

TRAJETÓRIAS, CRENÇAS E IDENTIDADES DOCENTES: ANÁLISE TEMÁTICA DAS NARRATIVAS DE PROFESSORES DE INGLÊS DE INSTITUTOS DE IDIOMAS E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

TEACHERS' TRAJECTORIES, BELIEFS, AND IDENTITIES: A THEMATIC ANALYSIS OF THE NARRATIVES OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS FROM LANGUAGE INSTITUTES AND VOCATIONAL EDUCATION

Felipe Emerick

lipelokmail@gmail.com

Adriana Salvanini

adriana.salvanini@cellep.com

Alessandra Fagundes Silva

alessandra.fagundes@cpspos.sp.gov.br

Rodrigo Avella Ramirez

roram1000@hotmail.com

RESUMO

Este estudo investigou como professores de língua inglesa, atuantes em institutos de idiomas e na Educação Profissional de nível médio e superior, constroem sua identidade docente a partir de suas trajetórias, crenças e experiências formativas. A pesquisa, de caráter qualitativo e exploratório-interpretativo, utilizou um questionário narrativo com quatro participantes. As respostas foram analisadas por meio da análise temática de Braun e Clarke (2006; 2019), em um processo realizado em três etapas: análise inicial pelo pesquisador; revisão com o apoio de um agente de análise temática baseado em Inteligência Artificial; e interpretação final articulada ao referencial teórico. Os resultados evidenciaram cinco eixos centrais: (a) formação contínua e eventos críticos; (b) reconfiguração das crenças; (c) centralidade do aluno; (d) impacto e reconhecimento; e (e) identidade situada e negociada. Observou-se forte convergência entre os contextos investigados, especialmente no reconhecimento da centralidade do aluno e na percepção de que o ensino de inglês, embora voltado a finalidades específicas, transcende o tecnicismo e pode assumir uma dimensão formativa mais ampla. Conclui-se que a identidade docente é múltipla, situada e constantemente negociada, mas ressalta-se que os achados são exploratórios e apontam a necessidade de estudos mais amplos para aprofundar e confirmar tais tendências.

Palavras-chave: Crenças e identidade docente; Formação de professores de inglês; Institutos de idiomas; Educação Profissional; Análise temática.

ABSTRACT

This study investigated how English language teachers, working in language institutes and in Vocational Education at both secondary and higher levels, construct their professional identity based on their trajectories, beliefs, and formative experiences. The research, qualitative and exploratory-interpretative in nature, employed a narrative questionnaire with four participants. Responses were analysed through Braun and Clarke's (2006; 2019) thematic analysis, carried out in three stages: an initial analysis conducted by the researcher; refinement with the support of a thematic analysis agent based on Artificial Intelligence; and a final interpretation articulated with the theoretical framework. The results revealed five central themes: (a) continuous training and critical events; (b) reconfiguration of beliefs; (c) centrality

of the student; (d) impact and recognition; and (e) situated and negotiated identity. A strong convergence was observed between the contexts investigated, particularly in the recognition of student centrality and in the perception that English teaching, although directed toward specific purposes, transcends mere technicality and can assume a broader formative dimension. The study concluded that teacher identity is multiple, situated, and constantly negotiated, but it is emphasised that the findings are exploratory and highlight the need for broader studies to deepen and confirm these tendencies.

Keywords: Teacher beliefs and identity; English teacher education; Language institutes; Vocational Education; Thematic analysis.

INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa no Brasil ocupa um espaço singular, tanto no ensino regular quanto nos institutos de idiomas. Enquanto no primeiro caso a disciplina integra o currículo escolar e universitário, no segundo assume uma função marcada pela busca de resultados imediatos e pelo atendimento a demandas sociais e de mercado. Em ambos os contextos, o inglês frequentemente é concebido sob uma perspectiva instrumental e utilitarista, como ferramenta para a inserção no mundo do trabalho, para a mobilidade acadêmica ou para a comunicação em situações específicas. Entretanto, essa visão não esgota o potencial do ensino de línguas, que também pode assumir um caráter mais amplo, voltado à formação crítica, cultural e social dos aprendizes, a depender das crenças e da formação de seus professores.

Nesse cenário, investigar a docência em língua inglesa requer considerar não apenas a prática em sala de aula, mas também as trajetórias de vida e profissionais dos professores, as crenças que orientam suas decisões pedagógicas e a forma como constroem suas identidades docentes. Como destacam Hall (2006) e Dubar (2006), a identidade é um processo dinâmico e relacional, constantemente (re)construído em interação com contextos e discursos sociais.

No campo da Linguística Aplicada, Barcelos (2001b, 2015) e Kalaja e Barcelos (2003) demonstram que crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas são centrais nesse processo, pois funcionam como lentes interpretativas que articulam experiência, emoção e ação pedagógica. Ao mesmo tempo, autores como Növoa (1997), Marcelo (2009) e Darling-Hammond (2017) enfatizam que a formação e o desenvolvimento profissional docente não se limitam ao momento inicial, mas constituem um percurso contínuo, em que professores reinterpretam e ressignificam suas práticas.

Assim, compreender como professores de inglês narram suas trajetórias e concebem suas crenças e identidades em diferentes contextos educacionais, seja no ensino técnico (nível médio) e tecnológico (nível superior) ou em institutos de idiomas, torna-se um caminho relevante para ampliar a compreensão da docência em línguas no Brasil. Além disso, a comparação entre esses dois espaços pode revelar semelhanças e diferenças significativas, considerando que ambos, embora distintos, compartilham uma dimensão de ensino voltada a finalidades específicas, mas que também pode transcender para objetivos mais formativos e transformadores.

OBJETIVO

Objetivo geral

Investigar como professores de língua inglesa, atuantes em institutos de idiomas e no ensino regular de nível médio e superior, constroem sua identidade docente a partir de suas trajetórias, crenças e experiências de formação e desenvolvimento profissional.

Objetivos específicos

- Analisar as trajetórias narradas pelos professores, identificando experiências significativas que marcaram sua constituição profissional;
- Examinar as crenças declaradas sobre o ensino e a aprendizagem de inglês e sua relação com as práticas pedagógicas;
- Compreender como os professores articulam suas trajetórias e crenças na construção de sua identidade docente;
- Comparar percepções de professores atuantes em institutos de idiomas e no ensino regular de nível médio e superior, destacando semelhanças e diferenças entre os dois contextos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Identidade docente: conceitos e processos

A identidade, em termos gerais, tem sido compreendida nas Ciências Humanas como um fenômeno dinâmico, relacional e socialmente construído. Para Hall (2006, p. 13), “a identidade é formada ao longo do tempo através de processos inconscientes, e não é algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”. Isso significa que não se trata de uma essência fixa, mas de uma construção que se dá na interação do sujeito com os discursos sociais e culturais que o atravessam. Assim, a identidade pode ser melhor compreendida como um processo de constante negociação, em que elementos de continuidade e de mudança convivem em tensão.

Dubar (2006, p. 33) reforça essa perspectiva ao afirmar que “não há identidade sem alteridade”, destacando a dimensão relacional e dialógica do conceito. O autor propõe a distinção entre identidade para si, isto é, aquela reivindicada e construída pelo próprio sujeito ao narrar sua trajetória, e identidade para o outro, aquela atribuída por instituições, grupos sociais e contextos em que esse sujeito se insere. No caso da docência, essa distinção mostra-se central, uma vez que professores constantemente precisam lidar com expectativas institucionais, políticas educacionais, visões sociais sobre a profissão e, simultaneamente, com sua própria percepção e projeto de ser docente.

Esse movimento de negociação entre identidades para si e para o outro é especialmente evidente no caso do professor de línguas estrangeiras. Como argumenta Leffa (2012), o professor de inglês, por exemplo, é constantemente interpelado por discursos de mercado, demandas institucionais por resultados

rápidos e expectativas dos aprendizes em relação ao domínio do idioma como capital cultural e social. Dessa forma, a identidade docente em contextos de ensino de línguas se torna um espaço de disputas e tensões, mas também de possibilidades de ressignificação.

Além disso, a identidade docente não pode ser pensada de forma descolada da prática. Pimenta (1999) sustenta que ela se constitui na articulação entre os saberes da formação inicial, os saberes da experiência e a reflexão crítica sobre a prática. Veiga (2012) complementa afirmando que a identidade docente é um processo de construção permanente, no qual o professor atribui sentidos ao seu fazer pedagógico e aos desafios que enfrenta cotidianamente. Em outras palavras, ser professor envolve continuamente reinterpretar a própria trajetória e reposicionar-se diante das mudanças sociais, educacionais e institucionais.

Nesse sentido, a identidade docente se configura como um espaço de intersecção entre biografia, contexto e prática. O sujeito docente constrói sua identidade ao narrar sua trajetória (Nóvoa, 1997), reinterpretar suas experiências passadas e projetar-se para o futuro, num processo reflexivo que é individual, mas também coletivo, já que acontece em comunidades de prática, como lembra Wenger (1998). Para o autor, é na participação em práticas sociais, em redes de interação e em comunidades profissionais que os professores desenvolvem pertencimento, constroem reconhecimento e redefinem continuamente sua identidade docente.

Crenças sobre ensino/aprendizagem e sua relação com a identidade

O estudo das crenças no campo da Linguística Aplicada emergiu nos anos 1980 e consolidou-se como um dos eixos fundamentais para compreender a prática de professores e aprendizes de línguas (Barcelos, 2001a, 2003; Kalaja e Barcelos, 2003). Crenças são entendidas como ideias, concepções ou opiniões que professores e alunos constroem sobre o processo de ensinar e aprender. Contudo, longe de se reduzirem a representações cognitivas, elas abarcam dimensões afetivas, sociais e contextuais.

Barcelos (2001a, p. 73) define crenças como “concepções, opiniões ou ideias que professores e aprendizes possuem a respeito do processo de ensinar e aprender línguas”, salientando que tais crenças influenciam tanto as expectativas quanto as ações pedagógicas. Pajares (1992) amplia essa discussão ao defender que as crenças funcionam como filtros cognitivos que orientam percepções, julgamentos e decisões dos professores, muitas vezes de forma implícita. Para o autor, compreender as crenças é essencial para entender por que determinadas práticas persistem e por que algumas resistem a mudanças propostas pela formação.

Marcelo (2009) vai além e enfatiza que as crenças possuem “funções afetivas e valorativas”, atuando como filtros que orientam como o professor interpreta inovações, mudanças curriculares ou

práticas institucionais. Assim, as crenças explicam, em grande parte, por que algumas propostas de formação continuada não conseguem provocar mudanças significativas nas práticas docentes: elas esbarram em sistemas de crenças já sedimentados pela experiência.

Outro aspecto central é o caráter dinâmico das crenças. Kalaja e Barcelos (2003, p. 2) afirmam que “as crenças têm origem em experiências anteriores de aprendizagem ou ensino, e estão intrinsecamente relacionadas umas às outras”, ou seja, são formadas em redes de significados que emergem em contextos discursivos e relacionais. Dessa forma, as crenças não são estáticas: podem ser transformadas à medida que professores vivenciam novas situações, dialogam com colegas ou participam de processos formativos.

Barcelos (2015) propõe compreender as crenças em articulação com as emoções e identidades, argumentando que “as crenças dentro de um contexto sócio-histórico influenciam a construção das identidades. As identidades, por sua vez, influenciam os tipos de emoções e crenças que os indivíduos atribuem a si mesmos e a outros” (p. 303). Isso significa que, ao mesmo tempo em que crenças orientam a prática pedagógica e participam da constituição da identidade docente, também são reconfiguradas pelo modo como o professor vivencia e interpreta suas experiências profissionais.

Nesse sentido, as crenças funcionam como pontes entre trajetória e identidade. Elas são construídas ao longo da trajetória profissional, muitas vezes influenciadas pelas experiências de aprendizagem como aluno. E também atuam na (re)construção da identidade, pois oferecem quadros interpretativos que permitem ao professor dar sentido a seu papel, às suas práticas e às expectativas que recaem sobre ele.

Em suma, as crenças não são apenas reflexos das experiências individuais, mas elementos constitutivos da identidade docente, na medida em que organizam a maneira como o professor interpreta sua trajetória e planeja seu desenvolvimento profissional.

Formação e desenvolvimento profissional: contínuo, auto e heteroguiado

A formação docente não pode ser vista como um evento pontual ou limitado à formação inicial. Cada vez mais, é concebida como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que acompanha toda a trajetória do professor. Nesse sentido, Nóvoa (1997, p. 25) enfatiza que “a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. A formação, portanto, está intimamente relacionada ao processo de construção identitária.

Marcelo (2009) também defende que o desenvolvimento profissional envolve articular formação inicial, inserção na carreira e formação continuada, evitando a fragmentação. O autor critica modelos

de formação baseados apenas na transmissão de conteúdos e defende propostas que promovam reflexão, colaboração e mudança efetiva nas práticas pedagógicas. Para ele, a formação deve provocar transformações tanto no conhecimento quanto nas crenças docentes, pois “as pesquisas sobre crenças têm contribuído sobremaneira para o avanço do processo de desenvolvimento profissional” (Marcelo, 2009, p. 13).

Nessa mesma perspectiva, Tardif (2007) sublinha que os saberes docentes são plurais, oriundos da formação inicial, da prática, das interações e da experiência acumulada. Esses saberes se entrelaçam e são constantemente ressignificados, o que reforça a ideia de que a formação não se limita a um momento, mas se prolonga e se reinventa ao longo da carreira.

Dessa forma, o desenvolvimento profissional é compreendido como uma prática que requer a participação ativa do professor. Brasileiro (2019, p. 442) afirma que “o desenvolvimento profissional não se efetiva somente na propriedade de conhecimentos sobre o ensino, mas também no desenvolvimento de atitudes, das relações interpessoais e das competências direcionadas ao processo pedagógico”. A autora ressalta que esse processo precisa considerar a realidade de trabalho do professor, seus interesses e suas experiências, reforçando a ideia de que o docente não é um sujeito passivo na formação, mas um agente que se apropria, seleciona e ressignifica conhecimentos de acordo com sua trajetória.

Darling-Hammond (2000, 2011) acrescenta que programas de formação mais efetivos são aqueles que conectam teoria, prática e reflexão, articulando diretamente as demandas do contexto educacional com a aprendizagem profissional dos professores. Além disso, pesquisas mostram que formações que incluem colaboração entre pares, prática supervisionada e oportunidades de experimentação são mais bem-sucedidas em promover mudanças duradouras (Darling-Hammond, 2017).

Esse caráter contínuo da formação docente se manifesta de diferentes formas:

- **Autoformação:** quando o professor, por iniciativa própria, busca caminhos de desenvolvimento (cursos, leituras, comunidades online, intercâmbios).
- **Formação heteroguiada:** quando a formação é conduzida por instituições ou mediadores (coordenadores, programas institucionais, políticas educacionais).
- **Formação experiencial:** quando o professor aprende a partir da prática, por meio de erros, sucessos, reflexões e interações com alunos e colegas.

Independentemente da via, o desenvolvimento profissional só ganha sentido quando o professor é capaz de refletir sobre sua prática, reinterpretar suas crenças e reconfigurar sua identidade docente. Ou seja, a formação é menos um acúmulo de técnicas e mais um espaço de ressignificação da trajetória e do papel docente.

Convergências entre trajetória, crenças e identidade docente

Ao considerar conjuntamente os conceitos de identidade, crenças e desenvolvimento profissional, torna-se evidente que esses elementos não podem ser analisados de forma isolada. Eles compõem um sistema interdependente que explica como os professores constroem significados sobre sua profissão e sobre si mesmos.

A trajetória docente oferece o terreno no qual crenças são formadas e reconfiguradas. Experiências como estudantes, inserção em contextos institucionais e eventos críticos da carreira tornam-se marcos que moldam crenças sobre ensino e aprendizagem (Tardif, 2007). Como afirmam Kalaja e Barcelos (2003), tais crenças são sempre contextualizadas, emergem de interações sociais e se manifestam discursivamente.

Essas crenças, por sua vez, não apenas orientam práticas pedagógicas, mas também participam da constituição da identidade docente. Barcelos (2015, p. 303) explica que “as crenças dentro de um contexto sócio-histórico influenciam a construção das identidades. As identidades, por sua vez, influenciam os tipos de emoções e crenças que os indivíduos atribuem a si mesmos e a outros”. Assim, a identidade docente não é apenas produto da trajetória, mas também das crenças que dão sentido a essa trajetória.

Por outro lado, o desenvolvimento profissional oferece as condições e os contextos em que essas crenças e identidades podem ser questionadas, transformadas ou reforçadas. Marcelo (2009) e Brasileiro (2019) destacam que formações bem estruturadas só são efetivas quando conseguem dialogar com as crenças já existentes dos professores, provocando reflexão crítica. Caso contrário, permanecem superficiais e pouco transformadoras.

Esse entrelaçamento pode ser visualizado como um movimento circular:

- Trajetória fornece experiências (como aprendiz, como professor em formação, como profissional em exercício);
- Essas experiências alimentam crenças sobre ensino/aprendizagem, que funcionam como lentes interpretativas da realidade (Pajares, 1992);
- As crenças influenciam a identidade docente, pois moldam o modo como o professor se percebe e se posiciona diante dos outros (Hall, 2006; Dubar, 2006);
- O desenvolvimento profissional, seja auto ou heteroguiado, pode reforçar ou transformar crenças, impactando a identidade e realimentando a trajetória (Wenger, 1998; Veiga, 2012).

Nesse processo, a docência é vivida como uma profissão em permanente construção, em que cada novo contexto, cada grupo de alunos e cada política institucional exigem do professor negociações identitárias e repositionamentos de crenças. Como afirma Nóvoa (1997), ser professor é um exercício constante de “reconstrução de si mesmo como profissional”, o que só se realiza por meio de reflexão crítica e engajamento ativo no desenvolvimento profissional.

Assim, compreender a identidade docente em institutos de idiomas e escolas técnicas de nível médio e superior no Brasil implica analisar como professores narram suas trajetórias, como constroem e transformam suas crenças ao longo do tempo, e como articulam essas dimensões na constituição de si mesmos como profissionais. O estudo da relação entre identidade, crenças e formação contínua, portanto, oferece um quadro teórico robusto para investigar a docência de inglês nesses contextos, iluminando tanto os desafios quanto as possibilidades de transformação.

MÉTODO

A presente investigação insere-se no campo da pesquisa qualitativa, de caráter exploratório-interpretativo (Lüdke e André, 1986), uma vez que busca compreender significados, experiências e percepções docentes em torno da trajetória profissional, das crenças sobre ensino e aprendizagem de inglês e da constituição da identidade docente (Nóvoa, 1997; Tardif, 2007).

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário narrativo aplicado via Google Forms, composto por três perguntas abertas, além de um bloco inicial de caracterização dos participantes (gênero, faixa etária, tempo de atuação, função e contexto). As perguntas foram elaboradas para estimular respostas densas, narrativas e reflexivas, a fim de captar não apenas eventos pontuais, mas também processos de mudança e negociação de sentidos.

Participaram da pesquisa quatro professores, dois atuantes em institutos de idiomas e dois na Educação Profissional, um técnico (nível médio) e outro tecnológico (nível superior). A escolha desses contextos foi intencional: embora distintos, ambos apresentam afinidades em seu caráter instrumental (aprender inglês para fins específicos, como certificações, mercado de trabalho ou progressão acadêmica), ao mesmo tempo em que possibilitam um caráter formativo ampliado, dependendo das crenças e práticas docentes (Veiga, 2012; Dubar, 2006).

A opção por um número reduzido de respondentes deveu-se às limitações de tempo para a realização do estudo, mas permitiu uma análise aprofundada de cada narrativa, em consonância com a natureza qualitativa da investigação (Lüdke e André, 1986). Ressalta-se ainda que um dos respondentes é o próprio pesquisador, assumindo a reflexividade como parte do processo, em linha com Clandinin e Connelly (2015), segundo os quais o pesquisador é também sujeito da experiência investigada.

Procedimentos de análise temática

A análise dos dados seguiu o procedimento de análise temática de Braun e Clarke (2006, 2019), que compreende seis etapas:

1. Familiarização com os dados: leitura detalhada das narrativas coletadas, anotando impressões iniciais e destacando elementos recorrentes.
2. Geração de códigos iniciais: identificação de unidades de sentido (palavras, frases ou passagens) relacionadas às trajetórias, crenças e identidade docente.
3. Busca por temas: agrupamento dos códigos em eixos temáticos preliminares, tais como “trajetória formativa”, “mudança de crenças” e “identidade profissional”.
4. Revisão dos temas: avaliação da consistência interna de cada tema e das relações entre eles, eliminando redundâncias ou sobreposições.
5. Definição e nomeação dos temas: elaboração de títulos descritivos e analíticos que captam a essência de cada eixo.
6. Produção do relatório: redação da análise interpretativa, costurando as evidências empíricas (citações dos participantes) com o referencial teórico.

O Quadro 1 mostra as três perguntas utilizadas na pesquisa, o que se pretende compreender com cada uma delas, e o referencial teórico com o qual elas dialogam:

Quadro 1: Matriz de articulação teórico-metodológica

Pergunta de pesquisa	Objetivo	Referencial teórico
1. Que momentos marcaram sua trajetória profissional e como eles influenciaram seu desenvolvimento?	Identificar eventos críticos, trajetórias formativas, papel da agência e da estrutura no desenvolvimento.	Nóvoa (1997); Tardif (2007); Marcelo (2009); Dubar (2006).
2. Ao longo de sua carreira, você mudou seu conceito sobre como se ensina e aprende inglês? Se sim, que fatos te levaram a essas mudanças?	Compreender como crenças docentes se transformam no tempo e sua relação com prática e emoção.	Barcelos (2001b; 2015); Kalaja & Barcelos (2003); Pajares (1992).
3. Como você se define hoje como profissional e em que medida essa definição foi moldada por suas experiências e pelo olhar de alunos, colegas ou instituições?	Entender processos de construção identitária, autoimagem versus atribuição externa, negociações e tensões.	Dubar (2006); Wenger (1998); Hall (2006); Veiga (2012).

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Etapas complementares de análise

O processo de análise ocorreu em três momentos:

- **Primeiro momento:** análise realizada pelo pesquisador de forma independente, resultando na identificação de quatro eixos temáticos centrais.
- **Segundo momento:** uso de um agente de análise temática desenvolvido na plataforma ChatGPT, chamado *Fabriqueta - Agente de Análise Temática* (Silva, 2025), que auxiliou na revisão dos temas e sugeriu um quinto eixo, ampliando a robustez da categorização.
- **Terceiro momento:** retorno ao material pelo pesquisador, que realizou a interpretação final das categorias, articulando-as criticamente com a base teórica.

Esse procedimento permitiu combinar a reflexividade humana (essencial em pesquisas qualitativas) com a mediação de ferramentas de Inteligência Artificial (IA), que contribuíram para o refinamento dos achados, sem substituir a interpretação do pesquisador.

Dessa forma, a abordagem metodológica adotada se mostra coerente com os objetivos do estudo: investigar como professores de inglês em diferentes contextos formativos, a saber, institutos de idiomas e Educação Profissional, constroem sua identidade docente a partir de suas trajetórias, crenças e experiências de desenvolvimento profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise temática das respostas, em diálogo com o referencial teórico, permitiu compreender como trajetórias, crenças e identidade se entrelaçam na constituição da docência em inglês e revelou cinco temas centrais: (a) formação contínua e eventos críticos na trajetória; (b) reconfiguração das crenças; (c) centralidade do aluno; (d) impacto/reconhecimento como elemento identitário; e (e) identidade situada e negociação. Esses eixos não são independentes, mas se entrelaçam: as trajetórias influenciam as crenças; estas moldam e são moldadas pela identidade; e a identidade se atualiza continuamente nos diferentes contextos de atuação.

Formação contínua e eventos críticos na trajetória

Os relatos evidenciam que o desenvolvimento docente não se dá de forma linear, mas é marcado por momentos críticos ou eventos de virada, que funcionam como marcos reflexivos e ressignificadores. Essa constatação confirma Marcelo (2009), para quem o desenvolvimento profissional é tecido por episódios que alteram a percepção do professor sobre si mesmo e sobre sua prática. Nóvoa (1997) já havia enfatizado que a formação não é simples acumulação de técnicas, mas reconstrução permanente da identidade, enquanto Tardif (2007) ressalta o caráter plural dos saberes, advindos da experiência, da formação e da instituição.

R1 (Respondente 1) sintetiza essa dinâmica em três momentos-chave:

Minha trajetória como professor de inglês pode ser dividida em três momentos: o primeiro quando comecei a dar aulas particulares ainda na graduação; o segundo quando ingressei no instituto de idiomas e tive contato com metodologias diferenciadas; e o terceiro quando assumi a coordenação pedagógica, o que me obrigou a pensar não apenas na minha prática, mas na prática coletiva de uma equipe de professores. (R1, Respostas originais da pesquisa, 2025).

Da mesma forma, R2 aponta a necessidade de reposicionamento em diferentes etapas: “Comecei no ensino regular; depois escola de idiomas; depois especialização, que exigiu postura mais acadêmica.” (R2, Respostas originais da pesquisa, 2025)

Já R4 destaca a força transformadora da formação certificada:

Fiz o curso entre fevereiro e junho de 2013, e foi um divisor de águas na minha carreira. [...] No mesmo semestre em que fiz o curso, vi diferenças brutais no impacto das minhas aulas, e desde então tenho muito mais consciência do que faço em sala, porque faço e para que faço. (R4, Respostas originais da pesquisa, 2025).

Essas vozes revelam duas dimensões cruciais: (a) a agência do professor, que busca intencionalmente formações, especializações ou certificações; e (b) a força das estruturas institucionais, que oferecem ou impõem papéis (como a coordenação). Essa tensão entre agência e estrutura confirma Dubar (2006), para quem a identidade profissional resulta da constante negociação entre escolhas pessoais e atribuições externas.

Reconfiguração das crenças ao longo do tempo

Outro eixo marcante nas falas é a transformação das crenças sobre ensino e aprendizagem de inglês. Inicialmente centradas em abordagens transmissivas (regras, gramática), essas crenças foram deslocadas para visões mais comunicativas e centradas no aluno. Barcelos (2001b; 2015) e Kalaja e Barcelos (2003) destacam que as crenças não são estáticas: são dinâmicas, contextuais e afetivas. Pajares (1992) acrescenta que funcionam como filtros que orientam percepções e práticas, mas também se transformam quando confrontadas com experiências concretas.

R3 ilustra claramente essa mudança:

Eu acreditava que ensinar inglês era basicamente apresentar regras e esperar que os alunos memorizassem. Com o tempo percebi que isso não funcionava. Hoje acredito que aprender inglês exige prática constante e situações reais de comunicação.” (R3, Respostas originais da pesquisa, 2025).

O papel das formações certificadas surge como gatilho central de mudança. R4 relata: “Depois que fiz o CELTA, percebi que eu falava demais nas aulas. Reorganizei minhas práticas para dar mais espaço aos alunos, o que mudou totalmente minha forma de ensinar.” (R4, Respostas originais da pesquisa, 2025). E complementa: “Apenas com o Delta, em 2015, que veio de fato pôr em cheque minhas bases, passei a ter um novo olhar para isso, começando a colocar a gramática subordinada à comunicação.” (R4, Respostas originais da pesquisa, 2025).

Esses relatos reforçam o que Barcelos (2015) aponta: mudanças de crença são também mudanças afetivas, que envolvem frustração com resultados insuficientes e satisfação ao observar progressos. Do ponto de vista cumulativo, cada certificação atua como catalisador em diferentes níveis: CELTA (curso

para formação inicial de professores, oferecido por Cambridge English) como mudança prática imediata, Delta (curso em-serviço, também de Cambridge English, com nível de pós-graduação) como revisão conceitual profunda. Isso confirma Tardif (2007) sobre a articulação de saberes plurais: experiência, formação formal e prática cotidiana.

Centralidade do aluno como foco pedagógico

As falas apontam um deslocamento consistente: de práticas centradas no conteúdo para um foco no aluno como sujeito da aprendizagem. Essa mudança não é apenas metodológica, mas identitária, pois redefine o papel do professor: de transmissor de conhecimento a mediador e facilitador. Wenger (1998) descreve esse processo como participação em comunidades de prática, onde identidades se constroem na ação.

R4 resume essa visão: “Hoje acredito que meu papel principal é criar um ambiente seguro, onde o aluno possa falar sem medo de errar, porque é assim que ele realmente aprende.” (R4, Respostas originais da pesquisa, 2025).

R2 reforça:

Os feedbacks negativos me ajudam a reestruturar minha prática. Por exemplo: quando os alunos dizem que eu falo muito rápido ou quando discordam de minhas ações. Por isso, hoje minhas propostas são sempre votadas em sala. (R2, Respostas originais da pesquisa, 2025).

Esses relatos mostram que a centralidade do aluno se tornou parte constitutiva da identidade docente. Não se trata apenas de ajustar práticas, mas de reposicionar-se como profissional que legitima sua ação na criação de condições para a aprendizagem significativa. Esse achado confirma Veiga (2012), que vê a identidade docente como construção permanente ligada ao sentido atribuído ao fazer pedagógico.

Impacto e reconhecimento como fatores identitários

O reconhecimento aparece como dimensão-chave para a legitimação da identidade docente. Dubar (2006) distingue entre identidade para si e identidade para o outro: é nessa tensão que se configura o ser professor.

R2 evidencia o peso do retorno discente:

Eu me vejo como uma profissional que está sempre buscando ouvir os alunos, aprender com eles sobre seu trabalho e rotina para que minhas aulas sejam mais efetivas. Fico muito contente quando eles conseguem ver na prática, em alguma situação do trabalho, algo que eu havia chamado a atenção deles em sala, e me falam da importância disso. (R2, Respostas originais da pesquisa, 2025).

R1, por outro lado, aponta o impacto das percepções divergentes dos pares: “Me considero inovadora, mas alguns colegas me veem como exigente demais, o que me fez refletir sobre a forma como conduzo as aulas.” (R1, Respostas originais da pesquisa, 2025).

Essas falas confirmam que a identidade docente é constantemente negociada entre autoimagem e reconhecimento externo. Enquanto o feedback positivo legitima a trajetória, críticas ou divergências com pares podem gerar tensões produtivas, estimulando ajustes e reflexões. Esse caráter relacional reforça a identidade como processo dialógico (Hall, 2006).

Identidade situada e negociação entre contextos

Por fim, a análise evidencia que a identidade docente é plástica e situada, adaptando-se aos diferentes contextos institucionais. Hall (2006) e Wenger (1998) destacam que identidades não são fixas, mas performativas, emergindo da participação em comunidades de prática e da adequação a discursos contextuais.

R3 relata: “Antes, vejo que era mais descontraída, mais próxima dos alunos. Já no meu momento atual, preciso ser mais formal, mas não quero perder a proximidade com os alunos.” (R3, Respostas originais da pesquisa, 2025).

E R2 complementa: “Além de ensinar o idioma, tenho que sempre mostrar a importância dele para o mundo do trabalho dos alunos, seja agora ou depois.” (R2, Respostas originais da pesquisa, 2025).

Esses relatos evidenciam a multiplicidade identitária: não há um único “eu docente”, mas múltiplos posicionamentos performados conforme as expectativas e demandas contextuais. Isso confirma Tardif (2007) sobre saberes situados e Dubar (2006) sobre a negociação entre identidade para si e para o outro.

O Quadro 2 sintetiza os resultados da pesquisa, à luz da fundamentação teórica e da análise temática aqui proposta:

Quadro 2: Síntese dos eixos temáticos da pesquisa

Eixo temático	Excerto do respondente	Análise e fundamentação teórica
Formação contínua e eventos críticos na trajetória	“Fiz o curso entre fevereiro e junho de 2013, e foi um divisor de águas na minha carreira. [...] No mesmo semestre em que fiz o curso, vi diferenças brutais no impacto das minhas aulas.” (R4)	A formação aparece como catalisadora de rupturas e reconfigurações da prática, confirmado a não linearidade da trajetória docente (Nóvoa, 1997; Marcelo, 2009; Tardif, 2007).
Reconfiguração das crenças	“Eu acreditava que ensinar inglês era basicamente apresentar regras [...] Hoje acredito que aprender inglês exige prática	Mudança de crença do estruturalismo para o comunicativo, mostrando o caráter dinâmico,

	constante e situações reais de comunicação.” (R3)	afetivo e experiencial das crenças (Barcelos, 2001b; 2015; Pajares, 1992).
Centralidade do aluno	“Hoje acredito que meu papel principal é criar um ambiente seguro, onde o aluno possa falar sem medo de errar.” (R4)	Repositionamento do professor como mediador, em linha com abordagens comunicativas e identidades docentes centradas no aprendiz (Kalaja e Barcelos, 2003; Wenger, 1998).
Impacto e reconhecimento	“Fico muito contente quando eles [os alunos] conseguem ver na prática, em alguma situação do trabalho, algo que eu havia chamado a atenção deles em sala, e me falam da importância disso.” (R2)	Reconhecimento externo funciona como legitimação da identidade, reforçando ou tensionando a autoimagem docente (Dubar, 2006; Veiga, 2012).
Identidade situada e negociação	“Antes, vejo que era mais descontraída, mais próxima dos alunos. Já no meu momento atual, preciso ser mais formal, mas não quero perder a proximidade com os alunos.” (R3)	Identidade docente é contextual e adaptativa, ajustada às comunidades de prática e às expectativas institucionais (Hall, 2006; Wenger, 1998).

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Em termos comparativos, os dados sugerem que professores tanto de institutos quanto de ensino técnico/tecnológico vivenciam processos semelhantes de ressignificação de crenças e identidades. Em ambos os contextos, destaca-se a centralidade do aluno como foco do trabalho docente: criar um ambiente de confiança, promover participação ativa e tornar o aprendizado significativo aparecem como princípios comuns.

Além disso, embora cada espaço esteja orientado por finalidades específicas, sejam certificações, progressão acadêmica ou preparação para o mercado de trabalho, as narrativas indicam que os professores vão além de um tecnicismo instrumental, atribuindo ao ensino de inglês também uma dimensão formativa e transformadora, ligada ao desenvolvimento integral do aluno. Essas tendências reforçam a noção de identidade situada (Hall, 2006; Wenger, 1998) e confirmam Tardif (2007) ao evidenciar a pluralidade e contextualidade dos saberes docentes.

Ressalta-se, contudo, que tais achados são preliminares e baseados em um conjunto reduzido de narrativas, demandando investigações adicionais que confirmem ou ampliem essas interpretações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu compreender como a identidade docente de professores de inglês é construída no entrelaçamento de trajetórias, crenças e contextos de atuação. As análises mostraram que:

1. Trajetórias são marcadas por momentos críticos e pela pluralidade de saberes, confirmado a perspectiva de Nóvoa (1997), Marcelo (2009) e Tardif (2007).
2. Crenças são dinâmicas, sociais e afetivas, funcionando como filtros e sendo constantemente reconfiguradas pelas experiências (Barcelos, 2001b, 2015; Pajares, 1992).

3. Identidade docente se mostra múltipla, situada e negociada (Dubar, 2006; Hall, 2006; Wenger, 1998), construída no diálogo entre autoimagem, reconhecimento e contextos institucionais.

Os resultados reforçam que a docência é uma profissão em permanente construção, na qual cada experiência, cada formação e cada interação social contribuem para ressignificar a prática e a identidade profissional.

Do ponto de vista prático, o estudo sugere a necessidade de políticas e programas de formação que reconheçam:

- a centralidade da experiência docente na constituição identitária;
- o papel das crenças como mediadoras das práticas;
- e a importância de considerar os múltiplos contextos em que professores atuam.

Em síntese, os resultados evidenciam semelhanças significativas entre os contextos analisados.

Tanto em institutos quanto no ensino profissional, os professores narram a centralidade do aluno como eixo de sua prática e reconhecem que seu trabalho, embora orientado por finalidades específicas, ultrapassa o tecnicismo, assumindo também um papel formativo mais amplo. Essa convergência sugere que, independentemente do espaço institucional, a identidade docente em inglês é construída na intersecção entre trajetória, crenças e compromisso com a aprendizagem significativa dos alunos.

Reforça-se, no entanto, que essas conclusões são de caráter exploratório, apontando caminhos que precisam ser aprofundados em futuras pesquisas, a fim de verificar em maior escala se tais tendências se confirmam e como se desdobram em diferentes realidades educacionais.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas: o que todo professor de línguas deve saber. Campinas: Pontes, 2001a.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001b.

BARCELOS, A. M. F. Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: Conflict and influence. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (eds.). Beliefs about SLA: New research approaches. Dordrecht: Kluwer Academic, 2003. p. 171-199.

BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. Studies in Second Language Learning and Teaching, v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015.

BRASILEIRO, T. S. A. Formação e desenvolvimento profissional de professores: saberes, identidade e prática docente. Revista Brasileira de Educação, v. 24, p. 439-454, 2019.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Thematic analysis: a practical guide. London: Sage, 2019.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução de Dilma Maria de Mello. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DARLING-HAMMOND, L. et al. *Effective teacher professional development*. Palo Alto: Learning Policy Institute, 2017.

DARLING-HAMMOND, L. *Professional learning that supports student learning*. Phi Delta Kappan, v. 92, n. 6, p. 81-92, 2011.

DARLING-HAMMOND, L. *Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence*. *Educational Policy Analysis Archives*, v. 8, n. 1, p. 1-44, 2000.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic, 2003.

LEFFA, V. J. *A formação do professor de línguas: passado, presente e futuro*. In: LEFFA, V. J. (org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2012. p. 13-37.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. *Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro*. Sísifo - Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, 2009.

NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PAJARES, M. F. *Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct*. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, L. R. *Fabriqueta - Agente de Análise Temática*. ChatGPT, 2025. Disponível em: <https://chatgpt.com/g/g-68c87285a288819184312d41f91e38d2-fabriqueta-agente-de-analise-tematica>. Acesso em: 20 set. 2025.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2007.

VEIGA, I. P. A. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Campinas: Papirus, 2012.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.