

Narrativas e perfis de professores formadores de um curso de Licenciatura em Espanhol de um Instituto Federal

Narratives and portraits of professors in a Spanish licentiate course in a federal institution

Antonio Ferreira da Silva Júnior  

afjrespanhol@gmail.com

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Resumo

Este estudo tem como foco de análise as narrativas de professores formadores atuantes no curso de Licenciatura de Espanhol de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Os primeiros cursos na área de Letras nesse contexto institucional datam de 2006 e ainda são poucas as pesquisas acadêmicas sobre o perfil de trabalho e as concepções de linguagem que assumem os professores atuantes nesses contextos. A partir do prisma teórico da Linguística Aplicada em diálogo com autores da área da Educação, o artigo emprega a pesquisa narrativa (TELLES, 2002; ROMERO, 2010) como mecanismo epistemológico e instrumento de dados na compreensão das práticas vivenciadas e compartilhadas pelos docentes de um Instituto Federal (IF). Por meio da composição de sentidos (MELLO, 2004) para o material documental de quatro narrativas docentes, esta investigação pretende dar continuidade aos estudos já realizados por Silva Júnior (2016) e Silva Júnior e Eres Fernández (2020) no entendimento do trabalho do professor formador atuante em um IF e seu olhar para sua prática pedagógica de espanhol em um curso de licenciatura. Como encaminhamentos, constatamos que a pesquisa narrativa permite identificar crenças, perfis e imagens que podem identificar particularidades dos sujeitos participantes. Em nossa pesquisa, os perfis docentes elencados são peças fundamentais no trabalho desenvolvido na proposta pedagógica do IF analisado.

Palavras-chave

Narrativas docentes. Professor formador. Língua espanhola.

Resumen

Este estudio tiene como foco de análisis las narrativas de profesores formadores que actúan en el curso de Grado de Español de un Instituto Federal de Educación, Ciencia e Tecnología. Los primeros cursos en el área de Letras en ese contexto institucional surgen en el año 2006 y todavía son pocas las investigaciones académicas sobre el perfil de trabajo y las concepciones de lenguaje que asumen los profesores que imparten clases en esos contextos. A partir del prisma teórico de la Lingüística Aplicada en diálogo con autores del campo de la Educación, este artículo emplea la investigación narrativa (TELLES, 2002; ROMERO, 2010) como mecanismo epistemológico e instrumento de datos en la comprensión de prácticas vivenciadas y compartidas por los docentes de un Instituto Federal (IF). Por medio de la composición

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 13/03/2021

Aprovação do trabalho: 04/05/2021

Publicação do trabalho: 04/06/2021

 10.46230/2674-8266-13-5179

COMO CITAR

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da. Narrativas e perfis de professores formadores de um curso de Licenciatura em Espanhol de um Instituto Federal. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.1, 2021, p. 359-380. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5179>.

Distribuído sob



Verificado com

Plagius
Detector de Plágio

de sentidos (MELLO, 2004) para el material documental de cuatro narrativas docentes, este estudio pretende seguir los ya realizados por Silva Júnior (2016) y Silva Júnior y Eres Fernández (2020) en el entendimiento del trabajo docente del profesor formador que actúa en un IF y su mirada para la práctica pedagógica en español en un curso de profesorado. Como aportaciones, concluimos que la investigación narrativa permite identificar creencias, perfiles e imágenes que pueden identificar rasgos de los sujetos involucrados. En nuestro estudio, los perfiles docentes elegidos son piezas fundamentales en el trabajo desarrollado en la propuesta pedagógica del IF analizado.

Palabras-clave

Narrativas docentes. Profesor formador. Lengua española.

Abstract

This study focuses on analyzing the narratives of teacher trainers in a Spanish Language Course from a Federal Institute of Education, Science and Technology. The first Letters Course in this institutional context is from 2006 and there are still little academic researches on the work profile and language conceptions assumed by teachers working in this context. From the theoretical perspective of Applied Linguistics and dialogue with authors in the educational field, this article uses narrative research (TELLES, 2002; ROMERO, 2010) as an epistemological mechanism and data instrument to understand the practices experienced and shared by teachers at a Federal Institute (IF). Through the composition of meanings (MELLO, 2004) for the documental material of four teachers' narratives, this article intends to continue the studies carried out by Silva Júnior (2016) and Silva Júnior and Eres Fernández (2020) to understand the teacher's work at a Federal Institute and also the teacher's view of his/her pedagogical practice in a Spanish Language course. As forwarding, we found that narrative researches allow us to observe beliefs, profiles, and images and identify characteristics of the subjects. In our research, the listed teacher profiles are fundamental parts of the work developed in the pedagogical proposal of the analyzed Federal Institute.

Keywords

Teaching narratives. Teacher trainer. Spanish language.

Introdução

Desde o ano de 2006 acompanhamos a oferta e o surgimento dos primeiros cursos de Licenciatura em Espanhol no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (SILVA JÚNIOR, 2015). Com isso, um novo espaço formativo surge no âmbito da educação superior brasileira para pensar a docência em nosso país.

Dando continuidade aos estudos já realizados sobre o papel do formador de professores de espanhol nos Institutos Federais (IFs), este artigo pretende propor uma reflexão sobre perfis de docência no curso de Licenciatura do IF Sudeste de Minas Gerais, campus São João del Rei, e como essas imagens de professor compõem o coletivo de trabalho responsável por pensar as práticas pedagógicas de ensino de espanhol no projeto de curso. A pesquisa é de natureza narrativa (TELLES, 2002) e busca atribuir sentidos às vozes dos participantes para identificação de tais perfis docentes.

Vale ressaltar que em publicações anteriores (SILVA JÚNIOR; ERES FERNÁNDEZ, 2020) já tivemos a oportunidade de atribuir sentidos às narrativas mediante a técnica do grupo de discussão com os professores atuantes no curso em questão e compreender o trabalho desenvolvido e as concepções de linguagem compartilhadas pelo coletivo. Nessa nova etapa, entendemos que a opção pela

entrevista narrativa seja um instrumento que complementa e amplia nosso olhar para o trabalho do formador de professores em um IF.

O artigo parte de um debate sobre o perfil profissional do professor de línguas estrangeiras para depois refletir sobre a pesquisa narrativa no campo da docência. Em seguida, traz à tona as falas dos participantes do estudo como mecanismo para problematizar quais são os perfis docentes que compõem a realidade profissional do contexto investigado.

1 Perfis profissionais dos professores de línguas estrangeiras

Esta seção tem por objetivo refletir sobre a necessidade de estabelecer um perfil profissional para o professor de línguas estrangeiras que precisamos formar diante do atual cenário educacional do país, mesmo que traçar essa imagem seja uma constante inquietação por parte dos estudiosos em Linguística Aplicada e Educação. Como este artigo trata da formação inicial de professores, acreditamos que seja importante ponderar brevemente a respeito de representações da docência a partir de alguns autores do campo da Educação e da Linguística Aplicada.

Quando pensamos na formação inicial em cursos de licenciatura, ela deve pautar-se também em políticas educacionais que regem a educação e na carreira docente, haja vista a carência histórica de propostas e programas de fomento à formação de professores pela sociedade brasileira. Por exemplo, fazemos referência à valorização da carreira, remuneração, condições de continuidade dos estudos e de trabalho, de modo que se reforce a importância social dessa prática para um país que deseja evoluir sua economia. Segundo Saviani (2009), a formação de professores não pode ser dissociada dessas questões, já que seu descumprimento gera tanto desinteresse por cursos quanto carência de massa crítica nessa área. Para o pesquisador, trata-se de “eleger a educação como máxima de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis” (SAVIANI, 2009, p. 153). Com isso, não defendemos a privatização da educação ou terceirização do ensino para levantar fundos, mas sim o aumento do investimento nessa pauta pelo Governo do país.

Até a década de 1970, conforme Penin (2009), o ofício do professor não era desvalorizado porque sua representação estava vinculada a uma vocação – ideia presente desde a educação jesuítica – e a um conhecimento inquestionável, principalmente pela classe rica da sociedade. Com o processo de redemocratização

de acesso à educação e da expansão das Instituições privadas de ensino superior a partir dos anos de 1990, alguns especialistas da educação definem a ocorrência da chamada “pauperização da profissão” e a diminuição da qualidade da educação básica (PENIN, 2009, p. 3).

De acordo com os pressupostos de pesquisadores das Ciências do Trabalho (AMIGUES, 2004; BRONCKART; MACHADO, 2004), cada ofício constitui o que esses autores chamam de “comunidade profissional”, “gênero profissional” ou “gênero da atividade”. Isso significa que a divisão do trabalho em sociedade contribuiu para a sua organização e que os ofícios são majoritariamente sociais. Por comunidade profissional, esses autores definem um corpo organizado de atividades, recursos e rotinas próprias, ou ainda, um conjunto de conhecimentos legitimados por seus integrantes a partir do compartilhamento de crenças, práticas, memórias e entendimentos definidos conjuntamente na busca de um objetivo comum. Cada gênero profissional apresenta uma base de conhecimentos que desejamos fomentar para os próximos integrantes, apesar das transformações sociais comuns a todas as profissões e definidas pelas dinâmicas sociais.

Apesar dessa noção de grupo, a atividade docente sofre de falta de autonomia para certas tomadas de decisões de sua própria categoria. Lüdke (1988) já sinalizava essa dependência da comunidade docente ao questionar a falta de formação política dessa classe:

É interessante que professores não têm questionado sua subordinação formal; diferentemente da maioria dos que clamam por ‘status’ profissional, os professores não têm contestado o direito de pessoas estranhas à ocupação de governarem seus assuntos técnicos (LÜDKE, 1988, p. 71).

A dimensão política da profissão vem sendo inserida nos cursos de Letras nos últimos anos (LEFFA, 2013), já que até então o professor não era visto como um sujeito que precisava estudar o tema das políticas públicas e linguísticas. Alguns estudiosos como Lagares (2013) vão reforçar a necessidade de o professor conhecer a política educacional existente no país para tentar questioná-la e reivindicar o ensino regulado pelo mercado e por questões somente geopolíticas e econômicas.

Outra representação para a docência em língua estrangeira está relacionada à habilidade oral, entendida como material de trabalho fundamental. Muitos acreditam que ao professor de uma língua estrangeira cabe somente ter um bom desempenho em sala e ter domínio oral do idioma a ser ensinado, concepções sustentadas pelos métodos áudio-orais. Por outra parte, também existe uma

divergência entre conhecimentos teóricos e as ditas técnicas necessárias para o exercício do magistério. Essa oposição coloca o professor como sendo portador de um conhecimento particular de sua área de atuação ou somente como um reproduzidor. Seria o conhecimento do docente de língua estrangeira um conteúdo científico, prático ou técnico? Conforme Perrenoud (2001), a docência carece de conhecimentos mais precisos e mensuráveis, de modo que essa área possa ser mais valorizada socialmente. Não existe, por exemplo, de acordo com o especialista, um código de conduta ao qual o profissional possa recorrer em caso de dúvidas ou algo que possa delimitar os objetivos da profissão. Também não queremos defender a existência de uma total prescrição ao trabalho docente.

Já está evidenciado que a atividade docente envolve saberes teórico-técnicos, cognitivos, afetivos e práticos. Algumas dessas categorias são originárias do saber formal e experiencial que o professor vai construindo no decorrer de sua identidade profissional. O docente de línguas estrangeiras é conhecedor de princípios teóricos da linguagem e de fatores de sua aprendizagem, além de pressupostos metodológicos para o ensino de línguas. Com o auxílio desse arcabouço, que é técnico de sua comunidade profissional, ele precisa mobilizar e ajustar tal conhecimento formal a cada contexto e conjuntura pedagógica.

A fragilidade da formação de professores e a escassez do reconhecimento do trabalho docente também são decorrentes dos próprios modelos existentes para os cursos de licenciatura. Alguns preferem uma formação teórica dos conteúdos elencados como específicos da área e outros valorizam os conteúdos didático-pedagógicos. Segundo Saviani (2009), faz-se fundamental romper essas dicotomias e propor modelos de formação que levem para as universidades as problemáticas mais emergentes da sala de aula.

Independentemente do modelo formativo seguido por cada instituição universitária, deve ficar claro que o trabalho do professor de línguas estrangeiras demanda formação especializada. Com isso, o perfil dessa atividade se configura como uma profissão e não um mero ofício que qualquer pessoa possa exercer. Para isso, também faz-se necessário se preocupar e refletir sobre o perfil do formador de professores, já que se espera que este tenha criado uma articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos. Sabemos, ainda, da carência de estudos sobre a formação de docentes para atuação no ensino superior e essa problemática parece ficar restrita a alguns programas de pós-graduação em nosso país.

A seguir, vamos refletir sobre como a pesquisa narrativa pode permitir o exercício da troca de experiências e a construção de uma epistemologia pautada

na própria prática dos sujeitos envolvidos em determinada comunidade.

2 Pesquisa narrativa na formação de professores

Em Silva Júnior (2016) já tínhamos sinalizado certa desconfiança, por parte de alguns autores como Passeggi e Barbosa (2008), do papel atribuído às pesquisas de natureza narrativa, por se tratarem de uma metodologia que se baseia na subjetividade para pensar o sujeito e suas experiências. Por outro lado, constatamos que o emprego da narrativa pode auxiliar a situar os indivíduos em sociedade, permitindo que eles reflitam de modo crítico sobre seu papel no simples ato de narrar uma vivência ou experiência profissional. Além de apontar o histórico dessa corrente por meio dos estudos da Escola de Chicago na década de 1970, Silva Júnior (2016) também destaca o papel de pesquisadores da área da Educação a partir dos anos de 1990 – como Antonio Nóvoa – na conscientização de investigações que promovam a formação do indivíduo no decorrer da vida adulta e a possibilidade de reconstrução de suas experiências.

No âmbito da Linguística Aplicada, o emprego da pesquisa narrativa evidencia-se nos estudos de Telles (2002), Mello (2004) e Romero (2010) pelo entendimento do narrar como descoberta da experiência humana. De acordo com Telles (2002), o emprego da narrativa nos cursos de formação de professores pode contribuir para (re)visitar novas formas de práticas pedagógicas e com isso o redesenho metodológico do trabalho docente. Já Romero (2010) defende que a narrativa possibilita refletir sobre as incertezas e os desafios da atividade docente. Ao serem apresentados a essa técnica e metodologia de pesquisa, os sujeitos são convidados a agenciar suas reflexões e organizar suas experiências pessoais e profissionais. Diante disso, Romero (2010) afirma que as narrativas são sempre incompletas, dialéticas, múltiplas e responsáveis pelo constante exercício identitário do professor.

Por outro lado, segundo a afirmação de Telles (2002, p. 16), nem sempre “o professor é considerado como possuidor de um conhecimento pessoal prático, advindo de suas experiências de vida e das histórias que vive com seus alunos em sala de aula ou com seus colegas”. Perante esse impasse, cabe à pesquisa científica mostrar a potencialidade da narrativa como um método qualitativo de estudos em que os participantes encontram espaço para sua reflexão, autonomia e autoformação. Conforme Telles (2002, p. 32), inserir a pesquisa narrativa como elemento de investigação em um curso de Licenciatura pode ser significativo por abrir espaço para uma reflexão sobre “[...] questões da trajetória da formação

peçoal, acadêmica e pedagógica dos professores, de seu conhecimento pessoal-prático e, também, com questões relativas à experiência dos participantes com a língua (materna ou estrangeira)".

Além de reconhecer a pertinência da narrativa para enxergar os desafios da docência, também partimos da concepção de que os textos narrativos gerados em uma pesquisa podem ser entendidos como documentos (TELLES, 2002). Neles, diferentes imagens pessoais e profissionais são potencializadas e acabam por compor novas narrativas quando o pesquisador decide redigir outras histórias sobre as falas e os depoimentos dos participantes. Conforme sinaliza Silva Júnior (2016, p. 83), a narrativa "[...] possibilita o sujeito conhecer o outro e a si mesmo, a tomar consciência de seus processos de aprendizagem", portanto, a composição de sentidos (MELLO, 2004) de uma narrativa sempre será fruto da experiência compartilhada entre os sujeitos.

Tomando como base os estudos de Telles (2002), Silva Júnior (2016) propôs um caminho para revisitar a inserção da narrativa no âmbito da formação de professores no contexto pesquisado. Primeiro, a apresentação do pesquisador narrativo diante dos demais participantes e o estabelecimento de conversas introdutórias sobre temas de interesse comum. Após essa etapa, a seleção de algum elemento motivador para a geração de dados narrativos durante a entrevista. Podemos empregar perguntas direcionadas, tópicos de debate, trechos de documentos, fotos e objetos marcantes relacionados ao contexto pesquisado ou ao sujeito-participante. Com isso, teremos a exposição das narrativas em sessão privada ou coletiva. Após os dados gerados, o pesquisador pode optar por continuar com a presença dos participantes na transcrição, revisão e leitura dos documentos-narrativos. Ao final, o investigador deve tematizar aspectos mais recorrentes nas narrativas e produzir novas histórias por meio do documento original coletado.

As etapas anteriores ao desenvolvimento da pesquisa narrativa demonstram como ela pode promover interessantes mudanças na formação de professores, alterando uma ótica tecnicista e pessimista da docência para uma prática mais reflexiva e transformadora (CELANI, 2002; TELLES, 2002). Participantes e pesquisador constroem sentidos sobre os fatos narrados e vivenciados em determinado ambiente social e histórico, aproveitando as trocas (auto)formadoras (NÓVOA, 2001) decorrentes dessa experiência coletiva. Segundo Silva Júnior (2016, p. 89), a pesquisa narrativa

[...] concede voz ao sujeito-participante na medida em que ele revive suas próprias

histórias, criando imagens de seu passado e presente e, inclusive, projetando o futuro, cabendo ao pesquisador compreender e construir a atuação daquele professor em determinado tempo e contexto histórico-discursivo.

O pensamento anterior demonstra a complexidade dos processos identitários da docência ao relacionar a história biográfica pessoal e a atuação profissional de um professor em uma determinada comunidade de prática institucional.

Para registrar as narrativas documentadas neste artigo, realizamos a etapa da entrevista narrativa no próprio contexto de trabalho dos participantes em dezembro de 2017 e a conversa ocorreu em sessão individual. Após a geração dos dados, empregamos a técnica da composição de sentidos (MELLO, 2004), que constitui da (re)leitura das narrativas, da experiência vivida no contexto de campo do estudo, da transcrição dos dados e, por fim, da reflexão das narrativas construídas pelos sujeitos. A seguir, passamos a desvelar por meio das narrativas documentadas o perfil dos formadores de professores de espanhol de um IF.

3 Perfis de professores formadores de espanhol de um IF

Esta seção tem como objetivo dar voz para as narrativas de quatro professores formadores de espanhol do IF Sudeste de Minas Gerais, campus São João del Rei. Os sujeitos elencados para a pesquisa possuem histórias e experiências diferentes e complementares, considerando o tempo formativo individual de atuação no IF.

Os documentos gerados (TELLES, 2002) a partir das entrevistas individuais, constituem a base para nosso trabalho de revelação das histórias e caminhos formativos de cada um dos participantes. Os depoimentos e as experiências dos professores possibilitam também conhecer o outro e a si mesmo, tomando consciência das aprendizagens e possíveis lacunas.

Cada professor recebeu com antecedência o roteiro para a entrevista e o documento estava dividido em três blocos: Trajetória profissional, Atuação no IF e Reflexão sobre a prática docente.

Quadro 1 – Roteiro para a geração da entrevista narrativa

EIXO TEMÁTICO	QUESTÕES
TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	<p>Por que se tornou professor? Onde se formou? Quando? Realizou estudos de Pós-Graduação? Onde? Em que área? Há quantos anos atua como professor de espanhol? Onde já atuou como professor?</p>
ATUAÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL	<p>Há quanto tempo atua como professor do IF? Atua em que níveis do IF? Ao entrar no IF, já sabia da existência do curso de Licenciatura? Há quanto tempo atua na Licenciatura de Letras? Participou do processo de implantação do Curso de Licenciatura em Letras? Relate o processo. Como percebe a aceitação do curso pela comunidade interna? E pela comunidade externa? O curso de Licenciatura já passou por alguma reforma curricular desde sua implantação? Em caso afirmativo, explica o motivo e as alterações realizadas no projeto inicial? Por que optou prestar concurso público para lecionar em um IF? Como define a experiência de atuar nesse tipo de instituição?</p>
REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE	<p>Qual (Quais) disciplina(s) do curso leciona? Como se dá o processo de divisão das disciplinas entre os docentes? O que entende por ensinar língua estrangeira no curso de Licenciatura? Como definiria a sua prática docente? Qual (Quais) concepção(ões) teórica(s) adota em sua prática pedagógica com ensino de língua espanhola? Como acredita que põe em prática tal concepção em sala de aula? Como se deu sua aproximação e/ou contato com o projeto pedagógico do curso de Licenciatura do Instituto? O projeto foi discutido entre os docentes e o corpo gestor? Ele foi implantado a contento? Como acredita que o documento contribui para sua prática docente? Como define sua prática como professor formador? Qual(Quais) é/são o(s) desafio(s) para os próximos anos em sua atuação como professor formador no IF?</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os professores participantes não apresentaram uma narrativa linear, muito menos deram conta de aprofundar todas as questões do roteiro motivador. Contudo, nosso interesse estava em perceber por meio do resgate da memória que cenas e imagens de trabalho no IF esse docente recuperava. Essa revisita-

ção possibilita ao próprio participante uma avaliação da experiência vivida e uma análise, de nossa parte, de suas escolhas e, principalmente, uma memória que precisa ser compartilhada, porque são sujeitos que colaboram para o desenvolvimento da Licenciatura em Espanhol no IF em questão.

O processo de composição de sentidos deu-se por causa de nossa interação e intervenção com o material gerado e mediante nossas experiências pessoais e profissionais (SILVA JÚNIOR, 2016). Desse modo, priorizamos memórias e relatos sobre a inserção do curso de Licenciatura no IF, o concurso público para atuação no IF e as concepções de linguagem e/ou trabalho com a língua espanhola. Como a pesquisa narrativa não pressupõe o trabalho com categorias de análise, apenas atribuímos um perfil a cada participante de acordo com uma percepção de si próprio mediante a experiência narrada e compartilhada com o pesquisador.

A seguir, apresentamos as histórias e um retrato da trajetória profissional dos docentes colaboradores da pesquisa. Evidenciamos que a proposta de atribuir um perfil para cada participante não teve como intuito compará-los ou apresentar lacunas e/ou deficiências em sua formação, muito pelo contrário: essa estratégia metodológica visou, simplesmente, não criar um mero nome fictício para cada sujeito ou representá-los por meio de números e letras. Acreditamos que os quatro perfis docentes sintetizam o retrato do formador de professores de espanhol no IF pesquisado.

3.1 O professor teórico

O participante é habilitado em Letras (Português e Espanhol) e possui mestrado em Estudos Literários por uma universidade pública do interior de Minas Gerais. Atua como docente há quatro anos, sendo três deles no IF, local onde exerceu pela primeira vez a docência no ensino superior. O professor também não tinha atuado em escolas antes de ingressar no IF. Sobre essa não experiência, o professor, por meio do seu contexto atual de atuação, pondera sobre essa prática não vivenciada:

Ao chegar aqui e ficar dando aula de espanhol, especificamente, para o curso de Graduação, me traz uma série de questões que se eu trabalhasse num escola regular, com ensino médio, não estariam colocadas [...] Também acho que teria menos liberdade de movimentos em algumas coisas, por exemplo, se quero dar uma aula com um texto literário.

Sua fala demonstra uma representação para os limites entre o ensino mé-

dio e o superior, possivelmente construídos pela falta de prática do participante como professor da educação básica.

Quando prestou o concurso para o IF Sudeste de Minas Gerais já tinha conhecimento da oferta da licenciatura e informou que sua prova didática também foi direcionada para tal público. Realizar o concurso para o IF não foi algo planejado, porém uma oportunidade que surgiu e considerou, pela experiência como ex-aluno de uma instituição tecnológica. Além disso, mencionou que essa chance de ingressar no serviço público lhe pareceu a mais propícia diante do seu perfil, pois, segundo ele, “não tendo o título de doutor, nem uma carreira mega consolidada, não vou tentar concurso para a universidade”. O colaborador equipara o IF à universidade, quando diz que “estar aqui não é pior [...] saber que a instituição dá conta de oferecer uma formação tão boa quanto qualquer outra instituição”. Com isso, o participante parece estabelecer uma diferença entre a aceitação do formador da universidade e do IF, por outro lado, no tocante à proposta do curso em que atua, avalia como uma boa proposta pedagógica.

Como docente do IF, atua com português nos cursos técnicos subsequentes¹ e com o espanhol na graduação de Letras. O fato de dar aula das duas disciplinas não lhe gera incômodo ou angústia, mas sim a circunstância da pouca carga horária destinada ao português na matriz dos cursos subsequentes, já que acredita que essa rápida oferta em nada modifica as dificuldades do discente. Normalmente, sua carga de trabalho está em torno de oito a doze aulas por semana, com três ou quatro ementas por semestre. Sobre a realidade de trabalho, o participante comentou:

Já teve semestre de eu dar doze aulas com seis ementas [...] e você tem que ficar pensando como articular, por exemplo, uma disciplina de Português Instrumental para o curso subsequente de Informática com a disciplina de Literatura Espanhola da graduação, falando da literatura espanhola da Idade Média. São os ossos do ofício.

O professor em questão expõe uma realidade já evidenciada em Silva Júnior (2016), quando esse ponderou a respeito da polivalência docente no âmbito do IF e do excesso das atribuições se comparado ao contexto de atuação de uma universidade pública.

Sobre a sua prática pedagógica e concepção de trabalho com o espanhol, o participante constrói uma identidade para si quando afirma “eu sou um sujeito muito teórico, tenho esse problema” e “eu tenho a fama de ser o professor carras-

1 Nomenclatura empregada para cursos técnicos (ofertados em diferentes áreas do conhecimento) destinados a pessoas que já concluíram o ensino médio.

co”. Essa postura se explica quando ele demonstra sua prática como metódica, aplicada, questionadora e preocupada com o uso da língua por parte do aluno. Ao se identificar como um docente teórico, ele parece fazer referência a uma prática pedagógica que insira muitos textos para o debate e a reflexão pelos alunos e isso não parece ser bem recebido por eles em um primeiro momento, já que também tivemos a impressão que seus estudantes da Licenciatura leem pouco. Outro exemplo dessa identificação com uma perspectiva mais tradicional de formação pelo próprio docente se percebe na seguinte narrativa:

Eu costumo falar para os alunos ‘você não pode sair daqui sem ter lido alguma página do Gabriel García Márquez. Ah, professor, mas esse livro é antigo. Meu filho, você não pode falar que fez licenciatura e sair daqui sem saber que existiu Lazarillo de Tormes, por exemplo. Talvez eu possa ser chamado de um professor tradicional, mas eu acho que isso faz diferença.

De acordo com o professor, esse tipo de fala encoraja o aluno a querer participar das discussões sobre o próprio currículo do seu curso de formação. Esse envolvimento do aluno com o curso é considerado pelo professor um dos maiores desafios de seu ofício, conforme aponta em sua narrativa:

[...] acho que o desafio está em conseguir superar essa concepção ‘estou na sala, assisti aula, aprendi e pronto acabou’. Esse é o principal desafio, conseguir ganhar as pessoas, dizer para elas ‘você está aqui, beleza, muito obrigado pela presença, mas você vai ter que ter um *plus* [...] eu preciso que o menino entenda que não se esgota o curso em sala e que sendo professor, ele vai ter que levar as coisas para casa mesmo.

Para o participante, o corpo discente considera que as atividades desenvolvidas em sala são suficientes para a formação, já que o curso é presencial e não deveria ter material complementar sendo enviado para casa. O docente justifica que tal postura pode ser explicada pelo perfil de alunos interessados na Licenciatura em seu contexto de atuação, pois, normalmente, são alunos que trabalham, pais e mães de família.

Definimos esse perfil docente como sendo o “teórico”, porque consideramos que o próprio colaborador se vê tentando desenvolver uma prática em que teoria e prática se articulem. Além disso, o fato de o curso de Licenciatura do IF Sudeste de Minas Gerais receber alunos com um baixo histórico de letramento acadêmico ou com um hiato entre a formação escolar e universitária, não impede o trabalho com textos teóricos, o que parece ser demandado pelos cursistas.

3.2 A professora iniciante

A professora cursou Letras (português/espanhol) em uma faculdade particular no interior de Minas Gerais e uma especialização na área de ensino de espanhol na modalidade a distância, também em uma universidade privada. Deixou evidente seu interesse pelo estudo de línguas estrangeiras e sua experiência profissional como professora de português e espanhol. Antes de ingressar no IF, lecionou durante três anos e teve práticas com a língua espanhola no ensino fundamental, ensino médio e em um centro municipal de línguas, além de aulas particulares.

O concurso público para o IF foi a segunda experiência de seleção pública realizada pela participante, que já tinha conhecimento da proposta da instituição. No entanto, segundo ela, não estava explícito no edital que a vaga seria para atuação no curso de Licenciatura em Espanhol. Ela demonstrou que sua inscrição no concurso foi motivada pela conversa com uma companheira de trabalho, docente de língua inglesa, de uma prefeitura do interior de Minas Gerais e também docente de outro IF. A colaboradora vislumbrava com sua aprovação no concurso uma mudança profissional em sua vida quando recuperou tal memória:

[...] ela me falou das possibilidades e das vantagens. Eu falava para ela do meu desejo de fazer mestrado, de fazer doutorado, mas a minha condição financeira naquele momento não me permitia, eu teria que me deslocar e ficaria complicado. Então, ela me falou dessa possibilidade do concurso.

A participante tomou como meta profissional sua aprovação como professora de um IF porque acreditava que seria mais uma transformação em sua vida e por causa da contribuição na vida dos futuros estudantes. Para justificar isso, assumiu sua identidade como mulher e professora negra e resgatou memórias de sua mãe e dificuldades financeiras. Tal posicionamento serviu para demonstrar que a educação possibilitou mudanças em sua trajetória, pois foi a primeira pessoa da família e de seu bairro de periferia a concluir o ensino superior. Ao recuperar essa lembrança, a professora recordou:

Eu, inclusive, fechava os olhos e conseguia me ver aqui dentro. Eu projetava aquilo ali, eu não conseguia mais imaginar minha vida se não fosse aqui dentro, porque eu sei que, de alguma forma, eu tenho muito a contribuir na vida do outro. Acho que também pelo um pouco da minha história de vida [...] eu vejo como a educação, o fato de estudar como uma mudança de vida mesmo. Uma mudança de nível social, inclusive.

No ato da geração dos dados, a participante completava seis meses como professora efetiva e aquilo que ela desejava como mudança de prática e rotina pessoal e acadêmica já se materializava, pois estava cursando uma disciplina isolada da área de Linguística no mestrado de uma universidade federal. Ainda sobre essa transição pessoal após sua aprovação para o IF, temos a seguinte construção sobre o contexto de ensino público e privado:

É crescimento mesmo, porque, às vezes, a gente fica na escola regular ou na escola privada e ela te cobra tanto, te exige tanto que, às vezes, a gente faz projetos, mas não tem aquela possibilidade de publicar, de mostrar o que está sendo feito, sabe? E aqui a gente tem incentivo para que isso aconteça. A gente pode aliar a prática com os estudos, com a pesquisa, o que me fascina muito.

Sobre sua seleção e atuação no IF, a docente nos informou que em ambas as provas, escrita e didática, os conteúdos sorteados foram de língua portuguesa. Sobre sua prática docente no IF com as duas matérias, a professora expôs:

Eu gosto da experiência com as duas línguas, mas, eu me sinto mais confortável trabalhando com o espanhol. Pela experiência que eu tenho, né? Para mim é uma zona de conforto mais tranquila. Agora, com a língua portuguesa, eu trabalhei um pouco, mas, não tenho tanto conhecimento como eu tenho do espanhol e eu tenho mais conforto mesmo para trabalhar com o espanhol.

Pelo relato da professora, fica bem evidente a construção de um perfil profissional de docência na área de língua espanhola e seu ensino. Acreditamos que ao mencionar “zona de conforto”, a participante não esteja se referindo a uma prática mecanizada ou passiva com a língua, mas sim a um exercício profissional que já vem sendo construído no decorrer dos três anos em que atua como professora. Apesar de não ter tido a experiência no ensino superior antes de entrar no IF, sua atuação na educação básica e centros de línguas lhe garante uma segurança no desempenho de suas atividades como docente de espanhol.

Sobre sua concepção de trabalho com a língua espanhola, a professora demonstrou um pouco de sua abordagem de trabalho com o foco na comunicação, não se afiliando a nenhuma concepção, contudo, esclarecendo que aproveita um pouco das diferentes visões de língua para a construção do seu planejamento. Em paralelo à coleção didática adotada pelo curso para as aulas de língua, a participante elabora e propõe material extra, além de tentar sempre fazer uma transposição do aspecto linguístico e sua aplicação em sala de aula para que os

alunos já possam ir pensando no exercício da docência.

Como um desafio de sua prática foi apontado pela professora a motivação para que os alunos permaneçam no curso, já que, segundo ela, a taxa de evasão é muito alta e isso se explica pelo perfil socioeconômico do alunado. De certa forma, falta criar em alguns alunos um sentimento de pertencimento, pois, ao resgatar uma memória que diferencia o contexto da universidade tradicional e do IF, a professora apresentou uma diferença na prática pedagógica e institucional do IF:

O Instituto Federal propõe tanta coisa, tem tanta oportunidade [...] às vezes, falta o aluno conhecer um pouquinho mais a nossa realidade. A gente tem uma aluna que estudou na Federal, que está fazendo a segunda titulação em espanhol. Ela valoriza muito a nossa instituição, ela fala do nosso olhar, do nosso conhecimento, de chegar aqui na aula de espanhol e ser uma aula de espanhol mesmo. De a professora estar o tempo todo falando em espanhol, querendo que haja essa interação. Ela não sentiu isso quando teve a oportunidade de estudar inglês, porque a professora dava aula em português e aqui a aula é em espanhol.

Com a memória anterior, a professora conseguiu esboçar dois encaminhamentos. Primeiro, como o contexto do IF também pode ser promissor para o corpo discente e, segundo, adotou a experiência de uma aluna egressa de uma universidade para garantir a qualidade do trabalho com a língua espanhola desenvolvido pela própria docente e coletivo de professores do IF.

Acreditamos que essa participante seja a representante da imagem de professora que traçou um planejamento de carreira, apesar de sua pouca vivência acadêmica. O perfil de “iniciante” se refere à ausência de experiência em turmas do ensino superior da área de Letras antes de ingressar no IF.

3.3 A professora perspicaz

A participante em questão realizou sua formação acadêmica de graduação em Letras (português e espanhol), mestrado e doutorado em uma mesma universidade pública de Minas Gerais. Não precisou o tempo em que atua como docente, porém, concluiu sua graduação há mais de quinze anos e relatou sua vivência como professora de português e literaturas da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, de escolas particulares e como professora substituta de uma instituição pública federal de educação profissional. Destacou que sua atuação como docente de espanhol foi muito pequena e se deu em um curso para fins específicos.

Como professora do IF atua há, aproximadamente, seis anos no curso de Licenciatura, além de ter lecionado quatro anos como professora temporária em outra instituição de educação profissional federal com língua portuguesa e literatura. Sua vivência como professora na educação tecnológica foi a motivação para realizar o concurso para lecionar no IF, já que nas escolas estaduais, normalmente, o professor conta somente com o giz e, no âmbito federal, ela encontrou outra realidade, seja de suporte, infraestrutura e, até mesmo, de público.

Apesar de não ter participado da elaboração do projeto pedagógico do curso de Licenciatura, foi a professora responsável por ministrar as primeiras cadeiras de língua espanhola. No decorrer de sua entrevista, a participante assegurou sua identidade profissional como professora de literatura. Como seu concurso de ingresso também exigia a dupla habilitação, ela teceu uma reflexão sobre a atuação em diferentes disciplinas:

Eu acho que a gente tem ganhos e perdas [...] tem uma coisa positiva que esse trânsito proporciona, que é você conhecer diferentes realidades, você ter contato, você não ficar fechado simplesmente na sua área de atuação, vamos dizer assim, em literatura ou em língua [...] eu acho que isso enriquece, te obriga, por exemplo, a ler coisas que você nunca leria se não estivesse atuando ali pela especificidade, etc. [...] acho que contribui para você ter uma visão mais geral da instituição que você trabalha [...] Agora tem perda também. Realmente você não consegue construir um perfil de atuação. No meu caso, acho que mais ainda porque eu atuo menos com espanhol do que com literatura e português.

Mesmo argumentando sobre o diferencial de atuar com várias disciplinas em um IF, a participante demonstrou seu envolvimento pessoal com a área de literatura. A narrativa da professora realçou que, ao mesmo tempo em que implementava as primeiras disciplinas de língua espanhola na Licenciatura, construía sua identificação como professora da língua estrangeira. Segundo a participante:

Eu não vim com um método já resolvido e pensado. Foi muito na experimentação mesmo do que funcionava com as turmas [...] na verdade, aqui é o primeiro contato dos alunos com a língua. Então isso é decisivo, é o momento dele gostar ou não, de prosseguir ou não. Então essa experiência foi muito positiva [...] era uma coisa nova e eu precisava dar conta daquilo [...] então eu tentei fazer uma experimentação em atrelar a língua sempre ao cultural.

Para reforçar sua proposta de prática de ensino de espanhol articulando conteúdo linguístico ao elemento cultural, a professora lembrou experiências tradicionais e estruturalistas de sua formação inicial na universidade pública onde se graduou. Dessa forma, mesmo sendo um nível de ensino e disciplina

em que nunca tinha construído uma história profissional, buscou não repetir o ensino da língua pautado na estrutura, no vocabulário e na ênfase da conjugação verbal, opções que poderiam acabar distanciando o aluno do IF do processo de identificação e aquisição da língua espanhola. A prática proposta pela participante acaba sendo uma alternativa de “envolvimento com a língua de uma forma menos dolorosa”. Sobre a prática do ensino de literatura em língua espanhola, a professora só pontuou a dificuldade dos alunos com a metaforização que demanda a leitura dos textos literários, não sendo essa lacuna decorrente somente das dificuldades com a língua estrangeira. Também fica acentuada, na narrativa da participante, sua preocupação com a transposição dos conteúdos aprendidos na graduação para o contexto da sala de aula da educação básica e o seu incentivo para que o aluno enxergue na licenciatura o início de uma vida acadêmica na área da pesquisa.

Elegemos o perfil de professora “perspicaz” porque ela foi a primeira docente de língua espanhola do curso e aquela que o implementou na prática, fazendo escolhas de caminhos teóricos e abordagens de trabalho no início da licenciatura.

3.4 O professor colaborador

O participante possui graduação em Letras (Português-Espanhol) em uma faculdade privada localizada no interior de Minas Gerais e cursou mestrado na área de Linguística Aplicada em uma universidade pública também no interior do estado. Seu interesse pelo espanhol foi decorrente de sua experiência como aluno dessa língua estrangeira em um curso de graduação também na área de Humanidades, em que conheceu uma missionária espanhola, responsável por orientá-lo a buscar exames de proficiência e dar aula de espanhol. Na época, cursava o doutorado na área de Letras em uma universidade pública.

O professor atua há, aproximadamente, treze anos com o ensino do espanhol e, antes de ingressar no IF, lecionou no ensino fundamental e médio. Portanto, sua primeira vivência no ensino superior foi no curso de Licenciatura em Espanhol do IF Sudeste de Minas Gerais, onde trabalha há sete anos, sendo três e meio na formação de professores. Antes de exercer sua atividade como docente em São João del Rei, trabalhou em outro campus do IF com o ensino médio e técnico.

No momento de implementação do curso de Licenciatura em São João del Rei, não existia professor efetivo de espanhol no campus e o participante atuou

como colaborador e consultor para a apresentação do projeto pelos dois idealizadores da área de português, sendo o responsável pela elaboração das ementas, referências bibliográficas e pedidos de compras de livros.

O concurso para o IF foi a primeira seleção pública do participante em questão e, naquela época, ele desconhecia a oferta de cursos de Licenciatura nesse contexto. Após remoção interna, continuou ministrando aulas de língua portuguesa no curso técnico subsequente e passou a assumir os componentes de Língua Espanhola e Didáticas de Língua na Licenciatura. A entrada como docente no IF Sudeste de Minas Gerais não foi planejada, entretanto, o participante expôs sua identificação com a proposta de trabalho da instituição e seu não desejo de prestar outra seleção:

Já terminei meu mestrado, estou no finalzinho do doutorado e muita gente fica pensando 'ah, vem para a universidade, tem vaga'. Minha própria orientadora, às vezes, fala. Mas, hoje, eu não tenho pretensões de trocar [...] sinto que a gente faz uma grande diferença na vida das pessoas.

Segundo o participante, o IF acaba sendo uma oportunidade de transformação para a vida de muitos sujeitos e a própria relação entre formadores e alunos é de parceria, o que difere da visão do professor da universidade, como revelou: “Esse tipo de contato na Universidade, eu acho mais distante, porque eu não tive com os meus professores. Aqui eu sinto muito isso, essa parceria, eles se inspiram e estão aqui, realmente, como uma grande opção de mudar de vida”.

Ainda sobre a docência do participante como professor de português e espanhol no IF, ele mostrou em sua narrativa “a frustração de não poder me dedicar mais à língua espanhola”. A prática com o português demanda um maior planejamento e saída da zona de conforto por parte do professor, o que também avaliou como positivo.

Sobre sua concepção de linguagem e trabalho, o participante definiu sua prática como tendo uma preocupação humanística e interacionista, muito em razão da influência da vertente sociolinguística-interacional de sua linha de pesquisa. Expressou que sua preocupação está nas habilidades comunicativas e na questão cultural, mas não emprega nenhum teórico de modo particular para fundamentar sua visão de língua. Sobre sua inquietação com o aspecto cultural, o professor recuperou:

Para além das quatro habilidades, eu penso muito nessa questão cultural. Enquanto professor de língua espanhola e brasileiro é a identidade latino-americana que a gente deve se ver como falante de espanhol. A gente nunca pensa que nós, bra-

sileiros, somos latino-americanos também. Isso os próprios alunos trazem forte. Sempre, em cultura latino-americana, eles nunca pensam no Brasil. Eu tento trazer essas coisas para eles pelo menos se enxergarem como pertencentes a essa identidade.

A narrativa do professor assevera sua preocupação com uma prática pedagógica que problematiza a questão identitária dos povos e busca a construção de uma perspectiva intercultural de formação linguística. Aliada ao trabalho de formação linguístico-cultural, o participante também sinalizou uma prática que possibilita o deslocamento do aluno em formação para o contexto da sala de aula. Sua preocupação não se resume ao teor estrutural da língua:

Eu posso levar o conteúdo que for para a sala de aula, o meu aluno pode sair falando espanhol fluentemente, mas se ele não souber estar na sala de aula, preparar uma boa aula e conquistar os alunos nada adianta. Isso é muito mais que dominar a disciplina e tudo mais, né? [...] eu fico uma manhã toda estudando para dar uma aula de duas horas. Isso não faz mal nenhum, só acrescenta. Eles vão passar por isso também. Eu penso muito nessa questão de formar a pessoa, o ser humano professor, não só a questão do conteúdo. De pensar no professor de forma holística.

A fala do participante confirma sua preocupação de orientar a formação do aluno como um todo e de propor uma articulação entre um trabalho linguístico, cultural e pedagógico para a docência, além de conscientizar o acadêmico que o trabalho docente exige planejamento e envolvimento nos contextos de prática. Portanto, cabe ao coletivo de docentes do IF o entendimento da docência como lugar de afeto e da construção de práticas reflexivas e analíticas. O participante fez referência ao tópico da formação de professores pesquisadores da sala de aula. Ao trazer à tona as visões de linguagem dos seus colegas de colegiado, o participante se posicionou:

Cada colega tem a sua linha que acredita, mas eu acho até positivo. Aqui os alunos brincam muito e percebem muito isso, como, às vezes, nós somos diferentes. Nós somos quatro professores de língua espanhola hoje aqui e eles acabam passando pelos quatro. Então, cada um tem uma linha, eu acho que isso é positivo, porque eles vão se identificar com o que eles querem de cada um, reproduzir de cada um, levar para si. O que também não querem de cada um. Eles com certeza serão melhores do que nós todos [...] eu fico muito preocupado, às vezes, quando um colega ou professor é muito mais pesquisador do que professor. Então, entra para a sala de aula apenas como esse contexto teórico e vai diluindo aquilo, reproduz aquilo ali e pronto, sem pensar no aluno e na formação do professor como um todo.

Na narrativa do participante, a responsabilidade com o futuro contexto da sala de aula fica bastante explícita em suas afirmações e recordações de profes-

sores que cruzaram com sua história de vida. O docente parece questionar a figura do professor pesquisador não aplicado, portanto, aquele que não estabelece vínculo de sua pesquisa teórica com o contexto de sala de aula ou mesmo adaptando sua fala ou teoria à realidade dos alunos. Em alguns momentos da narrativa, o participante fez uma ressalva do perfil do aluno que busca a Licenciatura no IF, normalmente pessoas que ficaram muito tempo sem estudar e que demandam certo estímulo para o reencontro com as práticas acadêmico-escolares.

Entendemos que a imagem de professor “colaborador” define bem o envolvimento do participante com o curso antes mesmo da materialização do projeto, pois foi o único docente efetivo que colaborou efetivamente com o formato da proposta. Mesmo não lecionando nas primeiras turmas da Licenciatura, sempre demonstrou interesse em contribuir com o projeto e acompanhou seu desenvolvimento até sua remoção para o colegiado.

Considerações finais

Nas páginas anteriores, apresentamos histórias narrativas decorrentes do material documental (TELLES, 2002) gerado pelos quatro professores formadores que se dispuseram a colaborar com nosso estudo. Como já sinalizado, nosso objetivo não era comparar as experiências de vida, mas sim verificar como cada história de vida se relacionou e contribuiu para o trabalho desenvolvido no IF. Os professores-narradores tornaram-se peças fundamentais para o processo de implantação e continuidade dos cursos de Licenciatura em Espanhol da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Ensino.

Vale ressaltar que, segundo Telles (2002), a narrativa permite potencializar a percepção de crenças, metáforas ou imagens que podem possibilitar a identificação de traços e características dos sujeitos participantes. Por esse motivo, resolvemos atribuir uma nomenclatura para cada participante por meio da análise de seu relato e ponto de vista durante a geração da entrevista.

A etapa das narrativas individuais cumpriu sua função de retomar memórias e ressignificar experiências e funcionar para o participante como um momento formativo e de autodescoberta. Sobre esse aspecto, Telles (2002) defende aquilo que buscamos encontrar no ato de escuta dessas narrativas que foram as diferentes identidades profissionais e o desenvolvimento do professor naquele momento em que narra sua experiência e recorta o que deseja transparecer para o pesquisador.

Conforme já explicamos, atribuímos um perfil para cada colaborador destacando uma característica sua mais marcante pelos registros recuperados em seu relato. A imagem designada a cada professor não tinha intenção de categorizar e diferenciar os participantes como em algumas correntes de pesquisa qualitativa. Na perspectiva assumida por nós, não cabem depreciações ou comparações buscando identificar ausências formativas entre os participantes. Interessamos compreender os períodos formativos individuais e cruzar as memórias com o intuito de traçar os perfis de docentes atuantes em um curso de Licenciatura em Espanhol de um IF.

Os perfis atribuídos a cada colaborador constroem o mosaico dos professores que estão realizando e conduzindo o trabalho com língua espanhola na Licenciatura ministrada por um IF.

Pelo exposto, supomos que alcançamos construir o retrato atual de um dos cursos de Licenciatura em Espanhol na realidade dos IFs. Esse trabalho só foi possível mediante o envolvimento e o protagonismo dos próprios sujeitos, que vivenciam e edificam a cada dia a construção de uma prática docente em um cenário de educação tecnológica e desafiador para a formação de professores de Letras.

Referências

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In*: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 131-163.

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

LAGARES, X. C. Ensino de espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. *In*: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 181-198.

LEFFA, V. Prefácio. *In*: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 7-10.

LÜDKE, M. O educador: um profissional? *In*: CANDAU, V. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988, p. 64-73.

MELLO, D. M. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências**: Buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras. 225 f. Tese (Doutora-

do em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13809>. Acesso em: 12 fev. 2021.

NÓVOA, A. Prefácio. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.) **História e histórias de vidas**: educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, p. 7-12.

PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal: EdUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica- Educação, nº 6).

PENIN, S. T. S. Profissão docente. **Salto para o futuro**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 14, out. 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012181.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

PERRENOUD, P. A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In: PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 135-193.

ROMERO, T. R. S. Autobiografia de professores de inglês: o entretecer de memória e narrativa na constituição da identidade profissional. In: CELANI, M. A. A. **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010, p. 141-162.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

SILVA JÚNIOR, A. F. Cursos de Licenciatura em Letras/Espanhol nos Institutos Federais: percurso histórico e narrativas de professores formadores. In: SILVA JÚNIOR, A. F.; SANTOS, R. C. (Orgs.). **Retratos de cursos de Licenciatura em Letras/ Português-Espanhol**. Curitiba: Editora Appris, 2016, p. 39-149.

SILVA JÚNIOR, A. F. Cursos Superiores da área de Linguagens no cenário dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação. **Anais**. Campina Grande: Realize, 2015. v. 1. p. 1-12.

SILVA JÚNIOR, A. F.; ERES FERNÁNDEZ, G. Grupo de discussão como recurso metodológico para pensar a formação de professores de língua espanhola. In: SOUZA, A. E.; ALVES, C. R. S. T.; JUNGES, F.C. (Orgs.). **Discurso e Sociedade**: a linguagem em diferentes perspectivas. Cruz Alta: Ilustração, 2020, p. 97-113.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. (org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002, p. 15-38.

Sobre o autor

Antonio Ferreira da Silva Júnior - Doutor em Letras Neolatinas. Professor do Colégio de Aplicação e do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Rio de Janeiro-RJ. E-mail: afjrespanhol@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3288529999588353>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2161-4517>.