

## Formação de professores de espanhol no contexto do Programa Residência Pedagógica

Alex Sandro Beckhauser<sup>i</sup> 

Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil

1

### Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar algumas dificuldades encontradas durante o desenvolvimento das atividades do subprojeto de espanhol do Programa Residência Pedagógica, vinculado à Universidade Estadual de Feira de Santana. Utilizamos a metodologia de natureza qualitativa, cuja coleta de dados ocorreu a partir das críticas emitidas por três residentes em seu relatório final do primeiro módulo, no ano de 2021. Os relatos e nossa experiência evidenciam a dificuldade de habilitar duas escolas-campo, a necessidade de reconfigurar a estrutura de oferta dos cursos de espanhol nas escolas e a incerteza quanto à adesão dos alunos pela aprendizagem dessa língua. Entendemos que essas problemáticas podem ser interpretadas à luz de duas situações: primeiro, o desinteresse do Estado pela oferta da língua espanhola na rede básica; e segundo, o Edital da Capes não contempla algumas especificidades de nosso subprojeto, colocando-o no mesmo nível de outras áreas consideradas prioritárias.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica. Formação de professores. Língua espanhola.

### Spanish teacher education in the context of Pedagogical residence program

#### Abstract

The objective of this work is to present some difficulties encountered during the development of the activities of the Spanish subproject of the Pedagogical Residence Program, linked to the State University of Feira de Santana. We used a qualitative methodology, whose data collection occurred from the criticisms issued by three residents in their final report of the first module, in 2021. The reports and our experience show the difficulty of enabling two schools field, the need of reconfiguring the structure of the offer of Spanish courses in schools, and the uncertainty regarding the adhesion of students to learning this language. We understand that these issues can be interpreted in the light of two situations: first, the State's lack of interest in the provision of the Spanish language in the public schools; and second, the Capes Public Notice does not contemplate some specificities of our subproject, placing it on the same level as other priority areas.

**Keywords:** Pedagogical Residence. Teacher education. Spanish language.



## 1 Introdução

2

O Programa Residência Pedagógica (doravante PRP) é a mais recente política nacional de formação de professores. Institucionalizada em 2018, a iniciativa assume o compromisso de atender a formação inicial de estudantes das etapas finais dos cursos de licenciatura, através do planejamento e desenvolvimento de ações que envolvam imersão, observação e regência.

Embora não seja seu foco, o PRP desenvolve uma política linguística educacional, no sentido de que oportuniza a imersão dos licenciandos dos cursos de Letras (português, inglês e espanhol) na sala de aula, de modo que contribuam para a formação crítica e ética do aluno. Conforme expresso em Duboc (2014), no processo de aprendizagem de uma língua, aprendemos com ela aspectos identitários, culturais, sociais e ideológicos.

Diante do exposto, este trabalho tem o objetivo de problematizar algumas situações vivenciadas no Programa Residência Pedagógica (Edital 01/2020), no contexto do subprojeto de espanhol da Universidade Estadual de Feira de Santana. Para isso, partiu-se de críticas feitas por três residentes, em seu relatório de finalização do primeiro módulo (de novembro de 2020 a maio de 2021), e de nossa vivência na etapa de seleção da equipe pedagógica, bem como durante os seis primeiros meses de implementação do supracitado Edital.

Este trabalho visa a contribuir para os estudos da formação de professores de espanhol no âmbito do PRP, partindo do pressuposto de que nossas reflexões auxiliarão os profissionais dessa área a terem um olhar mais horizontalizado das problemáticas vivenciadas em outros contextos que envolvem a formação docente.

## 2 O Programa Residência Pedagógica

Nos últimos três anos, vem ocorrendo um significativo número de publicações sobre o PRP, que buscam evidenciar sua importância para os alunos dos cursos





licenciatura, bem como problematizar aspectos que circundam um programa destinado à formação inicial de professores. Essas pesquisas ainda são recentes, pela simples razão de que a supracitada iniciativa deu seu primeiro passo, oficialmente, no ano de 2018. Entretanto, os estudos conclusivos demonstraram sua relevância política, pedagógica e social (MONTEIRO et al, 2020; MELLO et al, 2020; FREITAS; FREITAS; ALMEIDA, 2020; OLIVEIRA NETO; PEREIRA; PINHEIRO, 2020; LEITE; ALMEIDA, 2021), cujos efeitos produzem transformações na própria formação docente (SOUSA; BARROSO, 2019), bem como na identidade profissional (PIMENTA; LIMA, 2018).

Ao investigar as contribuições do PRP em um grupo de residentes do curso de pedagogia, Mello et al (2020) identificaram quatro situações que auxiliam na formação dos licenciandos: 1) a RP propicia novas experiências, vivenciando situações cotidianas da escola e presenciando práticas dos professores em contexto autêntico; 2) formação acadêmica, profissional e humana, possibilitando reflexões sobre a práxis; 3) ser professor, ou seja, descobrir novos desafios e tarefas que vão além do que se imaginava; e 4) articulação entre teoria e prática, no sentido de que essa interseccionalidade é um aporte para superar o medo do encontro com a realidade e da exposição ao diferente.

Com relação ao último elemento aludido no parágrafo anterior, Curado Silva (2020) destaca a centralidade desta relação no PRP. Diferentemente de uma concepção extremista que separa a teoria da prática, dicotomizando a autonomia de uma em relação a outra, a Residência Pedagógica traria, na visão da autora, uma proposta dialética de ambos os elementos. Essa concepção expressa um movimento interdependente, cujo vínculo forma uma unidade “em que o saber tem um caráter libertador” (p. 114).

De acordo com essa mesma autora, a supracitada unidade é a base conceitual da práxis, entendida, de um lado, como uma atividade explicativa, teórica e intencional, e de outro, como material propriamente prático. Nesse sentido, a autora cunha o termo epistemologia da práxis e a define como:





Essa epistemologia compreende que os professores são sujeitos históricos, portadores e construtores de cultura que têm a capacidade de produzir conhecimento relevante sobre a educação a partir da problematização calcada numa sólida formação teórica que permite a reflexão coletiva e crítica das práticas vivenciadas em seus contextos de origem e que se encontram perpassadas por determinantes distintas que tornam tensos e contraditórios os espaços educativos (CURADO SILVA, 2020, p. 111).

4

Entendemos que distanciar esses dois elementos fere um dos princípios básicos do PRP, que, em seu Edital 01/2020, apresenta como um de seus objetivos “incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente” (BRASIL, 2020, p. 1).

Desse modo, a concepção de Residência Pedagógica, expressa nos Editais de 2018 e 2020, descreve alguns elementos formativos como, por exemplo, imersão planejada e sistemática do licenciando nos espaços escolares, a fim de que possa vivenciar situações concretas do cotidiano da escola e da sala de aula, que servirão de objeto de reflexão sobre a sua práxis docente (GIGLIO, 2020).

Corroborando as afirmações anteriores, Pimenta e Lima (2018) salientam que o desenvolvimento profissional dos professores passa pelo imbricamento da teoria na prática e desta na teoria. Essa relação é fundamental para que o professor construa conhecimento, produzindo teoria em contexto real.

Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor *amplia sua consciência sobre a própria prática*, a de sala de aula e a de escola, como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (2018, p. 15, destaque das autoras).

Para que a formação docente avance em uma racionalidade crítica, Paniago, Nunes e Belisário (2020) alertam que a efetivação da práxis se consolida sob sólida formação teórica. Em outras palavras, a simples aplicação de métodos, estratégias e recursos didáticos desprovidos de uma teoria que sustente as ações e oportunizem novas intervenções alinham-se mais aos princípios da racionalidade técnica do que, *per*





se, em práxis, tornando os professores meros cumpridores e repetidores de tarefas e orientações.

Nesse sentido, criar espaços para o desenvolvimento da práxis exige eminentemente a oferta do componente curricular análogo à área de estudo do licenciando. A afirmação pode parecer uma tautologia, porém nossa experiência revela uma falta de diálogo entre determinadas ações da política de formação de professores com a experiência da graduação.

### 3 Metodologia

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, cujo método de coleta se deu através das narrativas dos residentes, apresentadas no relatório final do primeiro módulo, em um campo destinado a elogios, sugestões e críticas.

As narrativas, enquanto procedimento de coleta de dados, se configuram como uma alternativa para revisitar práticas pedagógicas que auxiliam na formação desse processo. Os sujeitos envolvidos no processo formativo, ao revisitarem as experiências e vivências de aprendizagens docente-formativas, selecionam ações e fatos significativos (PANIAGO; NUNES; BELISÁRIO, 2020), refletindo sobre a práxis em um constante exercício crítico-reflexivo.

O PRP tem vigência de 18 meses e se divide em 3 módulos de 138 horas. Ao final do Programa, o residente deverá escrever um texto, cujo propósito é dissertar sobre uma experiência acumulada durante qualquer um dos módulos e enviá-la à Capes como uma atividade de encerramento de sua participação. Deverá firmar um termo de consentimento, aceitando disponibilizar o resultado de suas reflexões, de modo que possa alimentar um banco de dados e assim servir de material para futuras pesquisas. Entretanto, cada universidade tem autonomia para solicitar um documento extra aos residentes, preceptores e coordenadores pedagógicos, a fim de que a instituição possa acompanhar o desenvolvimento das ações do Programa. Nesse sentido, as informações coletadas para este trabalho provêm dos relatórios escritos por três residentes como





atividade fim do primeiro módulo do Edital 01/2020, de nossa experiência durante a etapa de seleção dos núcleos e durante a atividade formativa do primeiro módulo.

A fim de respeitar os princípios éticos da pesquisa, os três residentes autorizaram, via Google Formulário, a divulgação de seus relatórios para efeitos de pesquisa.

6

Consideramos importante esclarecer que nossos resultados refletem uma visão preliminar do processo, haja vista que, até a data da escrita deste trabalho, continua vigente o Edital 01/2020, ou seja, estão em curso as atividades do PRP. Com isso, queremos dizer que as afirmações dos residentes podem mudar até a finalização do supracitado Edital, embora tudo leve a crer que a análise feita nessa primeira etapa não sofrerá alteração, pelas razões que exporemos na próxima seção.

## 4 Resultados e Discussão

Antes de iniciarmos a discussão dos resultados, convém deslindar alguns aspectos do Programa Residência Pedagógica e do subprojeto de espanhol vinculado à Universidade Estadual de Feira de Santana.

O PRP se divide em dois grandes grupos de disciplinas, cujos núcleos podem ser classificados como áreas prioritárias e gerais. Fazem parte do primeiro grupo, Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química; fazem parte do segundo, Arte, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Sociologia, Intercultural Indígena, Educação do Campo e Pedagogia.

As áreas consideradas prioritárias devem, necessariamente, ser formadas por 3 escolas-campo: para cada escola 8 residentes e 1 preceptor, totalizando 24 licenciandos e 3 professores.

As áreas gerais possuem uma organização diferenciada. Elas podem seguir a mesma configuração das anteriores ou formar um núcleo com dois subprojetos. Por exemplo: duas escolas-campo para uma área, totalizando 16 residentes e 2 preceptores,





e uma escola para 1 área, totalizando 8 residentes e 1 preceptor. Necessariamente, cada núcleo deverá conter 24 por 3.

O subprojeto de espanhol a que nos referimos neste trabalho possui 16 residentes e 2 preceptores, alocados nas seguintes escolas-campo: Instituto Federal da Bahia (IFBA) e Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães. A primeira delas é uma instituição do Governo Federal e a segunda do Governo do estado da Bahia.

Apresentadas algumas das informações gerais sobre a configuração do PRP, no sentido macro, e do subprojeto de espanhol da UEFS, fazemos a primeira constatação problemática deste trabalho: das duas supracitadas escolas-campo, apenas o IFBA oferta a língua espanhola, porém em caráter optativo. A despeito de sua não obrigatoriedade na grade curricular, convém esclarecer que os residentes só poderão realizar suas práticas no contraturno da preceptora, razão pela qual a disciplina deverá estruturar-se na modalidade projeto de extensão. O Colégio Modelo, por outro lado, embora não possua a língua espanhola em sua grade de disciplinas, está reunindo esforços para ofertá-la como um curso extracurricular. Essa instituição entende que a oferta do espanhol será uma oportunidade para que, aos poucos, os alunos percebam a importância de se aprender outra língua estrangeira além do inglês.

Em muitos contextos onde o espanhol é disciplina optativa, a decisão por parte do aluno se justifica pela rejeição ao inglês ou por ser uma “língua mais fácil”. Gomes (2015) identificou essa experiência em uma escola de Salvador, onde o diretor alegava a importância da autonomia discente em relação à língua que quer aprender. Essa constatação parte do princípio de que a tomada de decisão é um modo do aluno aprender aquilo com o qual ele se identifica.

A segunda problemática vai ao encontro da primeira, isto é, as escolas estaduais e municipais, localizadas em Feira de Santana, não ofertam a língua espanhola em sua grade curricular. Essa constatação ocorreu durante o período de seleção dos preceptores, cujo credenciamento estava condicionado à oferta da língua espanhola nas escolas-campo. Em outras palavras, para que uma instituição fosse habilitada, o professor da área deveria participar da etapa de seleção para preceptor do PRP, sem o





qual o subprojeto não poderia selecionar os respectivos residentes. Com base nessa imposição, não ter um preceptor da área significa deixar de ampliar a oportunidade para que os licenciandos vivam a escola e impossibilitá-los de construir conhecimento na relação entre teoria e prática.

As questões postas acima podem ser analisadas à luz das políticas linguísticas do ensino de espanhol no Brasil. Após a revogação da Lei 11.165/2005, as poucas instituições que ofertavam a língua espanhola passaram a, inicialmente, reduzir sua carga horária e/ou retirá-la completamente da grade curricular. Esta situação impacta diretamente na formação dos núcleos de espanhol do PRP e principalmente na dificuldade de os residentes encontrarem espaços ampliados para o desenvolvimento de sua ação pedagógica, entendida como “atividades que os professores realizam no coletivo escolar, presumindo o desenvolvimento de determinadas atividades materiais orientadas e estruturadas” (PIMENTA; LIMA, 2018, p. 35).

Como dito na seção anterior, criar condições para o desenvolvimento da práxis exige eminentemente a oferta do componente curricular análogo à área de estudo do licenciando.

Alguns autores nos ensinam que a institucionalização curricular de uma língua em uma disciplina escolar é fruto de políticas educacionais e linguísticas (RAJAGOPALAN, 2003), que estruturam sua constituição sócio-histórica e agregam formas de conhecimento, práticas culturais e ideologias (GERHARD, 2013).

Nesse sentido, Vargas e Souza (2021, p. 20) entendem que:

[A] formulação, implementação e consolidação de políticas educacionais/curriculares, processualmente, envolvem disputas que constroem a história de uma disciplina na escola brasileira. Assim, olhar especificamente para o Espanhol nos ajuda a entender como as políticas públicas colocaram-no, em tão pouco tempo, de um lugar de extrema oficialidade (inserida em leis de diferentes níveis governamentais) a uma posição de fragilidade, eliminando-o completamente das políticas educacionais nacionais.

Em paralelo à discussão acima e à condição *sine qua non* da abertura de espaços para o desenvolvimento da prática por meio da oferta de um componente





curricular análogo à formação do licenciando, destacamos a opinião de dois residentes do subprojeto de espanhol:

(R1) “*Eu critico nossos governantes, por tornarem o desenvolvimento do ensino de língua espanhola mais complicado nas escolas Públicas*”.

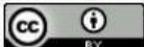
(R2) “*Critico os Governantes pelo sucateamento na educação, e a ausência do ensino de língua Espanhola nas escolas [...] que os Governantes repensem a educação, procurem inserir a língua espanhola nas escolas estaduais*”.

9

Conforme apontado acima, os residentes criticam os governantes pela dificuldade de implementação e ausência do espanhol nas escolas. Essa não é uma crítica fortuita, mas se baseia no *status quo* da disposição da oferta dessa língua na rede básica de ensino. Em muitos momentos, a escola terceiriza a língua estrangeira, entendida como uma matéria extracurricular, cujo papel é de língua veicular ou instrumental (LAGARES, 2013). A falta de clareza de uma regulamentação estadual ou municipal possibilita divergentes interpretações das resoluções, que atribui à supracitada língua o preenchimento de lacunas de horários (LATTIES; KERSCH, 2019). Não por acaso, ambas as críticas partem de residentes que desenvolvem atividades na mesma escola-campo, que tem como proposta inicial ofertá-la como matéria extracurricular, angariando, processualmente, a adesão dos alunos para que possa ser promovida à condição disciplina obrigatória.

A oferta da língua espanhola na rede básica de ensino sempre foi uma experiência tumultuada: ora possuía *status* privilegiado, a ponto de tornar-se oferta obrigatória, ora se reduzia à opcionalidade ou seu completo desaparecimento, via decisão arbitrária do Estado.

A inclusão do espanhol na rede básica de ensino se caracteriza muito mais por demandas geopolíticas do que interesses eminentemente educativos. Foi assim em seus três principais movimentos ao longo dos últimos 100 anos: primeiro com a criação da cadeira de espanhol no Colégio Pedro II, em 1919; segundo com a reforma Capanema, em 1942, que passa a ser de oferta e estudo obrigatórios, assim como o inglês e o francês; e terceiro com a Lei 11.161/2005, que torna a oferta obrigatória no Ensino Médio e matrícula facultativa ao aluno (RECUERO, 2017).





Este último movimento significou um ponto de inflexão para a língua espanhola no Brasil, gerando um *fresson* entre os professores da área, pois imaginava-se que os efeitos da supracitada Lei seriam benéficos e duradouros para a formação de professores. Recuero elenca alguns êxitos como, por exemplo, ampliação de cursos universitários em licenciatura em espanhol, abertura de vagas em concurso, criação e ampliação de bolsas de trabalho para professores pesquisadores e professores tutores, inclusão do espanhol no ENEM e inclusão do espanhol no Programa Nacional do Livro Didático.

Passados doze anos, o pêndulo que regula o *status* do espanhol na educação básica se movimenta para o lado oposto, impulsionado pela Lei 13.415/2017. Esse período, afirmam Costa e Gonçalves (2020), representou uma mudança de direção na política nacional de formação de professores a partir da destituição da ex-presidente Dilma e início do governo Michel Temer, cujas alterações na política econômica reverberaram na educação e consequentemente nas iniciativas de formação de professores. Assume-se uma postura nitidamente neoliberal, cuja conduta tem como uma das premissas a reformulação na agenda educacional.

Subjacente a esse redirecionamento na política interna, destacam-se também mudanças na política externa, em que o Brasil volta a estreitar os laços com países anglófonos, em especial os Estados Unidos. Alguns autores (CASARÕES, 2016) interpretam essa mudança estrutural no desenho institucional das relações exteriores do Brasil como um risco ao processo de integração regional. Enquanto professores de espanhol, somos testemunhas de que essas alterações na macropolítica reverberaram na insofismável perda de conquistas para o ensino da língua espanhola.

Nessa mesma época, o Governo Federal promulga a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo imperativo, em termos de política linguística, é privilegiar a língua inglesa nas escolas, caracterizando-a como um instrumento que serve para atender a uma agenda mais ampla, assentada em interesses divergentes de seus fins.

De acordo com Silva Jr (2020, p. 109):





Constata-se também que a vigente BNCC desconsidera a história do ensino de línguas estrangeiras no país e a formação integral do sujeito perpassada pelo contato e pela assimilação com diferentes culturas, formas de pensar, de sentir e de agir no mundo. Essa visão distorcida pode ser entendida a partir do momento em que o texto do documento reforça a adoção do inglês como única língua franca [...].

11

Esse mesmo autor considera ainda que a ausência do espanhol em um documento que rege a educação básica possibilita os especialistas da área de ensino de espanhol a idealizarem uma (contra)proposta a da BNCC, mais coerente com o que se entende por ensinar essa língua no Brasil.

É curioso observar que o *modus operandi* do PRP deve conduzir o licenciando a exercitar ativamente a relação entre teoria e prática, contanto que siga as orientações da BNCC. Não obstante, este último documento não emite nenhuma orientação sobre a língua espanhola, maquiando a narrativa do único trecho a ela dedicado. Ademais, omite, em absoluto, contextos de fronteira, onde português e espanhol costumam transitar livremente. De acordo com Boéssio (2011), o ensino de espanhol nesses espaços fronteiriços viabiliza múltiplas integrações: linguística, política, econômica, histórica e cultural; além de proporcionar aos estudantes o conhecimento do contexto no qual estão inseridos, criando oportunidades para atuarem e interagirem em seu cotidiano, de modo que possam valorizar línguas e culturas com as quais têm contato.

Vários núcleos de língua espanhola, principalmente em contextos que se assemelham ao de Feira de Santana, tendem a munir-se de estratégias alternativas que possam justificar a necessidade de estarem realizando mudanças em sua configuração, não por insistir em descumprir com as exigências do órgão financiador, mas sim porque ele não contempla idiosincrasias formadas a partir da realidade de cada subprojeto. Desse modo, os núcleos se tornam engessados quando se lhes impõem as mesmas exigências das demais áreas contempladas na grade curricular das escolas. Essa é a terceira problemática constatada em nosso trabalho, cujo efeito costuma gerar insegurança entre os residentes, conforme pudemos observar em um dos relatos:

(R3) “carregamos o medo e a incerteza de não atingir o número de alunos que deveríamos e gostaríamos”.



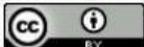


A apreensão do residente quanto ao quantitativo de alunos não é casualidade, pois o licenciando deve desenvolver, em cada módulo, 40h de regência, que está condicionada à quantidade de turmas na escola. Até a redação deste trabalho, os residentes não haviam iniciado a regência, pelas razões que viemos apresentando e pela conturbado reinício da atividade escolar em um cenário marcado pela pandemia da Covid-19. Considerando essa realidade, o PRP tem sido flexível quanto ao início do período de regência, podendo concentrar as primeiras 40h nos dois últimos módulos.

O caráter opcional dos cursos de espanhol em ambas as instituições poderá repercutir na baixa adesão dos alunos. Caso isso ocorra, os residentes terão dificuldades no cumprimento das 120h dedicadas à regência ao longo de todo o programa. Paniago, Nunes e Belisário (2020) identificaram uma situação análoga à nossa preocupação. A partir das experiências formativas em um Instituto Federal de Educação, os autores concluíram que, apesar do esforço da instituição, os residentes sentiam dificuldades em cumprir toda a carga horária destinada à regência. Os autores entendem que é praticamente impossível cumprir tais exigências impostas pelo Edital da Capes, porque são vários residentes para um único preceptor. Se todos eles realizassem a regência individualmente, o preceptor deixaria de ministrar suas aulas.

## 5 Considerações finais

Este trabalho buscou apresentar algumas dificuldades vivenciadas durante o desenvolvimento das atividades do Programa Residência Pedagógica (Edital 01/2020), no contexto do subprojeto de espanhol da Universidade Estadual de Feira de Santana. Para isso, partiu-se de críticas feitas por três residentes em seu relatório de finalização do primeiro módulo (de novembro de 2020 a maio de 2021), e de nossa experiência na etapa de seleção da equipe pedagógica, bem como durante os seis primeiros meses de implementação do supracitado Edital.





Foi possível constatar três problemáticas vivenciadas em nosso contexto de atuação. Na primeira delas, das duas escolas-campo habilitadas para o subprojeto de espanhol somente o IFBA tem a oferta do espanhol, porém em caráter optativo. A outra instituição ofertará o espanhol como um componente extracurricular, que deverá contar com a adesão dos alunos. Quanto à segunda, foi possível comprovar que as escolas estaduais e municipais, localizadas em Feira de Santana, não ofertam a língua espanhola em sua grade curricular. Nós constatamos essa realidade durante o período de habilitação das escola-campo, que está condicionada a um professor formado na área e que esteja atuando na escola. Na falta de um professor preceptor, cancelam-se as vagas destinadas aos 8 residentes que supostamente atuariam na instituição. Com relação à terceira problemática, identificamos medo e incerteza por parte de um dos residentes de não conseguir o número de alunos que deveria ou gostaria. Essa sensação ocorre porque os cursos de espanhol nas escolas-campo habilitadas serão ofertados um no modelo projeto de extensão e no outro como curso extracurricular. Em ambos os casos, não há nenhuma certeza do quantitativos de alunos e muito menos de turmas nas quais os residentes deverão desenvolver a regência. A baixa adesão aos cursos de espanhol significará uma concentração de residentes em uma mesma turma, razão pela qual poderá dificultar o cumprimento de sua carga horária.

À guisa de conclusão, consideramos que este trabalho coloca em discussão o componente curricular de língua espanhola nas escolas, bem como a importância de rever algumas tratativas à área de espanhol no PRP. Ademais, questiona o Estado sobre a oferta desse componente curricular, solicitando-lhe repensar políticas de educação linguística que possam criar condições para que os licenciandos encontrem espaços autênticos para o desenvolvimento da práxis. Entendemos que, sem ela, a formação desses residentes ficará comprometida.

## Agradecimento

Agradeço a Capes pela concessão da bolsa de Coordenador Pedagógico do subprojeto de espanhol, permitindo a realização deste trabalho.





## Referências

BRASIL. **Edital 01/2020, de 06 e janeiro de 2020**. Programa de Residência Pedagógica. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf> Acesso em: 26 jun. 2021.

BOÉSSIO, Cristina Pureza Duarte. **Práticas docentes com o ensino de língua espanhola nas séries iniciais**. Fundação Universidade Federal do Pampa, 2011, 264p.

14

CASARÕES, Guilherme Stolle Paixão e. A política externa interina e os riscos à integração regional. **Conjuntura Austral: journal of the global South**, v. 7, n. 37, p. 81-93, 2016. Disponível em [seer.ufrgs.br/ConjunturaAustral/article/view/67702/38736](http://seer.ufrgs.br/ConjunturaAustral/article/view/67702/38736) Acesso em: 02 jul. 2021.

COSTA, Carolina Caporal Dantas; GONÇALVES, Susana da Rocha Vieira. A residência pedagógica e o pragmatismo na formação docente. **Revistas de Estudios y Experiencias en Educación**, v. 19, n. 41, p. 307-321, 2020. Disponível em <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rexe/v19n41/0718-5162-rexe-19-41-307.pdf> Acesso em 27 jun. 2021.

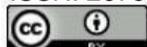
GERHARDT, A. F. L. M. As Identidades Situadas, os Documentos Curriculares e os Caminhos Abertos Para o Ensino de Língua Portuguesa no Brasil. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (Org.). **Linguística Aplicada e Ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes, 2013. P.77-113.

GOMES, A. S. Refletindo acerca da inclusão da língua espanhola no currículo das escolas públicas estaduais de Salvador - BA. In: GOMES, A. B. **Língua espanhola: enfoques didáticos, linguísticos e literários**. Salvador: EDUNEB, 2015. p. 41-64.

GIGLIO, Célia Maria Benedicto. Residência Pedagógica: circulação de ideias, modelos e apropriações na formação de professores. **Formação Docente**, v. 13, n. 25, p. 13-28, 2020. Disponível em: [revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/439/252](http://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/439/252) Acesso em: 28 jun. 2021.

FREITAS, M. C. de; FREITAS, B. M. de; ALMEIDA, D. M. Residência Pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em [revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540/3666](http://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540/3666) Acesso em 07 jul. 2021.

LAGARES, X. C. Ensino de espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: NICHOLAIDES, C. et.al (Orgs); **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 232.





LEITE, Jamilly Ellen Rodrigues; ALMEIDA, Danusa Mendes. Programa Residência Pedagógica como experiência de estágio no curso de pedagogia. **Rev. Pemo**, v. 3, n. 3, 1-12, 2021. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5581/4502> Acesso em 02 set. 2021

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Marla Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2018. 312p.

15

LATTIES, Lílian; KERSCH, Dorotea Frank. Entre a oficialização e desoficialização do ensino do espanhol no Brasil: apontamentos e implicações da experiência amapaense. **Línguas e Letras**, v. 20, n. 46, p. 85-104, 2019. Disponível em <file:///C:/Users/User/Downloads/21690-82296-1-PB.pdf> Acesso em 5 jul. 2021.

MELLO, Diene Eire de *et al.* O Programa Residência Pedagógica: experiências formativas no curso de Pedagogia. **RPGE**, v. 24, n. 2, p. 518-535, 2020. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13631/9085> Acesso em 29 jun. 2021.

OLIVEIRA NETO, Benjamim Machado de; PEREIRA, Anny Gabrielle Gomes; PINHEIRO, Alexsandra Alves de Souza. A contribuição do Programa de Residência Pedagógica para o aperfeiçoamento profissional e a formação docente. **Rev. Pemo**, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3669/3199> Acesso em 29 ago. 2021.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; NUNES, Patrícia Gouvêa; BELISÁRIO, Celso Martins. Residência Pedagógica em um instituto federal: narrativa dos (des)caminhos formativos. **Formação Docente**, v. 13, n. 25, p. 67-80, 2020. Disponível em: [revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/414/256](http://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/414/256) Acesso em: 28 jun. 2021.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RECUERO, A. L. P. C. **Por que (não) ensinar espanhol no Brasil?** As políticas linguísticas e a gramatização no ensino do espanhol a partir da glotopolítica. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13693/TES\\_PPGLLETRAS\\_2017\\_RECUERO\\_ANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13693/TES_PPGLLETRAS_2017_RECUERO_ANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em: 01 jul. 2021.

SILVA Jr, Antônio Ferreira da. Reflexões sobre políticas de formação de professores de línguas estrangeiras antes e depois da BNCC. **Revista Ilustração**, v. n. 3, p. 103-114,





2020. Disponível em [journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/32/29](http://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/32/29)  
Acesso em 25 jun. 2021.

SOUSA, Daiane Araujo de.; BARROSO, Mateus Lemos. A formação inicial docente em Educação Física a partir do Programa Residência Pedagógica: um relato de experiência. **Rev. Pemo**, v. 1, n. 2, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3570/3125> Acesso em 02 set. 2021.

16

VARGAS, Diego da Silva; SOUZA, Alice Moraes Rego de. Discursos na institucionalização do ensino de espanhol em Niterói/RJ. **Educação e Realidade**, v. 46, n. 2, p. 1-24, 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Nn5TmtRbwd5QtPGVKm7n6MD/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 05 jul. 2021.

<sup>i</sup> Alex Sandro Beckhauser, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8102-1828>

Universidade Estadual de Feira de Santana

Professor Assistente de língua espanhola na Universidade Estadual de Feira de Santana; Doutorando e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina; Coordenador do subprojeto de espanhol no Programa Residência Pedagógica

Contribuição de autoria: único autor responsável pela pesquisa bibliográfica, análise e interpretação dos dados.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8921272451160682>

E-mail: [asbeckhauser@uefs.br](mailto:asbeckhauser@uefs.br)

**Editora responsável:** Cristine Brandenburg

**Especialista *ad hoc*:** Danusa Mendes Almeida

## Como citar este artigo (ABNT):

BECKHAUSER, Alex Sandro. Formação de professores de espanhol no contexto do Programa Residência Pedagógica. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 3, e336340, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i3.6340>

Recebido em 19 de julho de 2021.

Aceito em 08 de outubro de 2021.

Publicado em 09 de outubro de 2021.

