Pearson Education Limited, 2011.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução. Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto editora, 1997.

FALASCA, P. **"Eu disse tudo isso em alemão, mas em português penso totalmente diferente"**: identidade e argumentação na sala de aula de língua estrangeira. 410f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2017.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis**. London: Longman, 1995.

FARIA, E; SOUZA, V. L. T. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 15, Número 1, Janeiro/Junho de 2011.

FERREIRA, A. B. de H. **Minidicionário Aurélio século XXI escolar**. 4. ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIRTH, A.; WAGNER, J. Second/Foreign language learning as a social accomplishment: elaborations on a reconceptualized SLA. **The Modern Language Journal**, 91, p. 800-819, 2007.

FLICK, U. **An Introduction to Qualitative Research**. Sage, London, 2006.

FRANK, H.; CONCEIÇÃO, M. P. Identidade em Linguística Aplicada: em direção a uma sistematização conceitual. **Linguagem em (Dis)curso–LemD**, Tubarão, SC, v. 21, n. 1, p. 11-31, jan./abr. 2021.

FORMOSINHO, J. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Universidade de Aveiro. Aveiro, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, M. M. O ensino remoto emergencial e a exigência imediata de letramento: reflexões sobre um tempo de exceção. **D.E.L.T.A.**, 37-4, 2021.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GEE, J. P. Identity as an analytic lens for research in education. **Review of research in education**, v. 25, p. 99-125, 2000.

GEERTZ, C. From the Native's Point of View': On the Nature of Anthropological Understanding. **Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences**, 1974.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Técnicas de pesquisa em economia**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1986.

GIOVANNI, L.M. A produção das pesquisas sobre construção de identidades profissionais no trabalho docente. In: GIOVANNI, L. M. [Org.]. **Identidades profissionais de professores: construções em curso**. 1. ed. - Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2019.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

GRABE, W. Applied Linguistics: A Twenty-First-Century Discipline. In: **The Oxford Handbook of Applied Linguistics**. Oxford. Ed. 2, 2010.

HABERMAS, J. **Teoría de la Comunicacion, II: Crítica de la razón funcionalista**. Tauros Ediciones, 1988.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

JAMES, C. What is applied linguistics? **International Journal of Applied Linguistics**. v. n. 2/1, p. 17-32, 1993.

JOHNSON, K. E. **Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective**. London: Routledge, 2009.

LEE, S.; SCHALLERT, D. **Becoming a teacher: coordinating past, present, and future selves with perspectival understandings about teaching**. *Teaching and Teacher Education*, [S.l.], v. 56, 2016.

LIBERALI, F. C; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores e pesquisadores: Argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, João A. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de língua: Dimensões e ações na pesquisa e na prática*. 01 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

KLEIMAN, A. B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], n. 8, p. 409-424, 2006.

KRAMSCH, C. Third Culture and Language Education. In: COOK, V.; WEI, L. (Eds.). **Contemporary Applied Linguistics**. London: Continuum, 2009.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Method: Macrostrategies for Language Teaching**. Yale University Press, New York, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. New Jersey: LEA, 2006.

KVALE, S. **Doing interviews**. Sage Publications Ltd, 2007.

LA VILLE C., DIONNE, J. **A construção do saber – manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1999.

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

LARGAR, F. M. G. **Concepções de formação docente**. IV Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino – EDIPE, Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás, 2011.

LEE, S.; SCHALLERT, D. Becoming a teacher: coordinating past, present, and future selves with perspectival understandings about teaching. **Teaching and Teacher Education**, [S.l.], v. 56, p. 72-83, 2016.

LEFFA, J. V. Using an electronic dictionary to understand foreign language texts. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 21, p. 19-29, 1993.

LEFFA, J. V. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, F. R.; GIL, G. The processes of construction, deconstruction and reconstruction of an IFSC English language teacher's professional identity. **DELTA**, v. 33, n. 2, p. 383-411, 2017.

MACHADO, M. M. A prática e a formação dos professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: **Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação**, Caxambu: MG, 2000.

MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>. Acesso em: 22 mar. 2023.

MARIN, A. J. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**. Cadernos CEDES. Nº 36. Educação continuada. 1ª edição. Campinas, SP, 1995.

MENDONÇA, A. W. P. C. **A Reforma Pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor**. Educação, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 27-42, jul./dez. 2005.

MENEZES, V.; SILVA, M.; GOMES, F. **Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos**. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MIRANDA, D. R. E. V. **A construção da identidade do oficial do Exército Brasileiro**. Rio de Janeiro. 173f. Dissertação de Mestrado. Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.

MOITA LOPES, L. P. **Identities fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTE-MOR, W. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica In: Pessoa, R.R.; Silvestre, V.; Monte Mor, W. **Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil**. 1a ed. São Paulo, SP: Pá de Palavra - Parábola Editorial, 2018.

MONTEIRO, M. F. C. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a Abordagem Instrumental**: um estudo de caso. 93 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Departamento de Linguística, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MONTEIRO, M. F. C. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no Parfor/AM**: um estudo à luz do letramento crítico (LC). 2014. 224 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MORAES, M. C. **Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MOTTA-ROTH, D.; SCHERER, A. S.; SCHMIDT, A. P. C.; SELBACH, H. V.; PRETTO, A. de M. Letramentos acadêmicos em comunidades de prática: culturas disciplinares. **Letras**, [S. l.], n. 52, p. 111, 2016.

NÓVOA, A. Os professores e a história da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

NORTON, B. **Identity, and language learning**. Harlow, UK: Pearson Education, 2000.

NORTON, B; TOOHEY L. *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge University Press, 2004.

NORTON, B.; MCKINNEY, C. An identity approach to Second Language Acquisition. In: ATKINSON, D. **Alternative Approaches to Second Language Acquisition**. New York: Routledge, 2011.

NORTON, B.; EARLY, M. Researcher identity, narrative inquiry, and language teaching research. **TESOL Quarterly**, 45, 3, pp.415 - 439, 2011. Disponível em: <https://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%20and%20Early%20TQ%202011.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2023.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2003

PIETRI, E; RODRIGUES, L.A.D; SANCHEZ, H.S. A construção da identidade profissional de professores de língua portuguesa em formação inicial. **Revista Brasileira de Educação** v. 24, 2019.

PINHEIRO. W. S. **As Práticas Curriculares na licenciatura em Língua Inglesa**: contribuições para a construção da identidade de licenciandos como professores críticos-reflexivos. 49f. Relatório Final de Iniciação Científica. Curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa, Universidade Federal do Amazonas, Manaus – AM, 2017.

PINHEIRO. W. S. **As Práticas Curriculares na licenciatura em Língua Inglesa**: a construção da identidade de professores. 53f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa, Universidade Federal do Amazonas, Manaus – AM, 2018.

PINHEIRO, W. S. **Reflexões sobre o inglês como língua franca na base nacional comum curricular**. 22f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Pós-graduação em Docência da Língua Inglesa, Escola Batista do Amazonas, Manaus – AM, 2020.

QU, S. Q; DUMAY, J. The qualitative research interview, **Qualitative Research in Accounting & Management**, Vol. 8 No. 3, 2011.

RICOEUR, P. **Soi-même comme un autre**. Paris : Éditions Du Seuil, 1990.

RINALDI, R. P. ; CARDOSO. L. C. O estágio supervisionado na formação inicial de professores: Aproximações com o contexto escolar. In: **Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, 3, 2012, Santiago-Chile, 2012.

ROSALDO, R. **Culture and Truth. The Remaking of Social Analysis**. Boston, Beacon Press, 1989.

SACRISTÁN, G.; GÓMEZ, P. A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4º ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SCHREIER, M. **Qualitative Content Analysis in Practice**. Sage Publications, London, 2012.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos In: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SILVA, N. M.; ARAGÃO, R. F. **A observação como prática pedagógica no ensino de Geografia**. Fortaleza: Geosaberes, 2012.

SILVA, C. M. A. A Formação contínua, O professor reflexivo e sua (RE)significação Identitária. In: TÍLIO, R.; SANTOS, M.; BARROS, J. (Org). **Questões Identitárias no ensino de línguas estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

SILVA, W. A; COSTA, F.A. As competências digitais na formação inicial de professores em Portugal. **Educ. Form.**, Fortaleza, v. 7, e8180, 2022.

SOUSA, A. A.O.; ANDRADE, J. M. M. Linguística Aplicada: um percurso histórico. **Revista Ininga**. Teresina, PI, v. 3, n. 1, p. 03-12. jan./jun. 2016.

SOUZA, M. A. A. de. Formação de professores de inglês: buscando caminhos para uma educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

STAKE, R. Case studies. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), **Strategies of qualitative inquiry** (2nd Ed.) (pp. 134 - 164). Thousand Oaks, CA: Sage. 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAYLOR, C. A política do reconhecimento. In: **Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento**. Lisboa. Instituto Piaget, 1994.

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte: UFMG, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004.

TILIO, R. A construção das identidades indisciplinadas/indisciplinadas de um linguista aplicado: uma reflexão autoetnográfica. **Revista Indisciplina em Linguística Aplicada**, 2020. Disponível em <http://revistas.ufrj.br/index.php/rila/article/view/27251> , acessado em 21 de setembro de 2022.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação de crenças. In: Barcelos, A. M. F. e Vieira Abrahão, M. H. (Org.). **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, R. K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. (2Ed.). Porto Alegre: Bookman. 2001.

APÊNDICE A - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

O(A) Sr(a). está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado intitulada **A (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES DE INGLÊS EM SERVIÇO EM TEMPOS PANDÊMICOS: UM ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM MANAUS**, cujo pesquisador responsável é William Pinheiro da Silva, professor licenciado em Letras – Língua e Literatura Inglesa, Especialista em Docência da Língua Inglesa e mestrando em Letras pelo programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), portador do RG xxxxxxxxxxxx e do CPF xxxxxxxxxxxxxxxx, telefone celular (92) xxxxxxxxxxxxxxxx, e-mail xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, orientado pela Professora Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, portadora da xxxxxxxxxxxxxxxx e do CPF xxxxxxxxxxxxxxxx, telefone celular (92) xxxxxxxxxxxxxxxx, e-mail xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, cujos endereços institucionais localizam-se no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), localizado na Faculdade de Letras da UFAM, no endereço Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroado I, CEP 69077-000, telefone fixo 3305-1181, ramal 2113.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a identidade e a formação contínua do professor de inglês em serviço na Secretária de Educação Municipal de Manaus (SEMED), no período pandêmico de março a dezembro de 2020, causado pela doença COVID-19. Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento de questionários com perguntas fechadas e abertas e uma entrevista do tipo semiestruturada. O(A) Sr(a). está sendo convidado porque, com base na sua vivência na escola pública, você pode contribuir muito para as discussões que a pesquisa se propõe. O(A) Sr(a). tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Caso aceite participar, sua participação, como já mencionada, consistirá em responder a um questionário de perfil, a um questionário investigativo e uma entrevista semiestruturada, com perguntas fechadas e abertas. O primeiro questionário contém perguntas que irão ajudar a traçar o seu perfil como participante, o segundo é voltado para identificar os conhecimentos que os participantes podem ter acerca dos temas em discussão, Identidade de Formação Contínua de Professores. Os questionários e a entrevista serão aplicados nas escolas alvo da investigação mediante a autorização da Secretaria de Educação Municipal de Manaus (SEMED) e do Comitê de Ética na Pesquisa (CEP).

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o(a) Sr(a). são possíveis desconfortos e/ou constrangimento ao expor suas representações ao responder o questionário investigativo sobre a identidade e a formação de professores no contexto da rede de educação pública municipal de Manaus. Tais riscos, no entanto, serão minimizados com a garantia do anonimato de cada participante que terá a liberdade de escolher um nome fictício que lhe represente.

O Sr(a). deverá considerar também todos os riscos relacionados à Covid-19. Por isso, para minimizar esses riscos, caso o participante apresente qualquer sintoma de gripe, febre e/ou dor de cabeça, o pesquisador deverá ser comunicado pelo número (92) xxxxxxxxxxxx ou pelo e-mail: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx e para esses casos os questionários bem como o TCLE, serão enviados por e-mail. Para os participantes que não apresentarem qualquer sintoma descrito acima, a aplicação dos questionários e TCLE, será de maneira presencial, mas o participante deverá fazer uso de máscara e seu assento respeitará o distanciamento dos outros participantes, conforme as orientações das autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais e federais, que no momento recomendam o uso de máscara e que seja evitada a aglomeração de

pessoas. Caso haja qualquer orientação que determine o isolamento social, o questionário e TCLE poderá ser enviado por e-mail para todos os participantes, tendo por base a Resolução 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e demais resoluções complementares

Se você aceitar participar, não terá nenhum benefício direto. Contudo, por meio deste estudo espera-se colaborar para a compreensão da identidade do professor de língua inglesa, sobretudo, contribuirá para os entendimentos acerca da (re)construção da identidade desses profissionais durante e no pós-período pandêmico. Além disto, esperamos obter os seguintes benefícios com esta pesquisa: estimular debates e reflexões com informações qualificadas para subsidiar a melhoria e/ou formulação de políticas públicas e práticas entender a (re)construção de identidade e a formação contínua de professores face a eventos da contemporaneidade.

Se depois de consentir em sua participação o Sr(a). desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. O(A) Sr(a). não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade ou qualquer informação relacionada à sua privacidade não será divulgada, em que se tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo.

Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a). poderá entrar em contato com o pesquisador prof. Esp. William Pinheiro da Silva e com a profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, pelos telefones e e-mails fornecidos, ou, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 4950, Adrianópolis, CEP 69057-070, Manaus-AM, telefone fixo (92) 3305-1181, ramal 2004, celular 99171-2496 e e-mail cep.ufam@gmail.com.

Por fim, salientamos que, o(a) Sr(a). também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

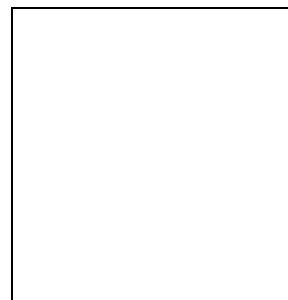
Finalmente, este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

_____ Data: ____/____/____

Assinatura do(a) participante



Impressão dactiloscópica

William Pinheiro da Silva
Pesquisador

Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro
Orientadora

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO DE PERFIL¹²

Prezado colega,

Este questionário visa gerar dados para a pesquisa que estou desenvolvendo sobre a construção identitária e a formação de professores no contexto da pandemia causada pela doença *COVID-19*, no âmbito do Mestrado em Letras do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Informo que este instrumento de geração de dados, tem um objetivo estritamente científico e se houver a divulgação de qualquer informação nele constante, sua identidade será preservada. Assim, solicito gentilmente que responda aos questionamentos abaixo e agradeço por sua colaboração.

Prof. Esp. William Pinheiro da Silva

INFORMAÇÕES PESSOAIS

- 1) Nome: _____ Sugestão de pseudônimo: _____
 2) Idade: _____ Naturalidade: _____
 3) Telefone: _____ E-mail: _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA

5) Sobre a sua formação básica, assinale a opção que corresponde a sua realidade:

- () Cursei o ensino fundamental e médio somente em instituições privadas;
 () Cursei o ensino fundamental e médio somente em instituições públicas;
 () Cursei o ensino fundamental público e o médio privado;
 () Cursei o ensino fundamental privado e o médio público;
 () outros: _____

6) Sobre a sua formação profissional:

6.1) Instituição: _____

6.2) Curso: _____

6.3) Ano de ingresso _____ Ano de conclusão: _____

6.4) Cursou pós-graduação: sim () não ()

6.5) () Especialização () Mestrado () Doutorado

Curso: _____

Instituição: _____ Ano de obtenção do título: _____

INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

7) Por que você escolheu essa profissão?

8) Há quanto tempo você é professor de Inglês?

9) Como ocorreu a escolha do seu local de trabalho?

10) Como você se vê enquanto professor de inglês?

¹² Instrumento elaborado pelo pesquisador com base em Araújo (2019), Monteiro (2009; 2014) e Sousa (2019).

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO¹³

Prezado colega,

Este questionário visa gerar mais dados para a pesquisa que estou desenvolvendo sobre a construção identitária e a formação de professores no contexto da pandemia causada pela doença *COVID-19*, no âmbito do Mestrado em Letras do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Informo que este instrumento de geração de dados, tem um objetivo estritamente científico e se houver a divulgação de qualquer informação nele constante, sua identidade será preservada, adotando o pseudônimo de sua escolha, informado no questionário anterior a esse. Assim, solicito gentilmente que responda aos questionamentos abaixo e agradeço, mais uma vez, a sua colaboração.

Prof. Esp. William Pinheiro da Silva

O PROFESSOR DE INGLÊS

1) Como você compreende o professor de inglês? O que significa ser professor de inglês?

2) Como você se vê nessa profissão?

3) Quais motivos e/ou situações que o levou a optar por essa profissão?

IDENTIDADE

4) Como você caracteriza a sua identidade profissional?

5) Comente como ocorreu e corre a (re)construção da sua identidade enquanto professor de inglês.

6) Como você compreende a identidade que a sociedade demanda do professor de inglês? Comente.

O PROFESSOR DE INGLÊS NO PERÍODO PANDÊMICO – ASPECTOS IDENTITÁRIOS

7) Como foi atuar durante o período da pandemia de COVID-19?

8) Quais foram as principais dificuldades que você enfrentou durante esse período e como você lidou com elas?

9) Quais os impactos da pandemia na (re)construção da sua identidade profissional?

¹³ Instrumento elaborado pelo pesquisador com base em Araújo (2019), Monteiro (2009; 2014) e Sousa (2019).

APÊNDICE D¹⁴

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Prezado colega,

Esta entrevista visa gerar mais dados para a pesquisa que estou desenvolvendo sobre a construção identitária e a formação de professores no contexto da pandemia causada pela doença *COVID-19*, no âmbito do Mestrado em Letras do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Informo que este instrumento de geração de dados, tem um objetivo estritamente científico e se houver a divulgação de qualquer informação nele constante, sua identidade será preservada e será adotado o pseudônimo de sua escolha, escolhido por você. Assim, solicito gentilmente que responda aos questionamentos abaixo. Agradeço por sua colaboração.

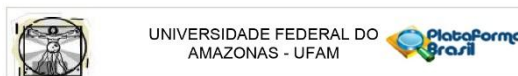
Prof. Esp. William Pinheiro da Silva

- 1) Por gentileza, poderia comentar sobre a sua vida acadêmica? Como você se tornou um profissional e como foi a sua trajetória acadêmica?
- 2) Poderia relatar sobre a sua vida profissional? Quando iniciou o exercício da profissão, quais os principais percalços e como você vê atualmente?
- 3) Para você, o que é identidade profissional? Como você entende a sua identidade profissional?
- 4) A formação inicial de professores de inglês, formação contínua/continuada e a construção da identidade desses profissionais são temas que estão presentes nesse projeto de dissertação. Você poderia comentar sobre como você compreende esses temas?
- 5) Sobre o período da pandemia de *COVID-19*: Houve alguma diretriz para o ensino nesse período? Como ocorreu a sua atuação nesse período?
- 6) As dificuldades encontradas durante o período pandêmico influenciaram na sua prática? Essa influência é temporária ou permanente?
- 7) Você acredita que as dificuldades geradas pelo período pandêmico interferiram na sua identidade profissional? Como? Comente por favor.
- 8) Como você definiria a sua identidade profissional no pós-pandemia de *COVID-19*?

¹⁴ Instrumento elaborado pelo pesquisador com base em Araújo (2019), Monteiro (2009; 2014) e Sousa (2019).

ANEXO A

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES DE INGLÊS EM SERVIÇO EM TEMPOS PANDEMICOS: UM ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM MANAUS

Pesquisador: WILLIAM PINHEIRO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 73870823.7.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.302.834

Apresentação do Projeto:

Esta dissertação envolve uma pesquisa situada na Linguística Aplicada sob perspectiva interdisciplinar, cujo objetivo geral é investigar a identidade e a formação contínua do professor de inglês em serviço na Secretaria de Educação Municipal de Manaus (SEMED), no período pandêmico de março a dezembro de 2020, causado pela doença COVID-19. A pesquisa contou com dois objetivos específicos: 1) refletir acerca da identidade de professores de inglês da educação pública de Manaus no período pandêmico; 2) entender a questão da formação contínua desses profissionais durante a pandemia de COVID-19 e como essas ações influenciaram em sua identidade. O aporte teórico está organizado em dois capítulos, o primeiro trata sobre Identidade, Identidade na Linguística Aplicada, Construção e (Re)Construção de Identidade de Professores com base em Habermas (1988), Ricoeur (1990) Giddens (1991), Almeida (2001) Moita Lopes (2002), Firth e Wagner (2007), Deters (2011), Miranda (2012), Celani (2016), Silva (2019) e Frank e Conceição (2021). O segundo capítulo trata sobre a formação contínua de professores, formação de professores de inglês e formação de professores como intelectuais formadores e está baseado em Kumaravadevulu (2003) Magalhães (2003), Sousa Santos (2007), Lopes (2013), Jordão (2014), Celani (2017). Quanto à metodologia da pesquisa, trata-se de um estudo centrado na abordagem qualitativa com base em Denzin e Lincoln (2006) e Creswell (2014). Trata-se de um estudo de caso de acordo com os postulados Yin (2001), Stake (2003), Chizzotti (2006) e Dörnyei (2010). O

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 **CEP:** 69.057-070
E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 01 de 08



Continuação do Parecer: 6.302.834

contexto da pesquisa se dará por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e contará com três escolas da rede. Os participantes da pesquisa forma três professores de inglês das três escola selecionadas. Para a geração de dados, a pesquisa contará com dois instrumentos, questionários de perfil e investigativo, com base em Cervo e Bervian (2002), Gil (2008) e Araújo (2019), e entrevista do tipo semiestruturada, com base em Laville e Dionne (1999), Kvale (2007) e Qu e Dumay (2011). Para a análise dos dados, será adotada a teoria, Análise de Conteúdo, com base em Bardin (2016).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar a identidade e a formação contínua do professor de inglês em serviço na Secretaria de Educação Municipal de Manaus (SEMED), no período pandêmico de março a dezembro de 2020, causado pela doença COVID-19.

Objetivo Secundário:

Refletir acerca da identidade de professores de inglês da educação pública de Manaus no período pandêmico, Entender a questão da formação contínua desses profissionais durante a pandemia de COVID-19 e como essas ações influenciaram em sua identidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

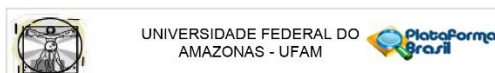
De acordo com o(a) pesquisador(a) responsável:

Riscos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o(a) Sr.(a) são possíveis desconfortos e/ou constrangimento ao expor suas representações ao responder o questionário investigativo sobre a identidade e a formação de professores no contexto da rede de educação pública municipal de Manaus. Tais riscos, no entanto, serão minimizados com a garantia do anonimato de cada participante que terá a liberdade de escolher um nome fictício que lhe represente. O Sr.(a) deverá considerar também todos os riscos relacionados à Covid-19. Por isso, para minimizar esses riscos, caso o participante apresente qualquer sintoma de gripe, febre e/ou dor de cabeça, o pesquisador deverá ser comunicado pelo número (92) 98497-8189 ou pelo e-mail: william.pinheiro@ufam.edu.br e para esses casos os questionários bem como o TCLE, serão enviados por e-mail. Para os participantes que não apresentarem qualquer sintoma descrito acima, a aplicação dos questionários e TCLE, será de maneira presencial, mas o participante deverá fazer uso de máscara e seu assento respeitará o distanciamento dos outros participantes, conforme as orientações das autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais e federais, que no momento recomendam o uso de máscara e que

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 **CEP:** 69.057-070
E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 02 de 08



Continuação do Parecer: 6.302/834

seja evitada a aglomeração de pessoas. Caso haja qualquer orientação que determine o isolamento social, o questionário e TCLE poderá ser enviado por e-mail para todos os participantes, tendo por base a Resolução 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e demais resoluções complementares.

Benefícios:

São esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: estimular debates e reflexões com informações qualificadas para subsidiar a melhoria e/ou formulação de políticas públicas e práticas entender a (re)construção de identidade e a formação contínua de professores face a eventos da contemporaneidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Desenho:

Trata-se de uma pesquisa ancorada na abordagem qualitativa com base em Denzin e Lincoln (2006), situada no paradigma interpretativista de acordo com Creswell (2014). Sobre o método de pesquisa utilizado, optou-se pelo estudo de caso com base em Yin (2001), Stake (2003), Goldenberg (2004), Leffa (2006) e Dörnyei (2007). Para geração de dados foram selecionados 2 instrumentos, questionário, de perfil e investigativo, (CERVO; BERVIAN, 2002; GIL, 2008; ARAÚJO, 2019), entrevista do tipo semiestruturada, (LAVILLE; DIONNE, 1999; KVALE, 2007; QU E DUMAY, 2011). O contexto de pesquisa será baseado em três escolas da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), considerando período de março a dezembro de 2020. E, como participantes, o estudo contará com três professores de inglês que estiveram em serviço durante o período selecionado para a geração de dados. A análise de Dados será feita por meio da categorização de dados com base na teoria da análise de conteúdo de Bardin (2016).

Hipótese:

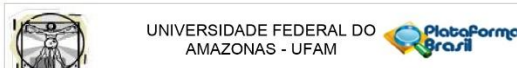
Na área da Linguística Aplicada, os estudos nem sempre precisam de pressupostos por hipóteses. Isso ocorre porque a Linguística Aplicada é uma área interdisciplinar que se ocupa do estudo da linguagem em seu contexto social e cultural. Como tal, os estudos em Linguística Aplicada podem adotar uma variedade de métodos e abordagens, incluindo métodos qualitativos, quantitativos e mistos. De acordo com Pennycook (2000) a pesquisa em Linguística Aplicada não é um empreendimento científico no sentido tradicional de testar hipóteses. Em vez disso, é um empreendimento interpretativo que visa entender como a linguagem é usada em contextos sociais e culturais.

METODOLOGIA PROPOSTA:

A pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa com base nos estudos de Denzin e Lincoln (2006) e Creswell (2014). CONTEXTO DE PESQUISA O estudo terá como cenário a Secretaria de

Endereço: Rua Torosina, 4950
Bairro: Adrianópolis
UF: AM Município: MANAUS CEP: 69.057-070
Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cnp.ufam@gmail.com

Página 03 de 08



Continuação do Parecer: 6.302/834

Municipal de Educação – SEMED. A pesquisa contará com a participação de quatro professores que ministram o componente curricular Língua Estrangeira Moderna – Inglês no período selecionado para a geração de dados, um de cada escola selecionada na seção anterior. INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS: 1) Questionário de Perfil 1) questionário Investigativo 1) Entrevista do tipo semiestruturada. PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS. A geração de dados desta pesquisa está pautada nos postulados éticos apontados Celani (2005). Segundo a autora, o pesquisador deve adotar um posicionamento ético na condução do estudo, sobretudo, no estágio de geração de dados, etapa que o pesquisador entrará em contato direto com os participantes de pesquisa. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS: s procedimentos para essa etapa com base em Flick (2006), Gil (1986) e Lüdke e André (1986). A teoria para análise é a de análise de conteúdo de Bardin (2016).

Critério de Inclusão:

1) Profissionais que possuem graduação em Letras Língua e Literatura Inglesa e/ou em Letras Língua Inglesa, em uma instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação - MEC; 2) Professores que ministraram as aulas do componente curricular Língua Estrangeira Moderna – Inglês por dois anos antes do período de pandemia de COVID-19; 3) Professores que ministraram as aulas do componente curricular Língua

Estrangeira Moderna – Inglês, nos anos de 2020, período da pandemia de COVID-19 selecionado pelo pesquisador; 4) Os profissionais que se dispuserem a participar de livre e espontânea vontade.

Critério de Exclusão:

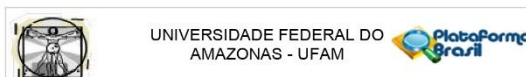
1) Caso o participante apresente qualquer sintoma de gripe, febre e/ou dor de cabeça, tendo em vista o risco de contágio de COVID-19, tomando como base a Resolução 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e demais resoluções complementares. 2) Os participantes que não aceitarem assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. 3) Os participantes desistentes e/ou que não derem continuidade no preenchimento dos formulários e entrevistas. 4) Os participantes que não conseguirem realizar o preenchimento dos formulários propostos.

Metodologia de Análise de Dados:

Apresento a seguir os procedimentos para essa etapa com base em Flick (2006), Gil (1986) e Lüdke e André (1986). De acordo com Flick (2006), a análise de dados envolve, em sua realização, a manipulação e interpretação de dados por meio uma teoria de análise. De acordo com a literatura da área esses dois processos, manipulação e interpretação, são distintos, mas que são intimamente relacionados. Para Gil (1986, p. 166), a análise de

Endereço: Rua Torosina, 4950
Bairro: Adrianópolis
UF: AM Município: MANAUS CEP: 69.057-070
Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cnp.ufam@gmail.com

Página 04 de 08



Continuação do Parecer: 6.302.834

dados tem como objetivo "organizar e sumarizar os dados de forma tal que possibilite respostas ao problema proposto para a investigação". O autor ainda revela que a natureza da pesquisa, qualitativa ou quantitativa, pode dar um bom indicio de quais teorias de análise serão úteis na manipulação e interpretação de dados. De acordo com já expresso nessa metodologia, essa pesquisa é de natureza qualitativa e para a análise de dados

qualitativos, recorro a Lüdke e André (1986, p. 45), os quais esclarecem o que significa analisar dados qualitativamente. [...] analisar os dados qualitativos significa "trabalhar" todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. Os autores revelam que a análise dados qualitativos requer a utilização de todos os materiais obtidos para a análise. Compreendendo a importância desta etapa, busquei teorias de análises de dados que pudesse oferecer auxílio nessa etapa, assim cheguei à teoria da Análise de Conteúdo com base de Bardin (2016). A teoria de análise de conteúdo de Bardin (2016) é amplamente utilizada em pesquisas qualitativas em diferentes áreas, como ciências sociais, psicologia, pedagogia e linguística. O método é

especialmente útil quando se deseja examinar grandes quantidades de dados textuais de forma sistemática e rigorosa. Essa teoria consiste em examinar o conteúdo de textos para identificar padrões, temas e significados. A teoria de análise de conteúdo pode ser usada para analisar qualquer tipo de texto, incluindo entrevistas, documentos, discursos, entre outros. Desta forma, a análise de conteúdo pode ser definida, segundo Bardin (2016, p. 33) como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações". O processo de análise de conteúdo de Bardin envolve três etapas principais: 1) pré-análise: nesta etapa, o pesquisador deve definir o objetivo da análise, selecionar o material a ser analisado e fazer uma leitura exploratória para obter uma visão geral do conteúdo; 2) Exploração do material: essa etapa é reservada para a decodificação do material e criação de categorias que representem o tema proposto na pesquisa, geralmente, essas categorias emergem do conteúdo gerado por meio dos instrumentos de geração de dados; e, 3) tratamento dos resultados: é nessa fase que os dados são interpretados e os resultados são identificados.

Desfecho Primário:

Com os resultados do estudo, espera-se maior compreensão sobre a identidade e formação contínua do professor de inglês durante os eventos da pandemia de COVID-19.

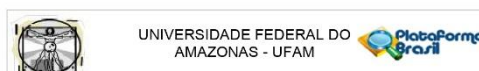
Tamanho da Amostra no Brasil: 03

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Trata-se de uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras. Pesquisador,

Endereço: Rua Teresina, 4950 CEP: 69 057-070
Bairro: Admarópolis
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 05 de 08



Continuação do Parecer: 6.302.834

William Pinheiro da Silva, sob orientação da Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro. O contexto de pesquisa será baseado em três escolas da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), considerando período de março a dezembro de 2020. E, como participantes, o estudo contará com três professores de inglês que estiveram em serviço durante o período selecionado para a geração de dados: 1 Questionário de Perfil; Questionário Investigativo; Entrevista do tipo semiestruturada. A análise de Dados será feita por meio da categorização de dados com base na teoria da análise de conteúdo de Bardin (2016).

Concemente à documentação obrigatória apresentada ao CEP, registra-se que:

IFOLHA DE ROSTO: ADEQUADA;
PROJETO BÁSICO: ADEQUADO;
ITCLE: ADEQUADO;
TERMO DE ANUÊNCIA/SEMED: ADEQUADO;
CRITÉRIOS DE INCLUSÃO: ADEQUADOS;
RISCOS E BENEFÍCIOS: ADEQUADOS;
ORÇAMENTO: ADEQUADO (financiamento próprio no valor de R\$ 210,00);
CRONOGRAMA: ADEQUADO (08/12 a 18/12/2023);
INSTRUMENTOS DA PESQUISA: ADEQUADOS.

Recomendações:

Cabe ao pesquisador responsável o cumprimento das recomendações feitas nos pareceres do CEP - CONEP, antes de autorizar o início da pesquisa. Pesquisador(a) esclareça suas dúvidas, consultando a página do CEP em www.cep.ufam.edu.br

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, somos de parecer pela APROVAÇÃO do projeto, pois o pesquisador CUMPRIU INTEGRALMENTE com as determinações da Resolução 466/12 no que concerne aos termos de apresentação obrigatória, acima mencionados. Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares.

Atenção! O pesquisador deve enviar por Notificação os relatórios parciais e final. (Item XI.d. da Res 466/2012-CNS), por meio da Plataforma Brasil e manter seu cronograma atualizado, solicitando por Emenda eventuais alterações antes da finalização do prazo inicialmente previsto.

SMJ

É o parecer

Endereço: Rua Teresina, 4950 CEP: 69 057 070
Bairro: Admarópolis
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 06 de 08



Continuação do Parecer: 6.302.834

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	P8_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2206005.pdf	04/09/2023 18:39:11	WILLIAM PINHEIRO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_William_Pinheiro.pdf	04/09/2023 18:38:14	WILLIAM PINHEIRO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Dissertacao_William_Pinheiro.pdf	04/09/2023 18:37:23	WILLIAM PINHEIRO DA SILVA	Aceito
Brochura Pesquisa	Desenho_Pesquisa_William_Pinheiro.pdf	04/09/2023 19:36:59	WILLIAM PINHEIRO DA SILVA	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista_William_Pinheiro.pdf	31/08/2023 19:57:28	WILLIAM PINHEIRO DA SILVA	Aceito
Outros	Questionario_Investigativo_William_Pinheiro.pdf	31/08/2023 19:57:04	WILLIAM PINHEIRO DA SILVA	Aceito
Outros	Questionario_Perfil_William_Pinheiro.pdf	31/08/2023 19:56:33	WILLIAM PINHEIRO DA SILVA	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCE_William_Pinheiro.pdf	31/08/2023 19:54:57	WILLIAM PINHEIRO DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	Anuencia_SEMED_William_Pinheiro.pdf	31/08/2023 19:53:53	WILLIAM PINHEIRO DA SILVA	Aceito
Orçamento	Orcamento_William_Pinheiro.pdf	31/08/2023 19:53:32	WILLIAM PINHEIRO DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AutorizacaoFLET_William_Pinheiro.pdf	31/08/2023 19:53:06	WILLIAM PINHEIRO DA SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma_William_Pinheiro.pdf	31/08/2023 19:52:05	WILLIAM PINHEIRO DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

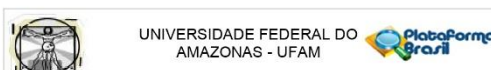
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Teresina, 4950
 Bairro: Adrianópolis CEP: 69 057-070
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (92)3305-1181 E-mail: csp.ufam@gmail.com

Página 07 de 08



Continuação do Parecer: 6.302.834

MANAUS, 15 de Setembro de 2023

Assinado por:

Eliana Maria Pereira da Fonseca
 (Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 4950
 Bairro: Adrianópolis CEP: 69 057-070
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (92)3305-1181 E-mail: csp.ufam@gmail.com

Página 08 de 08