

Cursos
de *Licenciatura*
em Letras/Espanhol
nos
Institutos
Federais

EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS E PERFIS
DOCENTES POR MEIO DE NARRATIVAS

Antonio Ferreira
da Silva Júnior

**Cursos de Licenciatura em Letras/Espanhol
nos Institutos Federais:
experiências profissionais e perfis docentes
por meio de narrativas**



Pedro & João
editores

Antonio Ferreira da Silva Júnior

**Cursos de Licenciatura em Letras/Espanhol
nos Institutos Federais:
experiências profissionais e perfis docentes
por meio de narrativas**



Pedro & João
editores

Copyright © Antonio Ferreira da Silva Júnior

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos do autor.

Antonio Ferreira da Silva Júnior

Cursos de Licenciatura em Letras/Espanhol nos Institutos Federais: experiências profissionais e perfis docentes por meio de narrativas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 263p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1550-1 [Impresso]

978-65-265-1551-8 [Digital]

1. Licenciatura em Letras/Espanhol. 2. Institutos Federais. 3. Experiência profissional. 4. Perfil docente. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patricia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, por acompanhar meus passos e por me atender em todos os momentos. Agradeço por ter colocado pessoas maravilhosas e importantes a meu lado.

À minha família: Antonio, Terezinha, Michele, Lucas e Jefferson, pela presença e pela motivação constante durante toda minha vida acadêmica. À Lupita e à Rubí, por fazerem meus dias mais alegres.

À minha supervisora, Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández, por aceitar orientar esta pesquisa e por simbolizar para mim uma grande referência pessoal e acadêmica na área de ensino de língua espanhola. Agradeço todo o conhecimento compartilhado, a leitura de meus escritos, a paciência e a atenção de sempre.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, pelo apoio e acompanhamento durante o estágio de Pós-Doutorado.

À Direção do Centro Federal de Educação de Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ), por ter aprovado meu pedido para cursar o estágio pós-doutoral nos anos de 2017 e 2018.

Aos colegas professores do Departamento de Línguas Estrangeiras Aplicadas do Ensino Superior do Cefet/RJ e da Coordenação de Línguas Estrangeiras do Ensino Médio, pela amizade e pela torcida na conclusão deste trabalho.

Aos colegas professores do Instituto Federal Sudeste Minas Gerais, *campus* São João del Rei e do Instituto Federal de Brasília, *campus* Ceilândia, pela participação e pelo diálogo na construção desta investigação.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| APRESENTAÇÃO | 9 |
| MEU RETRATO: INTERESSE PELA DOCÊNCIA E O CONTATO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL | 13 |
| PROJETO DE PESQUISA: INTERROGAÇÕES QUE RETORNAM | 25 |
| 1. STATUS PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS | 31 |
| 2. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL A PARTIR DA LDB Nº 9.394/1996 | 39 |
| 2.1. Dez anos da reforma da Educação Profissional: a criação dos Institutos Federais e a nova configuração do Ensino Superior | 48 |
| 2.2. Os Institutos Federais e sua missão pedagógica | 55 |
| 2.3. As reformas curriculares de formação de professores e o cenário atual de novas políticas a partir do Programa Residência Docente | 63 |
| 2.4. Projetos pedagógicos e concepções de docência: da criação dos cursos de Letras no Brasil à sua oferta nos Institutos Federais | 91 |
| 2.4.1. Concepções de linguagem e formação de professores | 121 |
| 3. DESENHO METODOLÓGICO | 127 |
| 3.1. Grupo de discussão: experiências compartilhadas sobre o trabalho do professor de espanhol nos Institutos Federais | 128 |

| | |
|---|------------|
| 3.2. Pesquisa Narrativa: caminhos teórico-metodológicos e composição de sentidos | 136 |
| 4. EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS | 153 |
| 4.1. Experiências compartilhadas sobre a Licenciatura em Espanhol nos Institutos Federais pelo Grupo de Discussão | 153 |
| 4.2. Mosaico de histórias de formação e perfis de docência de espanhol nas Licenciaturas dos Institutos Federais | 172 |
| 4.2.1. IF Sudeste MG | 174 |
| O professor teórico | 178 |
| A professora inexperiente | 182 |
| A professora perspicaz | 186 |
| O professor colaborador | 189 |
| 4.2.2. IF Brasília | 194 |
| A professora determinada | 199 |
| A professora realista | 201 |
| A professora integradora | 203 |
| A professora visionária | 207 |
| A professora questionadora | 214 |
| 4.3. Cruzamentos das experiências narrativas e perfil dos cursos | 227 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 239 |
| REFERÊNCIAS | 263 |
| SOBRE O AUTOR | |

APRESENTAÇÃO

O tema da formação de professores de Letras no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia continua sendo um assunto pouco investigado no âmbito das pesquisas em Educação e em Linguística Aplicada. No ano de 2024 os primeiros cursos de Licenciatura em Letras/ Espanhol dos Institutos Federais completam 18 anos de existência e devemos comemorar tal conquista e democratizar, ainda mais, as experiências e as narrativas oriundas desses espaços formativos.

Particularmente, venho pesquisando há muitos anos sobre os cursos de Letras dos Institutos Federais e minhas publicações a respeito do tema já circulam, pelo menos, desde 2009. Muitas foram publicadas como ensaios, artigos e capítulos de livros em fontes acadêmicas diversificadas. No entanto, em minha opinião, faltava reunir em uma única publicação a parte histórica a respeito do surgimento dos Institutos Federais, a oferta dos cursos de Letras, os projetos pedagógicos e, principalmente, as falas de professores entendidos como sujeitos fundamentais na implementação e na permanência dos cursos de Licenciatura em questão.

Em 2024, são sete os Institutos Federais que ministram o curso de Licenciatura em Espanhol e que contribuem para o debate da formação de professores nesse campo em nosso país. No livro em questão, trago à baila, primordialmente, reflexões, a partir da narrativa de professores, de interpretações de ações decorrentes do projeto pedagógico e das concepções de linguagem de docentes. O estudo em questão é a investigação integral, para evitar lacunas e dados recortados, desenvolvida no estágio de pós-doutoramento em Educação da Universidade de

São Paulo, sob a supervisão da professora doutora Isabel Gretel María Eres Fernández.

A pesquisa em questão teve como objetivo principal analisar a oferta de cursos de Licenciatura em Letras/Espanhol em dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil (Sudeste de Minas Gerais e Brasília), instituições equiparadas às Universidades Federais a partir de 2008, e as imagens de docência mediante a análise das concepções de linguagem dos professores formadores de espanhol por meio de suas narrativas docentes. Historicamente, os cursos de Licenciatura em Letras nos Institutos Federais surgiram em 2006 em um cenário institucional sem atuação e vivência na formação de professores da área de Linguagens. Por outro lado, alguns estudos (OTRANTO, 2016, 2013; SILVA JÚNIOR, 2016) apontam a adequação e inovação de tais projetos no atendimento de políticas e reformas educacionais, opondo-se aos currículos positivistas de Universidades pioneiras na formação inicial de professores de Letras.

Como objetivos secundários do presente estudo, estabeleci: analisar criticamente os projetos pedagógicos dos cursos em articulação com o regimento interno dos Institutos Federais e com as Diretrizes curriculares do Ministério da Educação (MEC); compreender como o discurso do projeto pedagógico dos cursos estava presente na prática docente e analisar de modo crítico-reflexivo as narrativas dos professores formadores relacionando tais experiências à discussão sobre a expansão do ensino superior nos Institutos Federais e a noção de linguagem.

Como desenho metodológico da investigação, empreguei os princípios da pesquisa bibliográfica e documental (SEVERINO, 2000) com o intuito de atualizar as políticas de oferta de cursos de Licenciaturas e de revisitar as discussões da última reforma de orientação curricular (BRASIL, 2015; DOURADO, 2015, 2016; OTRANTO, 2006, 2010). Também retomo discussões sobre o ensino de línguas estrangeiras, o conceito de concepções de linguagem, políticas educacionais e formação inicial de professores (CELANI, 2002, 2010a; ERES FERNÁNDEZ, 2018).

Além da parte de revisão bibliográfica, desenvolvi uma pesquisa de natureza narrativa (NÓVOA, 1999; ROMERO, 2010; TELLES, 2002) a partir da realização de duas etapas: o Grupo de Discussão (ARANTES; DEUSDARÁ, 2017; GATTI, 2012) e de entrevistas narrativas (TELLES, 2002), em que os sujeitos participantes foram os professores de língua espanhola dos dois Institutos Federais selecionados para o estudo.

Após a geração de dados, fiz uma opção de recorte por três temáticas: o envolvimento dos professores com a inserção do curso de Letras, o concurso de seleção e as concepções de linguagem, trabalho e/ou linhas do projeto pedagógico. As narrativas documentadas acabaram por construir uma representação do Instituto Federal como instituição de ensino superior diferenciada em relação às Universidades Federais. Outros aspectos também se destacaram nos relatos: a relação professor *vs.* aluno, a teoria *vs.* a prática, a aprendizagem da língua espanhola, a transposição dos conteúdos teóricos para a sala de aula etc.

Ao final do estudo, optei por criar imagens para os professores colaboradores e chegamos às seguintes representações de perfis docentes: questionador, visionário, integrador, inexperiente, real, determinante, colaborador, perspicaz e teórico. Nesse sentido, a pesquisa mostrou como os participantes em momentos formativos e profissionais semelhantes, em sua maioria, estão conseguindo personalizar a experiência de erguer a história do ensino de espanhol nas Licenciaturas no âmbito da educação profissional no Brasil.

O interesse do estudo não esteve em comparar as experiências de vida e/ou instituições, mas sim verificar como cada história de vida dos professores colaboradores se relaciona e contribui para o trabalho desenvolvido nos Institutos Federais. Acredito que a investigação demonstra a importância dos professores-narradores como peças fundamentais para o processo de implantação e continuidade dos cursos de Licenciatura em

Espanhol da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Espero que o livro contribua para reunir interessados na temática e possibilitar desdobramentos por meio do desenvolvimento de novas pesquisas voltadas para a oferta do ensino superior no contexto dos Institutos Federais. Ressalto, ainda, que tais instituições foram reconfiguradas para repensar o modelo público de educação universitária e para democratizar a educação técnica e profissional no Brasil.

Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior
Rio de Janeiro, novembro de 2024.

MEU RETRATO: INTERESSE PELA DOCÊNCIA E O CONTATO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

*A educação é feita de momentos que só adquirem o
seu sentido na história de uma vida*
(DOMINICÉ, 1988b, p. 141)

Minha escolha pelo curso de Letras e por ser professor deu-se na época em que eu cursava os últimos anos do 1º Grau, conhecido atualmente como Ensino Fundamental. A leitura sempre esteve presente em minha vida. Meus pais não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos, mas sempre estiveram atentos à educação dos seus filhos. Eles nasceram no agreste pernambucano e desde cedo tiveram que trabalhar para ajudar meus avós, o que acabou impossibilitando o término de sua formação educacional. Posso dizer que dentro de casa, o incentivo pelas Letras partiu de minha mãe comprando livros, revistas, jornais e, ainda, acompanhando minhas tarefas escolares. Serei eternamente grato aos meus pais por não terem medido esforços em possibilitar-me acesso à educação formal.

Minha formação escolar aconteceu em colégios particulares do Rio de Janeiro. Tive excelentes mestres e sempre me identifiquei com minhas professoras de Língua Portuguesa. Além do gosto pela disciplina, percebia e sentia a paixão e o envolvimento delas pela profissão e pelo conteúdo ministrado. Esse afincamento despertou em mim o desejo de ser professor. Posso dizer que cursei um excelente 1º Grau, tendo lido muitos livros paradidáticos, artigos de jornais e revistas, o que me possibilitou contato com a língua portuguesa viva, em uso. Os docentes das demais disciplinas também contribuíram para minha formação como leitor, me possibilitaram acesso à cultura e fortaleceram

meu interesse pelo magistério. Foi na última série do 1º Grau que surgiu a língua espanhola na minha vida e pode-se dizer que foi paixão aos primeiros sons.

Tinha muita vontade de cursar o ensino profissionalizante, em especial, no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ), *campus* Maracanã. Não sabia ao certo qual seria o curso, no entanto, me encantava tudo o que se dizia na mídia e entre os professores sobre a escola, admirava o uniforme dos alunos e, até mesmo, a maturidade demonstrada por alguns no simples caminhar pelas ruas. Fiz as provas do concurso público de seleção, contudo, infelizmente, não obtive a quantidade de pontos necessária para a segunda etapa do certame.

No 2º Grau, atual Ensino Médio, certo de concluir os estudos para prestar vestibular para Letras, conheci professores que só fortaleceram minha vontade de ser docente da área de Linguagens. Digo que viajei com eles nas aulas de literatura brasileira e na leitura dos clássicos dessa mesma literatura. Nesse momento, outra paixão foi aumentando aos poucos: a língua espanhola. Encantei-me desde a primeira aula pela musicalidade, pelo ritmo e pelo acento da língua. A aprendizagem de uma nova língua despertou em mim uma vontade de querer compreendê-la cada vez mais rápido e de modo intenso. As aulas eram muito produtivas e tive a oportunidade de ser apresentado a fragmentos da história da língua e de sua literatura. Saí da escola lendo textos de extensão e complexidade variadas e me comunicando em espanhol em um estágio intermediário. Atualmente, ainda mantenho contato com dois professores de espanhol da época de escola e percebo a satisfação ao saberem que influenciaram minha escolha profissional. Inclusive, uma delas é minha colega de instituição e participei de sua banca de concurso ao serviço público. Como este mundo dá voltas e nos surpreende!

Optei por concorrer a uma vaga do curso de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro por inúmeros motivos, entre eles: a qualidade do curso; o fato de ser considerada a maior

universidade do país; a opinião de antigos professores; a tradição do curso por ser um dos primeiros no Brasil a oferecer a habilitação em Letras Neolatinas; o histórico da pesquisa acadêmica desenvolvida na instituição.

Ao olhar o passado, vejo o quão importante foi a presença, a orientação e o apoio dos meus pais em relação à minha escolha profissional. Além deles, agradeço a todos os meus mestres que incentivaram direta ou indiretamente minha opção pelo magistério.

Como pesquisador narrativo, considero que este breve relato memorialístico tem como objetivo apresentar a minha trajetória acadêmica na área de Linguagens e meu interesse pelo cenário da educação profissional. Para elaborá-lo, levei em conta as condições, situações e contingências que envolveram o desenvolvimento da minha identidade docente. Um texto autobiográfico não deixa de ser assumir uma vertente autoavaliativa, pois, o relato é um instrumento confessional das possibilidades de concretizar desejos e etapas da vida acadêmica.

Minha trajetória acadêmica se inicia com o curso de Letras (Português-Espanhol) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no 1º semestre de 1999. Comecei a trabalhar desde o primeiro período¹ da faculdade na área de prestação de serviços. No início de 2003, aceitei o convite feito pela Professora Dra. Mariluci da Cunha Guberman para ser orientado em uma pesquisa de Iniciação Científica que se estendeu até dezembro de 2003. Essa foi minha primeira experiência com investigação e desenvolvi um estudo sobre a poesia surrealista do poeta mexicano José Emilio Pacheco e do resgate do passado indígena mexicano. Também tive a oportunidade de iniciar a participação em grupos de pesquisa na Faculdade. Já a docência começou em 2003 em cursos de idiomas privados e em 2004 em uma rede de ensino privada de Educação Básica de renome na cidade.

¹ Nesta pesquisa, ao fazer uso da palavra “período” estamos empregando no sentido de “semestre” ou “semestre letivo”.

Ao término do meu curso de Licenciatura em Letras, decidi prestar o concurso de seleção para o mestrado em Letras Neolatinas no ano de 2004, visando aprofundar-me na cultura mexicana e na poética de José Emilio Pacheco. Apesar de o poeta ser bastante reconhecido e prestigiado pela crítica internacional e, principalmente, nas Letras Hispânicas, não há o costume de estudá-lo nos cursos de Letras do Brasil. Essa peculiaridade, somada ao fato de sua poesia ser um canto de denúncia dos problemas enfrentados pelos indivíduos no cenário da globalização mundial, fomentou o direcionamento de minha pesquisa.

Antes de defender a dissertação, o que só ocorreu em 13 de julho de 2006, tomei conhecimento no ano de 2005 da abertura de uma vaga de professor de espanhol no Cefet/RJ. Novamente, um filme passou em minha cabeça e um forte desejo de atuar como docente em uma escola que seguia me encantando por seu tamanho físico, proposta pedagógica, alunos etc. Como tinha começado a atuar em escolas em 2004, tinha pouca experiência em sala e estava bastante apreensivo com minha primeira prova de aula em concurso público. A lembrança de reprovação no concurso do ensino médio profissionalizante só contribuiu para reforçar os estudos para a atual seleção para docente. Fomos somente dois candidatos aprovados e fiquei com a segunda colocação. Na época, fiquei triste por não ter sido aprovado em primeiro lugar, mas, atualmente, avalio que foi importante já ter ingressado na instituição com o mestrado concluído.

Em setembro de 2006, deu-se meu primeiro contato efetivo com a educação profissional quando comecei a lecionar como professor substituto da disciplina Espanhol Instrumental no curso de graduação tecnológica em Processos Químicos Industriais do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis/RJ – Cefeteq (atual IFRJ). Fui o primeiro professor de espanhol da instituição e pude colaborar na criação da ementa da disciplina e em outros projetos envolvendo o ensino da língua na instituição. Foi a segunda vez que atuei com ensino de língua espanhola para fins específicos. Tive turmas cujo foco era o

desenvolvimento da habilidade de leitura de textos do universo industrial e outras em que o desenvolvimento da competência comunicativa era o principal objetivo. Em ambos os cursos, dividi o programa da disciplina nas seguintes unidades temáticas: (1) A linguagem como garantia de participação ativa na vida social e produtiva, (2) Perigos ocupacionais e segurança do trabalho, (3) Questões ambientais decorrentes da industrialização, (4) Processos Industriais, (5) Desenvolvimento sustentável e (6) Tópicos de Cultura Hispânica.

Na ausência de materiais didáticos de ensino de espanhol para essa realidade, criei meu próprio material a partir de manuais técnicos, enciclopédias, revistas científicas, dicionários técnicos e, principalmente, com textos retirados da Internet. Consegui realizar um trabalho com textos de diferentes gêneros discursivos, tanto escritos como orais. No final do processo, observei que os alunos eram capazes de ler e compreender textos (escritos e orais) em língua espanhola sobre assuntos pertinentes às áreas de cultura, tecnologia, química e processos industriais. O aluno acessava informações de diferentes tipos de situações de vida cotidiana social e produtiva, distinguia variedades linguísticas, detectava o contexto sociocultural em que um texto, escrito ou falado, era produzido, identificava os componentes verbais e não-verbais de diferentes gêneros textuais, distinguia a organização textual e selecionava as informações relevantes aos seus objetivos. Permaneci na instituição até julho de 2007 quando fui convocado para tomar posse no Cefet/RJ, no *campus* do Maracanã, com regime de dedicação exclusiva.

Devido ao chamamento para assumir o cargo, em 2007, precisamente poucos dias antes da caducidade da validade do concurso, também tive a oportunidade de implementar o ensino de espanhol no Ensino Médio. Minha convocação foi decorrente do atendimento à Lei nº 11.161/2005² (BRASIL, 2005b). Dessa

² A Lei nº 11.161/2005 exigia que a língua espanhola fosse ofertada obrigatoriamente pelas escolas de Ensino Médio do país, no entanto, a matrícula

forma, a língua espanhola foi ofertada no Cefet/Rj de forma sequencial e em horário regular nos três anos do Ensino Médio a partir daquele ano.

A realidade até então era de um único professor para atender muitas turmas de 3º ano do Ensino Médio e do curso técnico de Turismo. O interesse pelo ensino de línguas para fins específicos só se ampliou a partir das leituras e estudos que fazia para suprir uma carência formativa. Aliado a isso, também oferecia informação e propiciava discussões sobre o assunto com os alunos das disciplinas de Prática de Ensino da UFRJ e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que cumpriam suas horas de observação e estágio supervisionado em minhas turmas de espanhol.

Demandou certo tempo e divulgação das atividades realizadas em sala para que o espanhol fosse reconhecido como disciplina pelo corpo docente do Cefet/RJ, principalmente, porque os cursos técnicos, com exceção da área de Turismo, não percebiam a importância do estudo dessa língua estrangeira para a formação profissional e cidadã do aluno.

Iniciei no ano de 2005, ao mesmo tempo em que cursava o Mestrado, uma Especialização em Língua Espanhola Instrumental para Leitura na UERJ. Busquei uma forma de atualizar meus conhecimentos em teorias linguísticas, em questões metodológicas do processo de ensino-aprendizagem do espanhol e, principalmente, como forma de ampliar meus horizontes em termos de pesquisas nessa área de estudo. A vivência como aluno da Prática de Ensino da Faculdade de Educação da UFRJ e as situações presenciadas no estágio, ao final de meu curso de Licenciatura, fizeram despertar em mim inúmeras interrogações relacionadas à maneira de ensinar línguas, seja materna ou estrangeira, na Educação Básica. Esse curso de pós-graduação da UERJ possui uma longa tradição no cenário de formação de professores de espanhol no Rio de Janeiro e é reconhecido como

era facultativa para o aluno. A conhecida “Lei do Espanhol” acabou sendo revogada no ano de 2017 por meio da Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017a).

espaço de referência por problematizar as discussões do ensino da língua estrangeira nos diferentes contextos de ensino-aprendizagem. Fui aceito como orientando da professora Dra. Cristina Vergnano Junger e no final do ano de 2005, apresentei a monografia intitulada “Novos universos de leitura aos deficientes visuais”, um estudo de caso realizado no Colégio Pedro II.

Paralelamente ao trabalho desenvolvido em sala no Cefet/RJ com língua espanhola para fins específicos, sempre selecionava textos teóricos sobre o histórico da educação profissional e o ensino de línguas estrangeiras nesse contexto. Atuar como docente da área de Linguagens em uma instituição com tamanha valorização para as ciências exatas e da natureza me incomodava e gerava certo desconforto em situações como conselhos de classe e reunião entre corpo docente e equipe pedagógica. A minha vivência e atuação em uma escola tecnológica, aproximou-se ao universo teórico da educação profissional.

Por meio dessa proximidade, foi surgindo meu interesse em pesquisar a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de ensino. Contudo, como minha pesquisa de Mestrado já estava concluída e o projeto de Doutorado encaminhado em outra direção, optei por fechar um ciclo de investigações na área de estudos culturais e literaturas com o término do Doutorado e ir aprofundando leituras e participando de eventos na área de educação profissional.

No ano de 2007, fui aprovado o exame de seleção ao Doutorado em Letras do Programa de Letras Neolatinas da Faculdade de Letras sob orientação da Profa. Dra. Mariluci Guberman. Devido ao meu interesse tanto por questões relacionadas ao estudo do texto literário, como por temáticas do universo metodológico do ensino de línguas, cursei disciplinas de língua e de literaturas de língua espanhola ao longo dos dois primeiros anos do curso de Doutorado. Meu projeto de tese deu continuidade ao estudo realizado por mim no curso de Mestrado. Na nova etapa, resolvi aprofundar a temática citadina a partir do diálogo entre a poesia e a contística do escritor

mexicano José Emilio Pacheco. A imagem do caos faz-se muito presente na produção do escritor, porém essa se desdobra em inúmeras imagens e todas elas estão ligadas à mudança do comportamento do homem na passagem do século XX ao XXI. Assim, minha tese de Doutorado acabou sendo um estudo sobre o espaço urbano mexicano na contemporaneidade, tomando como *corpus* textos literários.

Iniciei, em setembro de 2009, no ano de comemoração do centenário das escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, um estudo sobre a formação de professores de espanhol em dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – o de Natal e o de Roraima –, temática que desenvolvi na pesquisa do primeiro estágio Pós-Doutoral. O interesse surgiu após verificar que, desde a criação de suas primeiras escolas, a formação de professores sempre esteve entre as metas das antigas escolas técnicas. Muitos anos se passaram e a configuração do estatuto dessas instituições foi se modificando até ofertarem as Licenciaturas plenas. Minha identificação com o tema deu-se porque sou professor dessa rede desde 2007 e as escolas desse sistema são conhecidas pela tradição no ensino industrial e das ciências exatas, logo alguns saberes acabam sendo privilegiados em detrimento de outros. Nesse sentido, problematizo: como foi possível a abertura de cursos de Linguagens nesses centros tecnológicos? Que imagem e papel ocupam os professores de espanhol nas escolas da rede federal? As questões levantadas ainda são pouco desenvolvidas pelos pesquisadores de espanhol no Brasil.

No ano de 2012, optei por assumir mais uma etapa de minha vida acadêmica e iniciei no mês de fevereiro o estágio de Pós-Doutoramento em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob supervisão da Professora Dra. Titular Maria Antonieta Alba Celani. A pesquisa tratou da inserção do curso de Licenciatura em Espanhol no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRR e IFRN) e das concepções de ensino

dos professores formadores por meio da análise de suas narrativas. Interessou-me ouvir os professores formadores com o intuito de verificar o trabalho desenvolvido em turmas de Licenciatura e a unicidade no discurso do corpo docente em relação ao discurso do projeto pedagógico dos cursos. Conforme abordei, o interesse por essa temática é decorrente de minha atuação como professor de língua espanhola de um Centro Federal pertencente a essa Rede.

Parti do estudo e da análise dos projetos dos cursos e das grades curriculares a fim de verificar como estava sendo pensada a formação do professor, quais eram os pontos de contato entre os cursos e em que eles contribuían para os já existentes. Vislumbrava com o estudo divulgar a formação de professores de espanhol nos Institutos Federais e mostrar a configuração desses novos centros de formação.

Considero que realizar o estágio pós-doutoral em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob supervisão da Professora Dra. Titular Maria Antonieta Alba Celani, no LAEL/PUCSP, foi uma experiência muito positiva para minha trajetória acadêmica. Não sofri na PUC-SP em nenhum momento estereótipos por ter meus títulos acadêmicos na área dos estudos literários. Pelo contrário, no primeiro encontro de orientação, fui confortado pela professora Celani que me disse que seu Doutorado também era na área dos estudos literários e não faria sentido pensar a Linguística Aplicada pelo viés disciplinar. Tive a oportunidade de conhecer e revisitar textos teóricos de pesquisadores de renome da Linguística Aplicada, experiência fundamental para meu amadurecimento como pesquisador e profissional multiplicador. Além disso, as trocas acadêmicas com a supervisora e seu grupo de pesquisa foram muito relevantes, principalmente, pela oportunidade de conhecer e discutir trabalhos recentes que estão sendo desenvolvidas na área. Outro aspecto muito significativo para minha história de vida e acadêmica foi ter tido a oportunidade de dialogar com minha supervisora sobre meu projeto de pesquisa: a formação de professores em instituições tecnológicas. Como

professor da Rede Federal de ensino e pesquisador do ensino de línguas para fins específicos, o nome da professora Maria Antonieta Alba Celani e seus estudos teóricos constituem um marco fundamental para a análise de práticas docentes.

Ao finalizar a pesquisa no início de 2013, tomei conhecimento da abertura de dois novos cursos de Licenciatura em Espanhol nos Institutos Federais Sudeste de Minas Gerais e Brasília, motivo pelo qual sabia que a pesquisa não se findaria naquele momento de fechamento de mais um ciclo acadêmico. No ano de 2017 mais dois cursos de Licenciatura em Espanhol foram iniciados: São Paulo e Rio Grande do Sul.

Como precisava divulgar a pesquisa de estágio pós-doutoral em eventos e publicações da área, decidi não formalizar o início da segunda etapa, mas fui acompanhando notícias sobre os cursos e o regime de funcionamento dos Institutos Federais. Também tinha em mente organizar um livro com o histórico do ensino de espanhol e suas práticas pedagógicas, projeto iniciado em 2016 e lançado em junho de 2017.

O objetivo da coletânea era, particularmente, sanar a carência de diálogo entre as instituições pertencentes à mesma Rede, além de possibilitar a divulgação da produção científica dos professores atuantes nesse modelo institucional ainda recente em nosso país, haja vista a data da Lei de criação dos Institutos Federais. O hispanismo carecia de um livro com a compilação de práticas pedagógicas que evidenciassem o trabalho que vem sendo realizado com a língua espanhola em instituições de ensino federais que se assemelham em diferentes aspectos, principalmente, no âmbito legal.

O desejo de organizar a coletânea acompanhou-me desde a sanção da Lei de reconfiguração dos Centros Federais e Escolas Técnicas em nosso país. Já tinha mapeado em publicações anteriores (SILVA JÚNIOR, 2015, 2016) a oferta de cursos de Licenciatura em Letras nos Institutos Federais. Contudo, carecíamos de um histórico da profissão que registrasse nossa memória como professores de espanhol do ensino técnico e/ou

profissionalizante, em especial, no âmbito federal. Não tínhamos registros palpáveis que orientassem as próximas gerações das práticas com a língua espanhola no âmbito federal tecnológico de ensino, independente do momento histórico.

Como sabemos, ainda são poucas as dissertações e teses sobre o ensino de espanhol nas instituições tecnológicas da Rede Federal. Normalmente, tais estudos realizados têm, infelizmente, pouca circulação na academia e fora dela. Na própria Rede Federal, antes da mencionada Lei de reordenação, seria perigoso delimitar a primeira Instituição a ter implantado o espanhol no âmbito dos cursos técnicos, por exemplo.

A obra organizada por mim (SILVA JÚNIOR, 2017) é sobremaneira fundamental para os próximos passos da disciplina de língua espanhola, em um cenário não muito animador tendo em vista o conteúdo da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a). Seja por sua manutenção como componente curricular, seja como aproximação ao ensino de espanhol na educação profissional de nível médio e superior, o livro reuniu as visões de autores cujo propósito envolveu narrativas e memórias de conquistas, lutas, incertezas e novas esperanças. O livro foi só o primeiro passo para reunir novos estudos e práticas que vão colaborar para nosso histórico e permanência como docentes de língua espanhola em instituições tão diferenciadas se comparadas com outras realidades do sistema educacional público do país.

Outras experiências no Cefet/RJ também foram significantes e aproximaram-me, ainda mais, ao contexto da educação profissional. Fui idealizador de cursos como a Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras e Ensino de Línguas Adicionais e do Bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais, três cursos pioneiros no cenário da educação profissional. Também não poderia omitir a vivência como docente na Faculdade de Educação da UFRJ como docente de Prática de Ensino, inserindo a educação profissional como campo de estudo e aprofundamento sobre suas políticas.

O cenário de crise educacional impulsionado pela Lei nº 13.415/17 e a revogação da Lei nº 11.161/05 me motivaram a inscrever um projeto para pleitear o edital para seleção de bolsista Pós-Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Vislumbrei desenvolver minha pesquisa na área de Educação, porque poderia dotar meu novo texto de uma discussão mais política sobre as reformas curriculares do ensino superior e avaliar a proposta dos Institutos Federais quase após dez anos de existência. Além disso, contei, desde o envio da documentação, com o aceite da Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández, que para mim simbolizava a oportunidade de ser supervisionado por uma das hispanistas de maior destaque nas pesquisas sobre formação inicial e continuada de professores de espanhol e elaboração de materiais didáticos, além de sua experiência com políticas de ensino do Ministério da Educação (MEC).

O breve retrato sobre minha formação como pesquisador da área de espanhol e interessado pelo contexto da educação profissional possibilita ao leitor melhor compreender as escolhas de caminhos teóricos e recortes presentes, que serão comentados neste relatório de pesquisa de estágio Pós-Doutoral.

Aproveito para agradecer a todos familiares, professores, alunos, colegas de trabalho e dirigentes que sempre me ajudaram a buscar os melhores ângulos para enxergar as mutações da minha identidade docente e alterar minhas rotas do planejamento de carreira traçado.

PROJETO DE PESQUISA: INTERROGAÇÕES QUE RETORNAM...

Após apresentar parte de minhas memórias e experiências como pesquisador da área de Letras, vivência essa em constante processo de descobertas e revisitações, proponho aqui retomar questões de interesse acadêmico que continuam em aberto ou precisam ser revisitadas. Nesse aspecto se encontra minha nova proposta de investigação e intervenção nesse cenário ainda pouco explorado entre os estudiosos da Educação e/ou Linguística Aplicada. Esta nova pesquisa pode não trazer perguntas inovadoras se comparada à proposta anterior, no entanto, traz à tona contextos nada pesquisados e dá a voz para professores formadores que querem divulgar o trabalho que vem sendo realizado em um Instituto Federal.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são instituições de ensino superior diferenciadas, que iniciaram, em sua maioria, seu percurso acadêmico e sua identidade institucional em 1909 com o ato de criação das primeiras escolas de Aprendizes e Artífices. No decorrer de sua existência, cada “escola” constituinte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) foi construindo uma história própria, projetos e experiências de ensino. O ano de 2008 expande o cenário de atuação dessas escolas para o interior dos estados e amplia a gama de cursos em distintas modalidades. Em relação aos cursos de Licenciatura, a mudança de escolas técnicas e Centros Federais (Cefet) para Instituto Federal implicou o aumento de vagas e a diversidade de níveis de ensino, construindo espaços formativos reconfigurados e com novas missões institucionais.

A expansão do ensino superior na RFEPT permite desconstruir a imagem estigmatizada das “escolas técnicas” como

espaços menores e desprestigiados de formação. A existência de diferentes níveis de ensino e modalidades em um mesmo espaço revela uma estrutura universitária diferenciada, onde circulam experiências variadas.

Por outro lado, estudos publicados (PACHECO, 2010; SILVA JÚNIOR, 2016) sobre as Licenciaturas e os Bacharelados na área de Letras, Linguagens e Humanidades da RFEPT apresentam uma preocupação em relação à nova institucionalidade por causa da ausência de um histórico na formação de professores. Como se sabe, essas instituições têm um passado voltado para a formação de profissionais de áreas técnicas. Já alguns pesquisadores (OTRANTO, 2010; LIMA; SILVA, 2011) acreditam que essa aspiração se explique por demandas quantitativas e para a solução do problema da escassez de profissionais em algumas áreas, comprometendo a qualidade do ensino desses espaços formativos. Esses estudiosos da área de educação profissional julgam que a expansão de cursos superiores nessa nova institucionalidade da RFEPT tem o intuito de suprir somente as demandas do mercado. Isso também estaria vinculado ao passado das antigas Escolas de Aprendizes Artífices, já que essas se originam com o mesmo propósito.

No tocante aos cursos de Licenciatura em Letras dos Institutos Federais, Silva Júnior (2016) analisou criticamente a inserção do curso de Licenciatura em Espanhol no contexto dos Institutos Federais de Roraima e Rio Grande do Norte (IFRR e IFRN) e as concepções de ensino dos professores formadores por meio da análise de suas narrativas pessoais e profissionais no momento de (re)organização institucional, destacando a contribuição de ambas as instituições na oferta de vagas no ensino superior na área de Letras e Linguagem.

Sabe-se que a criação de cursos com foco no atendimento de uma normatização tende ao risco da precarização do ensino, pois a formação em nível superior é um processo complexo, devendo mobilizar toda a comunidade na discussão dos projetos pedagógicos e dos currículos (BONFIM, 2004). Diante disso, a presente pesquisa de pós-doutoramento investiga projetos

aprovados após a implantação da política dos Institutos Federais (BRASIL, 2008), cujo regimento estabelece a exigência de no mínimo 20% de vagas em cursos de Licenciatura. Além disso, o lócus de estudo da investigação atual passa a ser dois *campi* localizados em cidades do interior dos seus respectivos estados (São João del Rei-MG e Taguatinga-DF³). Cabe ressaltar que, no momento da geração dos dados da pesquisa de campo, ambos os cursos já tinham recebido a visita da Comissão de Avaliação do Ministério de Educação e obtiveram a nota máxima no reconhecimento do curso.

O interesse do projeto atual era pesquisar sobre a criação e a inserção desses projetos pedagógicos no âmbito das demandas locais em articulação (ou não) com as políticas⁴ de regimento dos Institutos Federais. Além disso, tive interesse em verificar as concepções de linguagem⁵ dos professores formadores de espanhol, por meio de narrativas e participação em um grupo de discussão, e a orientação teórica presente no teor dos projetos pedagógicos. Portanto, o objetivo principal da pesquisa foi investigar a inserção no cenário acadêmico de dois projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura em Letras ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e as concepções de linguagem de professores formadores. Como objetivos secundários, estabeleci os seguintes:

- analisar criticamente os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Letras do IF Sudeste Minas Gerais (Português-

³ O *campus* em questão deixou de ofertar a Licenciatura em setembro de 2017 e os alunos foram transferidos para a unidade de Ceilândia-DF. Nem todos os professores atuantes no curso foram removidos, mas essa decisão acabou sendo do próprio servidor. O motivo da mudança de *campus* foi por razões de infraestrutura.

⁴ Essas políticas são entendidas como as regras necessárias para o funcionamento de um Instituto Federal em relação ao percentual de vagas distribuído para cada nível de ensino. Sobre esse assunto, vou abordá-lo na seção sobre os Institutos Federais e sua missão pedagógica.

⁵ Esse conceito também será comentado ao tratar dos projetos pedagógicos. Ao referenciar tal expressão, busco referenciar ao modo como cada docente compreende as práticas de ensino em sala de aula.

Espanhol) e IF Brasília (Espanhol) em articulação com o regimento interno dos Institutos Federais e com as diretrizes curriculares do MEC;

- verificar como os projetos atendem às normativas do MEC em relação às diretrizes dos cursos de formação de professores de Letras e ao próprio regimento de criação dos Institutos Federais;

- compreender como o discurso do projeto pedagógico dos cursos está presente na prática docente;

- analisar de modo crítico-reflexivo as narrativas dos professores formadores relacionando tais experiências à discussão sobre a expansão do ensino superior nos Institutos Federais e a noção de linguagem.

Como percurso teórico e metodológico para o desenvolvimento do estudo, parti da pesquisa bibliográfica e documental (SEVERINO, 2000) com o intuito de atualizar o cenário do ensino superior brasileiro, as resoluções e reformas universitárias mais recentes e sua aproximação ao atual Programa de formação nacional de professores do MEC, as políticas da oferta de Licenciaturas em Letras nos Institutos Federais e levantar dados dos projetos pedagógicos existentes dessa área, em especial dos dois cursos selecionados para a investigação. Em um segundo momento, fez-se necessário revisar os estudos sobre a presença dos cursos de Licenciatura em Letras no Brasil, em particular, as diretrizes de orientação curricular desses cursos desde a LDB nº 9394/1996, atentando-se para as discussões recentes das novas propostas de organização curricular (BRASIL, 2015; 2017).

Também me apoiiei nos pressupostos dos estudos qualitativos (BORTONI-RICARDO, 2008), valendo-me dos procedimentos da pesquisa narrativa ou método autobiográfico (JOSSO, 2004; TELLES, 2002) e da construção compartilhada proposta pela técnica do grupo de discussão (ARANTES; DEUSDARÁ, 2017) como recursos para o entendimento do contexto de implantação dos cursos, mediante o envolvimento de docentes participantes, suas reflexões sobre o trabalho docente e suas representações de linguagem para a formação de professores de espanhol.

A opção metodológica pela modalidade narrativa partiu da vivência compartilhada entre o pesquisador e os futuros sujeitos⁶ da pesquisa, já que os envolvidos atuam em instituições pertencentes à RFEPT, o que contribui para a criação de um espaço formativo e crítico-reflexivo de formação mútua.

Como forma de desenvolver o projeto desenhado para esta pesquisa de Pós-Doutoramento em Educação, este trabalho organiza-se primeiro com as seções que reúnem discussões sobre a etapa de revisão bibliográfica e documental da investigação. O leitor irá encontrar: (a) reflexões sobre quem é o profissional de língua estrangeira na contemporaneidade, (b) discussões a respeito da docência, do histórico dos cursos de Letras e seu desenvolvimento no Brasil, (c) considerações acerca das mudanças propostas pelas reformas curriculares no Ensino Superior brasileiro, (d) debates sobre a inserção dos cursos de Licenciatura nos Institutos Federais e a missão pedagógica dessa institucionalidade após dez anos de existência. Também será possível encontrar seções voltadas para o esclarecimento das escolhas metodológicas, seus procedimentos e a composição de sentidos para os dados gerados em entrevista semiestruturada e o grupo de discussão.

⁶ Cabe ressaltar que a presente pesquisa foi submetida e aprovada pela Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 8 de janeiro de 2018. Todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e os documentos estão de posse do pesquisador.

1. STATUS PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Esta seção tem por objetivo refletir sobre a necessidade de estabelecer um perfil profissional para o professor que precisamos formar diante do atual cenário de educacional do país, mesmo que traçar essa imagem seja uma constante inquietação por parte dos especialistas em Educação. Como esta pesquisa trata da formação inicial de professores, pensamos⁷ ser importante ponderar a respeito de como a docência se institui, suas representações e a importância de reestruturar políticas de formação nas Universidades públicas e/ou Institutos Federais, instituições responsáveis pela produção de pesquisa e conhecimento e que formam expressivo quantitativo de docentes para os quadros de nossas escolas.

Quando pensamos na formação inicial em cursos de Licenciatura, a mesma deve pautar-se também em políticas educacionais que regem a educação e a carreira docente haja vista a carência histórica de propostas e programas de fomento à formação de professores pela sociedade brasileira. Por exemplo, faço referência à valorização da carreira, remuneração, condições de continuidade dos estudos e de trabalho, de modo que reforce a importância social desse trabalho 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

⁷ A partir deste momento, passo a empregar a primeira pessoa do plural, porque inicio as reflexões de ordem mais teórica e não mais somente individuais.

e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis”. (SAVIANI, 2009, p. 153). Com isso, não defendo 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 vocação⁸ – ideia presente desde a educação jesuítica – e a um conhecimento inquestionável, principalmente, pela camada 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 as considerações de pesquisadores das Ciências do Trabalho (AMIGUES, 2004; GIGER, 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 da mesma e que os ofícios são majoritariamente sociais. Por comunidade profissional, esses autores definem como um corpo organizado de atividades, recursos e rotinas próprias,

⁸ Outras representações sociais resistentes à ação do tempo são as do magistério como uma atividade feminina, como missão, ocupação de acesso fácil e para a classe baixa, ato de amor e de dedicação, baixos salários, pouco *status* profissional (GATTI, 2009). Tais estereótipos estão presentes no imaginário social e também são propagados pelos próprios professores, sendo esse um aspecto negativo que precisa ser problematizado no currículo dos cursos de formação de professores com o intuito de formar novas e positivas imagens para a docência. Como a escola deixa de ser o único espaço de aprendizagem e acesso à ascensão econômica, o papel desempenhado pelo professor também se modificou, Gatti acredita que a imagem do trabalho docente foi decaída socialmente. A especialista também considera que a profissão tornou-se pouco criteriosa e passou a incorporar em seus quadros profissionais sem qualificação mínima.

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).

Essa 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 políticas linguísticas. De acordo com Lagares (2013, p. 184-185):

O ensino de línguas estrangeiras é, claramente, uma questão política, como defende Rajagopalan (2006), pois aspectos metodológicos que incidem diretamente na abordagem das línguas dentro de sala de aula decorrem de decisões tomadas em outros lugares, como Secretarias (ou Fundações) e Ministérios de Educação. A própria decisão sobre as línguas estrangeiras que integram o currículo escolar é consequência de debates sociais e medidas legislativas que surgem em contextos geopolíticos e econômicos concretos.

A citação anterior revela a necessidade de o professor conhecer a política educacional existente no país e como ela

precisa chegar à escola, por exemplo. Por outro lado, o pensamento de Lagares dialoga com a citação de Lüdke, porque, normalmente, não é o docente o responsável por idealizar propostas que dizem respeito ao seu trabalho e sua área de conhecimento. Essa dependência faz-se mais evidente na atualidade, porque a educação volta a estar restrita aos desejos da economia regulada pelo mercado (OLIVEIRA, 2013). Desde a implantação do Governo Temer (2017), intensificou-se um plano de ações para vender a educação nacional para bancos e fundações ditas educacionais. O Plano Nacional de Educação e a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defendem ações e um currículo preocupado com os interesses de um capital estrangeiro (BRASIL, 2014, p. 18).

Para Oliveira (2013), a atividade docente foi perdendo sua autonomia justamente porque as próprias políticas públicas acabam separando os sujeitos que planejam e colocam em prática, ou seja, “quem elabora os currículos e programas e quem os concretiza pedagogicamente” não dialogam (OLIVEIRA, 2013, p. 8429).

Já segundo Gimenez (2013), a comunidade docente faz política a partir da publicação de seus textos e/ou práticas, reforçando que as mudanças precisam caminhar no sentido da sala de aula para o poder público. A pesquisadora ressalta a necessidade de divulgação desses textos e do aumento de pesquisas que possam sustentar novas políticas públicas para a Educação Básica e a formação de professores.

Outra questão que indefine o *status* profissional do docente de língua estrangeira é o que constitui seu material de trabalho. Muitos acreditam que ao professor de uma língua estrangeira cabe somente ter uma boa *performance* em sala e ter domínio oral do idioma a ser ensinado. Por outra parte, também existe a oposição entre conhecimentos teóricos e as ditas técnicas necessárias para o exercício da docência. Esse contraste coloca o professor como sendo portador de um conhecimento particular de sua área de atuação ou somente como um reproduzidor. Seria o saber do docente de língua estrangeira um conteúdo científico ou

técnico? De acordo com Cericato (2016), “não se encontra resposta consensual na literatura especializada que debate o tema”. Já Perrenoud (2001) argumenta que a docência carece de conhecimentos mais precisos e mensuráveis de modo que essa área pudesse ser 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. Ao citar Perrenoud, não defendo a existência de uma total prescrição ao trabalho docente.

Para nós está claro que a atividade docente envolve saberes teórico-técnicos, cognitivos, afetivos e práticos. Algumas dessas naturezas são originárias do saber formal e experiencial que o professor vai construindo no decorrer de sua profissionalidade. 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, precisa mobilizar e ajustar tal conhecimento formal a cada contexto e situação pedagógica.

A precariedade da formação de professores e a ausência da legitimação do trabalho docente também são decorrentes dos próprios modelos existentes para os cursos de Licenciatura. Alguns optam por uma formação teórica dos conteúdos considerados específicos da área e outros priorizam os conteúdos didático-pedagógicos. De acordo com Saviani (2009), faz-se necessário romper essas dicotomias e pensar modelos de formação que levem para as universidades as problemáticas mais emergentes da sala de aula. Nessa mesma linha, para o pesquisador Castro (2009, p. 161),

[...] os professores aprendem pouco do conteúdo, quase nada de como manejar uma sala de aula e gastam muito tempo com teorias pedagógicas e ideologia [...] na maioria dos cursos para formar professores, há uma presença excessiva de teorias pedagógicas e de

concepções do mundo [...] o professor não aprende o que deverá ensinar e não aprende como fazê-lo.

Independente do modelo formativo seguido por cada instituição universitária, deve ficar claro que o trabalho do educador de línguas estrangeiras demanda formação especializada. Com isso, o *status* dessa atividade se configura como uma profissão e não um mero ofício que qualquer pessoa possa exercer. Para isso, também é preciso se preocupar e refletir sobre o perfil do formador de professores, já que se espera que esse tenha criado uma articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos. Sabemos, ainda, que pouco se discute sobre a formação de docentes para atuação no ensino superior e essa problematização parece ficar restrita a alguns programas de pós-graduação em nosso país. Gatti (2014) problematiza que nem sempre o perfil exigido nos concursos públicos para as Universidades públicas prioriza aquele que tem vivência na Educação Básica ou, pelo menos, que consigam perceber aspectos que envolvam o trabalho docente e a prática da sala de aula. Gatti menciona que o perfil do pesquisador contratado acaba por reforçar a visão de ciência fragmentada em que os cursos de formação de professores se pautaram no Brasil: modelo em que as disciplinas de educação são agregadas aos cursos de Bacharelado. A formação de professores de uma área específica requer esse conhecimento e sua transposição para o ensino, já que este é de cunho interdisciplinar (GATTI, 2014). Tal postura exige uma mudança de mentalidades por parte das instituições formadoras, corpo docente e dos professores em formação. Diante da necessidade de mudanças mais urgentes e na intenção de construir uma identidade docente ao longo de sua formação, Gatti defende a criação de um centro de formação de professores nas instituições responsáveis pela formação como espaço destinado para relacionar conhecimentos que precisam ser costurados. Em relação à identidade docente, a pesquisadora expressa uma provável contribuição desse centro de formação:

Não se forma identidade de base se não houver uma referência institucional. Quero dizer, médico tem identidade? Tem, ele veio de uma faculdade de medicina. Engenheiro tem identidade? Tem, ele veio de uma faculdade de engenharia. E o professor vem de onde? De cursos esparsos em departamentos estanques ou cursos isolados. E por isso que quando se pergunta para professores. ‘O que você é?’, a resposta é ‘Eu sou biólogo’. ‘Sou matemático. Sou físico’, etc. [...] Por quê? Entre outras razões, porque não temos um centro de formação de professores, ou qualquer instituto articulador dessa formação profissional dentro do nosso ensino superior. (GATTI, 2014, p. 263).

Concordamos com a pesquisadora sobre a relevância da criação desses espaços nas Universidades como forma de solidificar a construção de uma identidade formativa da docência, contudo, essa realidade não seria viável em algumas instituições que se propõem a formar professores em nosso país. Seria pouco provável que os Institutos Federais implementassem esses centros de formação, visto que não contam, normalmente, com quadros docentes dedicados somente aos cursos de Licenciatura, ademais há dificuldades de espaço físico apropriado para os cursos e laboratórios, por exemplo.

2. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL A PARTIR DA LDB Nº 9.394/1996

Maués, Segenreich e Otranto (2015) tecem uma reflexão sobre como a crise no sistema capitalista, no final do século XX, demandou a necessidade de ampliação da educação em nível superior por parte dos países em fase de desenvolvimento. A Organização Internacional para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial têm fomentado a ideia de como a educação superior representa o crescimento da economia, superação da crise econômica e aumento da mobilidade e ascensão social da população. De acordo com os autores, o cenário do Brasil ainda está abaixo de outros países da América Latina como Argentina, Chile e Uruguai, pois,

[...] apesar dos avanços tidos nos últimos anos, ainda apresenta um panorama insatisfatório, no tocante a esse nível de ensino. O Censo da Educação Superior de 2012 nos informa que o país tem 2.416 Instituições de Ensino Superior, 7.261.801 matrículas nos cursos de graduação e pós-graduação, tendo as IES privadas uma participação de 73% das matrículas de graduação. A taxa líquida, que corresponde a [sic] faixa etária de 18 a 24 anos, ainda está abaixo de 15%, o que deixa o país atrás da grande maioria dos vizinhos da América Latina. (MAUÉS, SEGENREICH, OTRANTO, 2015, p. 44).

De acordo com o último Censo da Educação Superior em 2016, o Brasil conta com 2.407 Instituições de ensino superior e registrou uma ampliação para 8.052.254 matrículas na Graduação, sendo que somente 1.990.078 são no sistema público, no entanto, esse número cresce a cada ano. Do quantitativo total de matrículas, 164.592 são nos Institutos e Centros Federais,

correspondendo a 13,2%. No relatório do Censo de 2016 (BRASIL, 2016a, p. 6) é possível ler que “Entre 2015-2016, a matrícula na rede pública teve um leve crescimento (1,9%), principalmente, pelo aumento na rede federal (2,9%)”. Tais dados refletem o crescimento da rede federal nos últimos anos. Os cursos de Licenciatura, foco desta pesquisa, também foram os que maior ascensão tiveram, pois, conforme o último Censo, eles aumentaram 18,9%⁹. Segundo o relatório, “48,5% foi o aumento observado no número de matrículas dos cursos de Licenciatura entre 2006 e 2016”. (BRASIL, 2016a, p. 8). Isso representa 1.520.494 matrículas, sendo que 38,1% estão em instituições públicas (em menor quantidade nos Institutos Federais) e 61,9% estão em privadas (BRASIL, 2016a, p. 8).

Podemos constatar que, nos últimos anos, acompanhamos uma política de oferta de vagas do ensino superior bastante antagônica entre os governos dos ex-presidentes Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), apesar da ampliação do acesso em ambos os governos. Já o governo Dilma Rousseff (2011-2016) adotou a mesma linha de seu antecessor e ampliou a oferta desse nível de ensino no contexto da educação profissional.

O governo FHC foi responsável pela expansão das privatizações e expansão do ensino superior privado, já que com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), dedicando o capítulo IV da referida Lei à educação superior, e de acordo com o Decreto-Lei nº 2.207 (BRASIL, 1997a), as instituições de ensino superior do país se diversificaram, pois, segundo o artigo 4º, elas dividem-se em: “Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos Superiores ou Escolas Superiores”. Tal lógica aproxima-se ao proposto no documento “La enseñanza

⁹ De acordo com o Censo de 2016, os cursos de bacharelado ainda demonstram a predominância na educação superior brasileira com um quantitativo de 69% das matrículas.

superior. Las lecciones derivadas de la experiencia (1994)”, do Banco Mundial, cuja diversidade é recomendada e isso acabou implicando a expansão de instituições privadas no Brasil, visando atender esse mercado em ascensão.

No entanto, nesse período FHC, nenhuma universidade federal foi criada ou ampliada, além disso, o governo impossibilitou o surgimento e a expansão de novas escolas técnicas e os Centros Federais por meio do Decreto mencionado anteriormente. Apesar da aprovação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001b), em que se propunha a importância do aumento de matrículas no ensino superior com vistas ao crescimento da economia do país, essa meta não foi executada no sistema público no período FHC.

Em relação ao período do governo Lula, ampliou-se, conforme dados do Censo do Ensino Superior de 2012, o número de matrículas do âmbito público. Como mencionamos anteriormente, essa expansão também se manteve no último Censo de 2016. O governo Lula, mediante Decreto Presidencial de 20 de outubro de 2003 (BRASIL, 2003), originou um Grupo de Trabalho Interministerial cuja função era mapear o retrato da educação superior do país e apresentar alternativas para reorganização e democratização das Instituições federais de ensino superior. O relatório final do grupo apresenta uma crise nesse nível de ensino e propicia duas alternativas para saná-la: uma reestruturação universitária e um programa de apoio à manutenção das universidades¹⁰. De acordo com Otranto (2006), o

¹⁰ As proposições constantes no relatório foram responsáveis pela criação de programas que serão comentados na nota seguinte. Além disso, os debates do Grupo de Trabalho também foram responsáveis pela assinatura de dois decretos importantes para o contexto da educação profissional. Foram eles: o Decreto nº 5.154, de 20 de julho de 2004 (BRASIL, 2004a), cuja proposta regulamenta a oferta de educação tecnológica de graduação em intercâmbio com os ensinos médio e técnico e o Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004 (BRASIL, 2004c), transformando os Cefet em instituições de educação superior

documento foi o responsável por desencadear distintas políticas de educação superior a partir daquele momento.

O governo Lula foi responsável pela implementação de alguns programas¹¹, entre eles: Prouni – Programa Universidade para todos (2005), Sistema Universidade Aberta do Brasil (2006), Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (2007), Institutos Federais (2007-2008), PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) e a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009). Podemos mencionar que o governo Lula criou mais uma denominação para as categorias de instituições de ensino superior já existentes, organizando-se um Instituto Federal de uma forma diferenciada.

Em um estudo comparativo sobre o número de matrículas em cursos de Licenciatura em instituições tradicionais de ensino e nos Institutos Federais, Maués, Segenreich e Otranto (2015) expõem o cenário de crescimento do ensino superior brasileiro a partir das

¹¹ Não é objetivo deste trabalho explicar sobre cada um desses projetos. A seguir, expomos somente os objetivos gerais deles. O Prouni (BRASIL, 2005a) visou oferecer bolsas de estudos integrais e parciais nas instituições privadas de ensino superior em troca da isenção de impostos. Já a Universidade Aberta do Brasil permitiu o crescimento da educação a distância no país, contribuindo também para a interiorização do ensino superior. O Reuni (BRASIL, 2007c) foi um plano de reestruturação e expansão das Universidades públicas federais, visando o aumento do número de matrículas nos cursos em troca de investimentos orçamentários para infraestrutura e contratação de pessoal técnico e docente. Sobre a política de reordenamento dos Institutos Federais, estamos evidenciando o assunto no decorrer deste trabalho. O Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007a) buscou melhorar a qualidade da educação no país, em especial na educação básica. O PDE implicou um plano de formação de professores e na implantação de um piso salarial nacional. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb também foi criado em 2007. Por último, o Decreto nº 6.755/ 2009 (BRASIL, 2009a) promoveu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e, no mesmo ano, a Portaria do MEC nº 9 criou o Parfor, programa de formação docente em serviço, por meio do ensino presencial e/ou a distância. (BRASIL, 2009b).

políticas de expansão desse nível de ensino e de programas de incentivo à formação de professores. Segundo os autores,

No período de 2001 a 2012, referente à formação de professores, as universidades foram responsáveis por mais da metade dos cursos ofertados. Contudo, quando desdobramos os dados, podemos identificar que esse crescimento não foi linear, ao contrário. No período de 2006 a 2009, o crescimento foi negativo nas Universidades, o mesmo ocorrendo nos Centros Universitários que indicaram uma diminuição dos cursos nesse período, sendo de 2006 a 2007 -0,83 e 2008 a 2009 -0,20. As Faculdades também apresentaram uma diminuição dos cursos, sendo - 0,23 nos anos de 2007 e 2008 e uma queda ainda maior no período de 2009 e 2010, quando o número foi de -2,78. Apenas os Institutos Federais tiveram um crescimento no mesmo período, ainda que tímido, em função de sua recente criação, mas já em 2009-2010 houve um crescimento de 8,03%, mostrando o fôlego com o qual surgiu essa organização acadêmica [...] sendo responsáveis, no ano de 2012, por 7,8% das matrículas nos cursos de formação. (MAUÉS, SEGENREICH, OTRANTO, 2015, p. 47-49).

Apesar de as autoras apontarem os riscos em relação à oferta de vagas em instituições sem tradição na área, o número expressivo de matrículas nas Licenciaturas dos Institutos Federais representa um reconhecimento por parte da sociedade e um possível deslocamento do espaço destinado para a formação de docentes. De acordo com o relatório do Censo de 2016, os Institutos Federais apresentaram um aumento de 13,6% no número de matrículas, sendo esse o maior crescimento entre 2015 e 2016 entre todas as organizações acadêmicas. Segundo as autoras, desde o governo Lula, os programas criados para melhoria da Educação Básica e formação de professores contribuíram também para a atratividade e o reconhecimento da carreira docente. A única ressalta feita pelas pesquisadoras é que, talvez, o aumento de matrículas nos cursos de Licenciatura se

deva ao Parfor¹², cujo público alvo já é constituído por docentes da ativa e que podem se aposentar em breve, sem necessariamente representar uma renovação dos quadros docentes.

O Censo de 2016 atualiza o número de matrículas nos diferentes campos de conhecimento. Em relação ao somatório associado à área de Letras/ Língua Estrangeira, foco desta investigação, percebemos que o número de matrículas está em torno de 82.240, representando 5,4% do cenário nacional, montante superior a outros domínios do saber.

Quadro 1: Número e Frequência de Matrículas de Graduação em Licenciatura, segundo os Cursos de Graduação em Licenciatura com maiores números de matrículas – Brasil – 2016.

| N | Curso/Nome OCDE | Matrículas ¹ | Percentual (%) | Percentual Acumulado (%) |
|----|---|-------------------------|----------------|--------------------------|
| 1 | Pedagogia | 675.644 | 44,4 | 44,4 |
| 2 | Formação de professor de educação física | 185.554 | 12,2 | 56,6 |
| 3 | Formação de professor de história | 87.789 | 5,8 | 62,4 |
| 4 | Formação de professor de matemática | 85.402 | 5,6 | 68,0 |
| 5 | Formação de professor de biologia | 82.082 | 5,4 | 73,4 |
| 6 | Formação de professor de língua/literatura vernácula (português) | 76.683 | 5,0 | 78,5 |
| 7 | Formação de professor de geografia | 54.131 | 3,6 | 82,0 |
| 8 | Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna | 41.140 | 2,7 | 84,7 |
| 9 | Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna | 41.102 | 2,7 | 87,4 |
| 10 | Formação de professor de química | 36.112 | 2,4 | 89,8 |
| 11 | Formação de professor de física | 25.127 | 1,7 | 91,5 |
| 12 | Formação de professor de artes visuais | 21.086 | 1,4 | 92,9 |
| 13 | Formação de professor de filosofia | 20.147 | 1,3 | 94,2 |
| 14 | Formação de professor de sociologia | 17.707 | 1,2 | 95,3 |
| 15 | Formação de professor de música | 15.539 | 1,0 | 96,4 |
| 16 | Formação de professor de ciências | 10.807 | 0,7 | 97,1 |
| 17 | Formação de professor de computação (informática) | 9.756 | 0,6 | 97,7 |
| 18 | Formação de professor de teatro (artes cênicas) | 5.563 | 0,4 | 98,1 |
| 19 | Formação de professor de artes (educação artística) | 4.543 | 0,3 | 98,4 |
| 20 | Formação de professor para a educação básica | 3.271 | 0,2 | 98,6 |

Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed

Nota: (1) Não constam dados de cursos de Área Básica de Ingresso

Fonte: BRASIL, 2016b, p.11.

Outro cenário de expansão de matrículas do Ensino superior é fruto da ampliação da oferta no sistema de educação a distância, principalmente, no âmbito do sistema privado, desde

¹² O Censo de 2016 demonstrou um crescimento do número da oferta de vagas para esse programa. Quase 20 mil vagas foram oferecidas em programas especiais, como o Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

regulamentação proposta pela LDB 9.394/1996. De acordo com as pesquisadoras:

De 1.682 estudantes matriculados em cursos de graduação a distância, registrados no primeiro Censo da Educação Superior (2000) incluindo dados sobre EAD, esse total chegou a 1.113.850 no Censo de 2012. De uma presença de 0,06% no total de matrículas nos cursos de graduação em 2000, esse percentual subiu para 15,8% em 2012. Seguindo o mesmo raciocínio em relação a esses cursos na área da Educação (Pedagogia e cursos de formação de professores), verificamos que os mesmos 1.682 estudantes registrados em 2000, todos da área da educação, representavam 0,29% dos cursos em 2000. Esse percentual subiu para 32,9% em 2012, representando um contingente significativo. (MAUÉS, SEGENREICH, OTRANTO, 2015, p. 52).

Segundo dados do Censo de 2016, a modalidade de educação a distância apresentou um aumento de 7,2% de matrículas em comparação ao Censo anterior. Isso demonstra um percentual de 18,6% do total de matrículas da educação superior. Ainda segundo o último Censo, a modalidade presencial registrou uma queda e o volume de ingressos aumentou na modalidade a distância. Por outro lado, alguns especialistas em educação acreditam que os dados da educação a distância no Brasil começaram a ser mapeados tardiamente e acabam não retratando a realidade das instituições, já que algumas deixam de informar o número exato de cursos e de polos e parcerias mediante consórcios, por exemplo. De acordo com Maués, Segenreich e Otranto (2015, p. 57), a educação a distância vive um contrassenso, pois “[...] estamos diante de grandes mudanças na configuração do sistema de educação superior sem que o MEC tenha capacidade de registrá-la”. Ou seja, apesar de sua oferta a partir de 1996 e de ela ser entendida como mais uma institucionalidade da educação de nível superior, existe uma maior necessidade de acompanhar seus resultados e repercussões, principalmente, para a formação de professores.

A inserção da educação a distância no cenário da educação profissional é tardia, porque somente a partir de 2008 cursos nessa modalidade são ofertados pelos Cefet (MAUÉS, SEGENREICH, OTRANTO, 2015, p. 61). No entanto, o crescimento do número de matrículas é significativo, assim como o quantitativo do ensino presencial que, de acordo com os dados do Censo de 2012, no período de 2003 a 2012 foi de 64.138 matrículas. Dados do Censo de 2016 só ratificam a ampliação desses números. No tocante ao cômputo das matrículas das Licenciaturas nos Institutos Federais, as pesquisadoras pontuam que

No caso específico das licenciaturas, em 2003 contávamos com 4078 alunos inscritos, na sua quase totalidade nos Cefets, que ofereciam cursos de formação de professores para as disciplinas profissionalizantes. Entretanto, no ano de 2009, quando os IFs passaram a funcionar e a oferecer cursos de formação de professores para a educação básica, já eram 10.630 matrículas e, no ano de 2012, os dados do Inep contabilizam 30.551 matrículas nos cursos de licenciatura presenciais, nos Cefets e nos IFs. (MAUÉS, SEGENREICH, OTRANTO, 2015, p. 62).

Os dados anteriores salientam o expressivo aumento de discentes nos cursos de Licenciatura idealizados pelos Institutos Federais, principalmente. Talvez esse quantitativo seja decorrente da própria proposição do governo em ampliar programas para a formação de professores e a redução do espaço para os superiores de tecnologia. No Censo de 2016, os Institutos Federais centralizavam 3,3% do quantitativo de matrículas da rede pública. A abertura para esse novo lócus de formação docente já era vislumbrada pelo próprio Ministério da Educação, antes mesmo da criação dos Institutos Federais. Nesses documentos já se atribuía às instituições tecnológicas a tarefa de formar professores como forma de combater a escassez de quadros para o ensino médio e a possibilidade de construção de uma proposta formativa mais atual. (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007).

A oferta das Licenciaturas nos Institutos Federais, conforme vimos, é relativamente recente e demanda um papel cuidadoso com esse contexto que vem atraindo cada vez mais interessados. Apesar do pouco histórico na formação docente, aspecto reforçado por alguns especialistas em educação profissional, algumas alternativas são possíveis, entre elas destacamos: investimento em pesquisa, abertura de grupos de pesquisa no campo da formação de professores, parcerias com outras instituições nacionais e estrangeiras, atuação docente coerente com suas linhas de pesquisa e interesse acadêmico, investimento em laboratórios e compra de livros. De acordo com dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), em relação ao triênio 2014/2016, os Institutos Federais tiveram a qualidade do ensino superior comprovada pelo próprio Ministério da Educação. O relatório destaca a nota da avaliação geral dos cursos dos Institutos na avaliação nacional e ressalta a nota máxima recebida por muitos cursos de Licenciatura no âmbito profissional¹³.

O aumento de matrículas nas Licenciaturas dos Institutos Federais, conforme sinalizou o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2012a,b; BRASIL, 2016a), não implica uma diminuição na procura pelas instituições mais tradicionais. Por outro lado, a evasão¹⁴ nesses cursos pode estar vinculada à falta de políticas públicas para manutenção e atratividade dos discentes para os

¹³ Inclusive, alguns Institutos Federais com bom desempenho na avaliação do MEC usam tal resultado para promover suas atividades acadêmicas e atrair alunos, como por exemplo, o caso disponível no endereço a seguir: < <http://www.ifsul.edu.br/ultimas-noticias/1665-ifsul-esta-entre-os-cinco-institutos-federais-com-melhor-avaliacao-do-brasil-no-ensino-superior>> Último acesso em 01 fev. 2018.

¹⁴ Além da ocorrência de evasão nas Universidades, o censo de 2016 mostra que, em relação à oferta de ensino superior, na rede federal, 84 mil (26,5%) vagas remanescentes não foram preenchidas em 2016. O relatório não especifica o motivo, mas acreditamos que seja a falta de programas de auxílio permanência ao estudante o maior fator responsável pelas vagas ociosas.

cursos de Licenciatura, realidade oposta ao programa do governo de incentivo e ampliação de matrículas nos Institutos.

A expansão do ensino superior no contexto da educação profissional só estará comprometida na ausência do repasse de recursos por parte do Ministério da Educação e do tratamento generalizado da parte gestora para demandas específicas que envolvem cada campo do conhecimento. Uma de nossas preocupações é de fato com a seleção docente para o Instituto Federal, pois o concurso público parece ainda não dar conta dos múltiplos contextos de atuação do professor do Instituto Federal, principalmente em se tratando de um curso de Licenciatura.

Faz-se necessário que os governos, em diferentes esferas, assumam como prioridade para o avanço na Educação Básica o interesse com a formação de professores. Além de preocupação com currículos cada vez mais coerentes com a escola contemporânea, fatores como remuneração, plano de carreira e infra-estrutura das escolas também precisam ser constantemente revisados.

2.1 Dez anos da reforma da Educação Profissional: a criação dos Institutos Federais e a nova configuração do Ensino Superior

O ano de 2008 marcou na história e política da educação profissional uma importante transformação dessa modalidade de ensino¹⁵. A reconfiguração dos Centros Federais de Tecnologia e escolas técnicas vinculadas às Universidades possibilitou a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, contribuindo para uma nova conformação do ensino médio e

¹⁵ Otranto (2010) apresenta o cenário tenso vivenciado pelas instituições (Centros Federais, Escolas Técnicas, Escolas Agrotécnicas e Escolas técnicas vinculadas às Universidades) que foram convidadas pelo Ministério da Educação a aderir ao projeto dos Institutos Federais. A criação dessa nova institucionalidade estava, inclusive, como meta do Plano Nacional de Educação (PNE) do governo do Presidente Lula e também era um dos eixos do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC).

técnico profissionalizante e, principalmente, por ser uma instituição responsável pela formação em nível superior¹⁶. De acordo com Otranto e Paiva (2016, p. 8), temos a constituição de uma nova “arquitetura acadêmica”, em que tal arquitetura visa potencializar projetos formativo-científicos para aumentar a qualidade da educação superior (FRANCO; MOROSINI, 2012).

A criação dos Institutos Federais, pela Lei nº. 11.892/08 (BRASIL, 2008), representou uma ampliação da oferta de vagas no ensino superior público federal em nosso país. Devido ao texto da Lei de sua institucionalidade, cada Instituto Federal passou a disponibilizar cursos de graduação e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento, incluindo os cursos de Licenciatura, foco de interesse desta pesquisa.

No Brasil a presença das instituições de ensino de cunho profissional é anterior às Universidades Federais, que iniciaram sua missão formativa em 1930. Um ano após a transformação das “escolas técnicas” em Institutos Federais, essa institucionalidade completava seu centenário e expansão quantitativa de *campi* em todo o país, de oferta de cursos e de número de matrículas (PACHECO, 2010).

Otranto (2010) reconhece a criação dos Institutos Federais como uma das políticas públicas de educação profissional mais significativa dessa modalidade e para a própria história das instituições que aderiram à proposta do governo. No entanto, a pesquisadora já demonstra a necessidade de acompanhamento dessas “novas” instituições que surgem com o compromisso de implementar cursos de ciências aplicadas. De acordo com a investigadora,

¹⁶ Vale lembrar que, desde 2004, o Ministério da Educação reconheceu os Cefet como instituições de ensino superior, diferenciando-se das demais que compunham a Rede: escolas técnicas, agrotécnicas e vinculadas às Universidades. Talvez possamos dizer que os Institutos Federais originários dos Cefet tinham uma maior experiência na educação universitária.

A análise da lei [Lei de criação dos Institutos Federais] já aponta algumas ambiguidades que vêm gerando interpretações particulares. Uma delas é atribuir o significado de ‘pesquisa aplicada’ à pesquisa dirigida aos setores industriais e empresariais. Porém, a quantidade de finalidades e características expressas na lei, no seu artigo 6º, passa a certeza de que o IFET é, em última análise, mais um modelo alternativo à ‘universidade de pesquisa’, que vem sendo implementado na América Latina, nos últimos anos, a partir do incentivo explícito do Banco Mundial. (OTRANTO, 2010, p. 101-102).

A citação anterior explicita os inúmeros papéis assumidos por um Instituto Federal a partir de sua criação e como essas múltiplas atribuições acabam por gerar um tipo de instituição muito próxima ao modelo alternativo de universidade apontado pelo Banco Mundial¹⁷ desde a década de 1990 (OTRANTO, 2013),

¹⁷ O Banco Mundial inicia sua atuação na área educacional na década de 1960, priorizando o ensino técnico e o superior em sua proposta político-educacional-financeira, sendo que a percepção era a educação como formadora de mão-de-obra para a industrialização (SIQUEIRA, 2004). Para Macedo (2011), o Banco Mundial assume o papel de investidor externo em programas de educação de países subdesenvolvidos com a função de impor mudanças e reformas nos sistemas visando desenvolvimento econômico. Essa visão de atendimento ao mero mercado pode ter sido modificada, mas acabou contaminando a política educacional brasileira. Por exemplo, alguns Cefet iniciam no final dos anos de 1960 a oferta de cursos superiores de tecnologia, diversificando o ensino superior existente no país a partir daquele momento. Como a proposta de criação dos Institutos Federais busca a articulação com setores produtivos locais, alguns pesquisadores acreditam que os cursos ministrados pelos Institutos apresentam uma lógica de mercado e são mais flexíveis. Para Otranto (2010), isso também contribui para construir outro perfil de universidade pública do país, uma instituição diferente às “universidades de pesquisa”. A pesquisadora acredita que esse seja um dos motivos que impossibilitou a transformação dos Cefet em universidades tecnológicas, pois “[...] A proposta delas é atuar de forma muito similar à das universidades federais, e isso não é prioridade na política de educação profissional técnica e tecnológica da atualidade. A forma como está estruturado o IFET prevê otimização dos custos, e total controle da nova instituição, o que pode acarretar uma fiscalização e um direcionamento mais eficaz na subordinação da educação por ela ministrada aos interesses do

cuja estrutura é mais flexível. Além disso, devido à expansão das áreas de conhecimento no contexto de atuação dos Institutos Federais, o modelo vigente ainda não tem vivência acadêmica e de pesquisa para reconhecer investigações de natureza aplicada no âmbito das Ciências Humanas e da Linguagem, por exemplo.

Apesar de os Institutos Federais serem equiparados às Universidades Federais¹⁸, mediante o artigo 2º (Parágrafo 1) da Lei nº. 11.892/08, alguns careciam de vivência e histórico de atuação no ensino superior, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária. Além das novas demandas assumidas pelo compromisso legal assinado pelos primeiros reitores, os Institutos Federais também precisam dar conta da Educação Básica e profissionalizante.

Entre algumas dificuldades e desafios impostos aos Institutos Federais após a mudança de regimento, segundo Otranto (2013), estão: (a) a perda de identidade para cada instituição¹⁹, já que algumas tinham uma vocação mais industrial, outras mais agrária e agora assumem um perfil mais híbrido; (b) a distância entre as reitorias e os *campi*; (c) a subordinação entre instituições; (d) a divisão dos recursos financeiros entre os diferentes *campi*; (e) o tempo de existência e o histórico das instituições que compõem um mesmo Instituto, já que nem sempre são iguais e isso reúne experiências e momentos formativos diferentes.

Mas será que os Institutos Federais, após quase dez anos de existência, já têm respaldo político-pedagógico em suas atividades

mercado". (OTRANTO, 2010, p. 103). Acreditamos que contribuímos com esta pesquisa contra a mercantilização da educação e os dados conduzem o leitor a refletir sobre o papel político dos docentes dos Institutos Federais como principais atores responsáveis pelas mudanças no projeto inicial para essas instituições.

¹⁸ Isso implica que ambas as Instituições serão reguladas, avaliadas e supervisionadas pelos mesmos critérios diante do Ministério da Educação.

¹⁹ Otranto e Paiva (2016) informam que esse foi o principal fator para a não adesão de algumas instituições à proposta do governo. De acordo com as autoras, "o clima de tensão ainda não foi superado em muitos IFs". (OTRANTO; PAIVA, 2016, p. 15).

de ensino, pesquisa e extensão? Esse tripé já se apresenta mais articulado? Será que a *expertise* e tradição de alguns Institutos Federais no ensino médio e profissionalizante serviu como base para a oferta inesperada do ensino superior? Quais são os resultados esperados pelo governo com essa última reforma da educação profissional? Não pretendemos oferecer respostas pontuais para tais questões, mas sim possibilitar reflexões sobre os desafios assumidos por essa institucionalidade mediante o contexto pesquisado nesta pesquisa, os cursos de Licenciatura em Letras/Espanhol. Como sabemos, antes da mudança para Instituto Federal, pouca era a abertura para cursos dessa área nesse contexto.

Outra demanda decorrente da obrigatoriedade legal da criação dos Institutos Federais – que será discutida nesta pesquisa – é a verticalização do ensino, o que particulariza e diferencia esse tipo de instituição das demais. Contudo, essa proposta não representou a contratação de docentes para atuação em determinados cursos e/ou níveis de ensino.

A expansão da educação profissional possibilitou a contratação de professores com mestrado ou doutorado, o que não acontecia no passado, já que muitos docentes não possuíam Licenciatura, complementação pedagógica, nem mesmo uma especialização. Por outro lado, temos em muitos Institutos Federais a verticalização também do trabalho do professor, pois esse leciona em diferentes níveis de ensino, podendo influenciar a qualidade dos cursos, projetos pedagógicos e até mesmo no desgaste pessoal do profissional. Tal realidade constitui mais um ponto de alerta e preocupação para essa última reforma da educação técnica e tecnológica brasileira. Nesse período de dez anos desde a implementação dos Institutos Federais, não temos acompanhado mudanças em relação a essa otimização do trabalho docente. Pelo contrário, por causa da escassez de vagas e reposição de docentes, temos acompanhado perfis de concurso cada vez mais generalistas e amplos, de modo que o candidato aprovado leccione diferentes componentes curriculares.

Ao tomar como exemplo o perfil do docente atuante nos cursos de Licenciatura dos Institutos Federais, Otranto (2013, p. 128) aponta mais uma adversidade dessa oferta, já que

[...] a exigência do oferecimento desses cursos não vem acompanhada da exigência de formação pedagógica dos docentes. Como consequência encontramos, hoje, vários cursos de licenciatura e de capacitação pedagógica que contam com docentes não licenciados, mesmo para lecionar as disciplinas de didática, prática de ensino ou estágio supervisionado.

A pesquisadora não especifica em qual instituição ou curso essa incoerência ocorre, mas acreditamos que essa prática seja mais recorrente em cursos de Licenciatura da área de Matemáticas e Ciências da Natureza em função da carência também de professores formadores. Isso também se explica por dois motivos: pouco tempo para estudo, discussão e implementação dos projetos de curso de Licenciatura e falta de clareza aos candidatos no edital do concurso público do nível de atuação e perfil profissional desejado.

Otranto (2013) acredita que a formação de professores proposta pelos Institutos Federais pode levar à precarização do trabalho docente e aproxima-se ao modelo tecnicista e reducionista de formação (MACEDO, 2011), que também segue a mesma linha das proposições do Banco Mundial para a capacitação docente. A pesquisadora presume o foco nos resultados por parte dos docentes formadores dos Institutos Federais. Com isso, Otranto lança alguns questionamentos sobre a oferta de licenciatura fora do lócus tradicional da universidade:

Quais os reais motivos que movem o Ministério da Educação a obrigar o oferecimento de cursos de licenciatura em instituições sem corpo docente qualificado para tal e sem tradição em pesquisa na área, quando os cursos de licenciatura das universidades estão repletos de vagas ociosas? O que isso pode representar para a formação de professores do país? (OTRANTO, 2013, p. 130).

Não estamos de acordo com o pensamento da pesquisadora em associar a formação das Licenciaturas ministradas pelos Institutos Federais a uma formação positivista e tradicional. Otranto não dispõe de dados pontuais que permitam generalizar tais afirmações, ainda mais considerando a diversidade de cursos e Institutos Federais. O Ministério da Educação não propôs um deslocamento do lócus de formação de professores das Universidades para os Institutos Federais, mas sim, em nossa opinião, ampliou a oferta de vagas de Licenciaturas e democratizou o acesso ao ensino superior. Cabe ressaltar que, atualmente, temos também, quantitativamente, mais *campi* de Institutos Federais espalhados pelo país que de Universidades Federais.

A pesquisadora também tece comentários sobre a existência de vagas ociosas nas universidades, contudo isso não implica necessariamente falta de candidatos para elas. As políticas para o acesso e permanência no sistema público federal de ensino superior são as mesmas, independente da institucionalidade. Em relação à inquietação de Otranto sobre o que o deslocamento da formação para os Institutos Federais pode ocasionar para os próximos anos, precisamos analisar com detalhamento cada cenário em particular. Sobre dois cursos de Licenciaturas em Letras/Espanhol dos Institutos Federais, Silva Júnior (2016) apontou uma perspectiva de formação coerente com as diretrizes legais do país e cursos de Licenciaturas diferenciados por distintos motivos, entre eles: oferta em um espaço universitário mais semelhante ao da escola básica, maior proximidade entre corpo docente e discente, atuação do formador na Educação Básica.

Em uma rede que reúne, em 2018, 644 *campi* de Institutos Federais, qualquer pesquisa precisa atentar aos riscos com as generalizações e a dificuldade de comparar essas instituições apesar da criação de um logotipo com a funcionalidade de igualá-las. Os impactos sociais, culturais e educativos também carecem de avaliar como atendem as particularidades do Brasil e sua complexa extensão territorial. Como sabemos as políticas públicas demandam certo tempo para serem avaliadas, apesar dos quase

dez anos nessa nova institucionalidade, os Institutos Federais ainda têm pouco tempo de existência e requisitam novas observações e estudos, principalmente, sobre a reconfiguração de sua identidade vocacional.

2.2 Institutos Federais e sua missão pedagógica

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica está presente em todos os estados brasileiros oferecendo uma estrutura de ensino diferenciada se a comparamos com realidades de outros países, pois atende a diferentes públicos e níveis em uma mesma escola. A verticalização do saber perpassa desde o Ensino Fundamental, o Médio, o Ensino Técnico, o Ensino Médio integrado, os cursos superiores (Bacharelados, Licenciaturas e Superiores de Tecnologia) até os cursos de Pós-Graduação (*latu e strictu sensu*). A Rede está formada por trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), vinte e quatro Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, o Colégio Pedro II (Rio de Janeiro) e uma Universidade Tecnológica (UTFPR), considerados como escolas de referência mundial na implantação de políticas para a educação profissional e tecnológica, inclusive no âmbito da extensão e da pesquisa. O compromisso com uma educação para todos integrando em sua prática a ciência, a tecnologia, o trabalho e a cultura é um dos pontos de destaque desta Rede de Ensino. Além disso, mediante seus cursos e ações, busca potencializar o desenvolvimento local e regional das áreas onde ocorre a implantação dessas escolas.

O ano de 2009 marcou o centenário da Rede Federal de Ensino coincidindo com as políticas públicas de expansão do governo Lula, com a criação de novas escolas e a implantação de uma nova estrutura organizacional e identidade visual. A origem da Rede data de 23 de setembro de 1909, quando o Presidente da República, Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566, cria 19 Escolas de

Aprendizes e Artífices nas capitais dos estados da confederação e com essas o desenvolvimento do ensino profissional primário e gratuito. O objetivo inicial dessas escolas era formar operários e contramestres a partir de um ensino focado nas habilidades necessárias e práticas para desempenhar ofícios manuais:

Considerando que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime, que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à nação. (FONSECA, 1961, p. 63).

Desde sua aprovação e expansão aos demais estados da Federação, as escolas federais da Rede passaram por diferentes nomenclaturas. Em 1937, são conhecidas como Liceus Industriais, porém, em 1942, já se denominam Escolas Técnicas. Em 1959, essas escolas são federalizadas, em 1972 surgem os Colégios Agrícolas e, em 1979, as Escolas Agrotécnicas Federais. No ano de 1978 ocorre a primeira transformação de algumas Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet)²⁰. Essa mudança representa mais um marco na educação brasileira, porque essas instituições tecnológicas começam suas ofertas de cursos de Licenciaturas plenas e curtas para o então 2º grau (atual Ensino Médio) e para a formação de tecnólogos (BRASIL, 1978, Art. 2º). Em 2005, o Cefet-PR transforma-se na primeira Universidade Tecnológica²¹ Federal do país e, recentemente, em

²⁰ Em um primeiro momento, somente as escolas técnicas de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná se transformaram em Cefet.

²¹ Segundo Sobrinho (2007), “[...] a redefinição identitária do professorado da Rede e de suas instituições” acontece, justamente, com a implantação e criação da Universidade Tecnológica no ano de 2005. Para o pesquisador, esse momento foi fundamental para a discussão de novas percepções e necessidades da

2008, acompanhamos o projeto de lei de transformação dos Cefet em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

O cenário da educação profissional no Brasil de 1909, momento de sua implantação, a 2002 era de 140 unidades²² educacionais, já no governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva esse número chegou a 366 unidades²³. Tal medida política de expansão retoma, de certa forma, o desejo do decreto inicial de fundação dessas escolas: ampliar o acesso da população brasileira à educação profissional e tecnológica gratuita e de qualidade, sendo um ensino aberto a todas as classes da sociedade²⁴.

Após a precarização do ensino federal por problemas de falta de infra-estrutura no final da década de 90²⁵, a Rede Federal, por

sociedade e dos novos vínculos estabelecidos no espaço de trabalho, principalmente pela crescente qualificação do corpo docente.

²² Até o ano de 2002, todos os Governos anteriores ao do presidente Lula construíram esse número de escolas. É notória a expansão da Rede Federal após o Governo Lula. Isso revela uma preocupação em democratizar o conhecimento, promovendo uma sociedade fundada na igualdade social e política.

²³ Número de acordo com as informações do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica presente no sítio do Ministério da Educação (MEC). Disponível no endereço eletrônico: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2>. Acesso em: 25 jul. 2018.

²⁴ Conforme as fontes consultadas, observamos que até meados de 1960, as escolas técnicas não conseguiam atrair alunos da classe média, já que essas instituições eram vistas como espaço de formação da classe operária e destinadas aos miseráveis, aos órfãos, aos abandonados e aos delinquentes. O trabalho técnico (artesanal, manufatureiro e industrial) era entendido como algo menor e essa imagem perpetuou-se desde os tempos da colônia, do império e deu-se até a Constituição de 1937.

²⁵ Com a Lei nº 8.948/94 (BRASIL, 1994), a expansão da Rede Federal para abertura de novas unidades foi proibida com recursos da União. O Governo transfere a responsabilidade de manutenção e gestão do ensino técnico aos estados, aos municípios, ao setor produtivo e as organizações não governamentais. A expansão foi retomada em julho de 2004 por meio do Decreto 5.159/04 (BRASIL, 2004b) no Governo Lula. Isso demonstra que, no Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, a educação tecnológica foi entendida como fator econômico, em contrapartida, no Governo Lula, a mesma foi

políticas públicas do Governo Lula, começou a partir de 2005 a um processo de expansão que culmina em uma nova reconfiguração da identidade institucional no ano de 2008 com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia²⁶ (criados pela Lei nº 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008²⁷).

A transformação dos Cefet em Institutos Federais não foi uma medida governamental obrigatória, no entanto, podemos dizer que foi quase unânime²⁸. Tal mudança acarretou novamente uma mudança identitária das escolas e, inclusive, o fortalecimento e a padronização de uma identidade visual para a Rede Federal de ensino. De acordo com o decreto de criação, tais “escolas” passam a ser vistas como “[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi” (BRASIL, 2008). De acordo com Pacheco (2010), secretário de Educação Profissional de Tecnológica da gestão do governo Lula, os Institutos Federais devem ofertar:

Educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; graduações tecnológicas, licenciatura e

propagada como bem necessário ao desenvolvimento nacional e de transformação social (SOBRINHO, 2007).

²⁶ Não é nosso objetivo, neste estudo, apresentar vantagens e desvantagens de tal adoção, no entanto, interessa-nos ressaltar certa mudança na autonomia dessas escolas, porque cada Instituto Federal assumiu o compromisso, quando na plenitude de seu funcionamento, de reservar uma porcentagem específica de vagas para determinados níveis de ensino.

²⁷ Em abril de 2007, o Governo Federal publica o Decreto 6.095/07 (BRASIL, 2007b) em que “[...] estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de construção dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica”. Em dezembro do mesmo ano, o Governo Federal lança uma chamada pública com o objetivo de analisar e selecionar propostas para configuração da Rede Federal de ensino.

²⁸ Somente os do Rio de Janeiro (Celso Suckow) e de Minas Gerais permaneceram como Cefet, porque, desde 2005, apresentaram projetos para transformação em Universidade Tecnológica.

bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular, as engenharias, bem como, programas pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada de trabalhadores. (PACHECO, 2010, p. 20).

A Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) nomeou os trinta e oito Institutos Federais e indicou a missão institucional dessa nova Rede, além disso, o documento define o percentual mínimo de matrículas para as duas modalidades de ensino consideradas principais nesse projeto de política pública de expansão do ensino: pelo menos 50% das vagas para os cursos de educação profissional técnica de nível médio, 30% para cursos superiores de tecnologia, Bacharelados, especializações, mestrados e doutorados e 20%²⁹ para os cursos de Licenciatura para a Educação Básica prioritariamente nas áreas de Ciências e Matemática e para a Educação Profissional. Além disso, como também sinaliza a fala de Pacheco (2010), cabe aos Institutos ministrar Cursos Superiores de Tecnologia e de Bacharelado, de Pós-Graduação *lato sensu* (aperfeiçoamento e especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado), cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores e atividades de pesquisa e extensão. Esse desenho vem provocando uma discussão interna e externa na busca por um entendimento da “nova” missão institucional, principalmente, devido à oferta de cursos de Licenciatura. Isso implica um processo interno de compreensão de como articular em um mesmo espaço e, normalmente, contando com o mesmo corpo docente, cursos de diferentes níveis e modalidades de ensino.

²⁹ O Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, na alínea “d”, inciso VII, do § 2 do artigo 4, de criação dos Institutos Federais também já sinalizava a oferta de cursos de Licenciatura. Além disso, também destacava a incumbência de ministrar “programas especiais de formação pedagógica, com vista à formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional”.

Os Institutos Federais são equiparados às universidades federais com autonomia de criação e extinção de cursos da Educação Superior e emissão de diplomas, no entanto, não podem deixar de ministrar o ensino profissionalizante. Segundo Pacheco (2010), os Institutos Federais se constituem em um:

[...] modelo institucional absolutamente inovador em termos de proposta político-pedagógica [...] com um futuro aberto [...] abandonando o hábito de reproduzir modelos externos e ousando a inovar a partir de nossas próprias características, experiências e necessidades. (PACHECO, 2010, p. 13-14).

Na visão de Pacheco (2010), os Institutos Federais caracterizam-se pela ousadia e inovação de sua proposta pedagógica. A constituição desse tipo de instituição só foi possível devido ao amadurecimento de sua própria história e das políticas públicas para a Educação Profissional de âmbito federal existentes no país. Apesar de sua equiparação às universidades, Pacheco (2010, p. 11) ainda opta por nomear os Institutos Federais como “escola contemporânea do futuro”. Entre os diferenciais desse projeto de política pública iniciada no Governo Lula estão: (a) a criação de um modelo institucional único sem similar em outro país (PACHECO, 2010), (b) a organização pedagógica verticalizada, da Educação Básica a Superior, (c) a interrelação de diferentes saberes proporcionada pela múltipla oferta de cursos de diferentes níveis e modalidades de ensino, (d) o compartilhamento de espaços de aprendizagem, (e) estrutura multicampi, (f) a busca pelo desenvolvimento sócio-econômico local e regional, (g) a recusa do conhecimento meramente enciclopédico superando a separação entre teoria/prática, (h) a integração entre ciência, tecnologia e cultura na formação do sujeito, (i) o resgate da cidadania e a promoção da transformação social, (j) o desenvolvimento de projetos sociais objetivando incluir a comunidade interna e externa, (l) o rompimento com o conhecimento de modo fragmentado. Em síntese, a formação

proposta pelos Institutos Federais deixa de ter um “caráter pragmático e circunstancial [...] centrada nas demandas do mercado” (PACHECO, 2010, p. 17) para promover uma formação do cidadão para o mundo do trabalho por meio de uma prática reflexiva e crítica. De acordo com Gramsci (1991), a formação do trabalhador não pode se desvincular da formação cidadã.

Podemos dizer que a proposta pedagógica dos Institutos Federais rompe com o modelo de formação taylorista/ fordista (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007) para uma prática mais preocupada com a intervenção de uma realidade cada vez mais plural e flexível. Isso corrobora o pensamento de Pacheco (2010), um dos articuladores da criação do projeto dos Institutos Federais, quando ele diz que essas são instituições com um porvir desconhecido, ou seja, novos rumos e desdobramentos podem ser propostos a partir do próprio trabalho desenvolvido. Tal modelo de instituição pressupõe um protagonismo por parte dos seus sujeitos em prol de projetos pedagógicos mais articulados.

Essa expansão inesperada e pouco discutida entre seus atores (professores, técnicos administrativos, alunos, dirigentes e demais membros da comunidade escolar) da Rede Federal permitiu uma série de questões internas advindas dessa política de expansão do Ensino Técnico e Superior no Governo Lula, tais como: (a) articulação entre cursos de diferentes níveis de ensino; (b) falta de esclarecimentos da atuação do docente na Carreira de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, nome do cargo público ocupado pelo servidor docente da Rede; (c) atuação do professor³⁰

³⁰ Nas “escolas” da Rede Federal, encontramos professores oriundos de diferentes cursos: bacharelado, Licenciatura e superiores de tecnologia, com formação específica na área, no entanto, nem todos possuem formação pedagógica, apenas cursos de pós-graduação, normalmente, em suas áreas de conhecimento específico. Muitos têm ampla experiência com o universo da pesquisa e pouco com o ensino. Isso acontece porque, em 1997, o Governo Federal publicou a Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB nº 2/97 (BRASIL, 1997c), cuja proposta era criar programas especiais de formação pedagógica para docentes das disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, Médio e da Educação Profissional de nível médio. Acreditamos que tal medida

em diferentes níveis de ensino, além do desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão; (d) oferta de cursos de Licenciatura como mera formalidade para atendimento de demandas impostas pelo MEC ou por vocação dos colegiados; (e) presença de professores concursados sem formação pedagógica atuando nos cursos de Licenciatura; (f) formação do licenciando entendida como de um trabalhador técnico; (g) necessidade de mudança do estigma de origem atribuído aos Institutos Federais/Cefet conhecidos até hoje como “escolas” técnicas. Esses são alguns pontos colocados em cena, principalmente, após a constituição dos Institutos Federais e a abertura de inúmeros cursos de Licenciatura em diferentes áreas do conhecimento³¹. Tal oferta exige uma maior atenção de estudiosos nos projetos pedagógicos desses cursos com vistas a uma análise crítica dos pontos de aproximação e divergência aos já existentes nas universidades públicas.

precisa ser monitorada por cada instituição de ensino, porque uma formação improvisada (sem espaço para um amadurecimento mediante reflexão dos teóricos da educação) pode ser um fator negativo para os cursos de Licenciatura da Rede Federal.

³¹ Segundo estimativas do MEC publicadas em seu portal no ano de 2009, “[...] mais 135 mil vagas em cursos de Licenciatura serão oferecidas pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia até 2014”. Informação disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13640:institutos-federais-vaio-oferecer-135-mil-vagas-em-licenciaturas&catid=209&Itemid=1176>. Acesso em 13 jan. 2018. Acreditamos que há uma expectativa do MEC de que, com a expansão das Licenciaturas nos Institutos, a falta de professores para Educação Básica e Profissional estará sanada. Teixeira (2008), em um estudo sobre evasão de alunos dos cursos de Licenciatura ministrados pelos Institutos Federais, aponta que essas instituições também têm problemas de evasão em cursos de Licenciatura. O autor defende que “[...] as áreas em que há maior evasão são justamente aquelas nas quais há uma maior carência de professores, sobretudo Química e Física”. Não é nosso interesse neste artigo tratar do tema da evasão no cenário da Rede Federal e os possíveis fatores. Somente introduzimos a questão com o intuito de criticar a formação de docentes preocupada somente com o atendimento de uma necessidade emergencial.

2.3 As reformas curriculares de formação de professores e o cenário atual de novas políticas a partir do Programa Residência Docente

Desde 18 de outubro de 2017, nós, formadores de professores, fomos impactados por notícias na mídia e a apresentação da Política Nacional de Formação de professores do Ministério da Educação, programa que inclui também a chamada residência pedagógica. Tal programa visa ampliar a qualidade e o acesso à formação inicial e continuada de professores e a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), demandando por parte do MEC um elevado investimento financeiro.

Como o programa ainda não está sendo implementado pelo MEC, buscamos, neste artigo, apresentar como tal política se estrutura e como contradiz o último documento de reforma curricular dos cursos de Licenciatura (BRASIL, 2015) e ainda em estudo e implantação nas instituições de ensino superior. Nesta seção tecemos considerações iniciais sobre o conceito de projeto pedagógico e as propostas de reforma curricular dos anos de 2002 e 2015. Após isso, apresentamos questões que nos preocupam na política nacional de formação docente atual e a criação da BNCC.

Em nosso país tem-se um histórico de reestruturações curriculares, já que tais medidas visam à adequação do sistema universitário às novas demandas sociais e políticas das próprias instituições. De acordo com Pimenta (2014, p. 173),

É preciso considerar as pressões para as mudanças e as direções apontadas para elas quando se discute o papel esperado da Universidade. A Universidade não deve simplesmente adequar-se às oscilações do mercado, mas aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham, situar-se como instituição líder, produtora de ideias, culturas, artes e técnicas renovadas que se comprometam com a humanidade, com o processo de humanização.

Cada reforma curricular tende a buscar concepções e práticas pedagógicas mais coerentes com as diferentes realidades sociais de nosso país no decorrer de seu desenvolvimento. Por esse motivo, algumas reformas curriculares do ensino superior foram promulgadas e é possível observar também certa distância temporal entre as elas³². Comumente, as mudanças curriculares em cursos de Licenciatura visam uma revisão e atualização nas concepções e políticas para a formação de professores. No entanto, tal avanço não se materializa no atual programa de residência pedagógica proposto pelo Governo Federal.

A busca pela promoção de uma educação de qualidade e sua consonância com as orientações curriculares para a formação de docentes precisa estar em harmonia com os propósitos do ensino superior e a sociedade, pois, desse modo, de acordo com Pimenta (2014, p. 161):

Em se tratando da discussão das finalidades da Universidade, é preciso situá-la, analisá-la e criticá-la como instituição social que tem compromissos historicamente definidos. As alterações que a instituição universitária vem experimentando no decorrer das últimas décadas põem em discussão esses compromissos e a sua relação com a sociedade em que está inserida.

³² Existe um lapso temporal no que tange à reformulação do modelo curricular superior no país, entre uma reforma e outra é possível identificar uma defasagem na dicotomia mudança social/reforma curricular. Basta simplesmente observar os longos períodos entre a reforma curricular para o ensino superior de 1968 e 1996, espaço de tempo em que vigoraram as diretrizes da Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968) até a nova LDB, em 1996. Outro exemplo bem ilustrativo é a lacuna entre a reforma de 2002 e a de 2015. Há que se destacar que as IES adaptaram-se tardiamente à reforma de 2002 (BRASIL, 2002a), o que indica que o mesmo acontece com a reforma de 2015. Sobre a CNE/CP 2/2015, também há de se pensar na aplicação de seus pressupostos a partir da MP 746 (BRASIL, 2016c), cujas preconizações lançam por terra as normas e orientações da resolução de 2015. A MP 746 versa sobre a Reforma do Ensino Médio e suas proposições acerca das áreas de conhecimento a serem disponibilizadas pelos sistemas de ensino. A referida MP tornou-se Lei nº 13.415 em 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), .

Apesar da pouca vivência com turmas de Ensino Superior em alguns Institutos Federais, a reflexão de Pimenta também se estende a essas instituições como as Universidades, ambas assumem compromissos com a sociedade e as reformas curriculares pretendem contemplar novas demandas e necessidades sociais.

Para esta pesquisa, tomamos como referência três documentos de reforma curricular, partindo do documento de 2002 (BRASIL, 2002a), já que muitos cursos de Licenciatura nos Institutos Federais surgem a partir de tais orientações. Diante disso, faz-se preciso analisar as mudanças curriculares encabeçadas pela reforma promulgada em 03 de abril de 2001, mas em vigência no ano seguinte, cujas propostas se pautaram em princípios, objetivos e metas, contribuindo para romper o hiato entre teoria e prática e propondo uma maior autonomia na formação docente.

A Reforma dos Cursos de Licenciatura foi uma demanda imposta pela *Lei de Diretrizes e Bases* de 1996, que eliminou os currículos mínimos e determinou a elaboração de uma nova proposta para os cursos do país, resultando na publicação das Resoluções CNE/CP1/2002 e CP2/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE). As diretrizes para os cursos de Letras foram orientadas pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica* em cursos de nível superior, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 18 de fevereiro de 2002. Com o intuito de estabelecer uma identidade aos cursos de formação docente, por meio do reconhecimento das especificidades da atividade docente, o CNE impôs uma reforma curricular a partir das Resoluções CNE/CP1/2002 e CP2/2002, sendo que esta última apenas “instituiu a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior” (BRASIL, 2002a,b).

Tal Reforma visava estabelecer uma identidade própria para os cursos de formação de professores, em reconhecimento às

especificidades da profissão docente. Essas resoluções “atingem diretamente a prática dos docentes, porquanto afetam projetos políticos pedagógicos e currículos” (CASTRO, 2008). A resolução de reforma é composta por dezenove artigos que contemplam aspectos relativos à estrutura e à organização curricular da Instituição.

A elaboração de um projeto pedagógico de curso de formação de professores em nível superior deve seguir as Resoluções que tratam de regulamentar e instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais. No projeto pedagógico do curso devem constar as competências, habilidades e atitudes necessárias que serão trabalhadas futuramente na Educação Básica; os conhecimentos de aplicação dos conteúdos de maneira a articular com outras áreas de conhecimento, como por exemplo, os temas transversais que poderiam ser trabalhados nas disciplinas de didáticas específicas para a contextualização dos conteúdos de maneira articulada, em que há possibilidade de uso real da língua. De acordo com a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a), o projeto pedagógico precisa considerar:

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas.

O Parecer CNE/CES 1.363/2001 (BRASIL, 2001e) estabelece que são as *Diretrizes Curriculares Nacionais* os norteadores para a formulação do projeto pedagógico de cada curso. Tal projeto deve

contemplar a formação acadêmica e profissional, assim como a carga horária do referido curso.

A proposta da Instituição deve apresentar uma estrutura que atenda às bases legais e que exponha a sua filosofia sobre que profissionais pretende formar. O projeto, então, se estrutura com: a concepção do curso (que abrange a apresentação; justificativa; objetivos), o perfil desejado do formando, as áreas de atuação, o papel dos docentes, as estratégias pedagógicas, o currículo, os recursos humanos e materiais.

Na construção do projeto pedagógico, a concepção de curso deve incluir uma síntese das finalidades, estrutura e dinâmica operacional. Também deve incorporar a contextualização, os objetivos e as referências epistemológicas selecionadas. Conforme a Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002a):

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

Justificando a construção de maneira contextualizada, o projeto deve sinteticamente explicitar as condições do curso, as ofertas de vagas, as dimensões técnicas e políticas, a relevância de tal curso em razão de sua importância, ou seja, tal área de conhecimento se faz importante levando em consideração o mercado de trabalho e a inserção regional e nacional.

Na concepção de curso, o projeto pedagógico deve incorporar a contextualização, os objetivos e as referências epistemológicas do curso em questão além de consolidar a concepção de ensino com os princípios e diretrizes do projeto Institucional, da legislação educacional e profissional, que se refere à área de conhecimento do curso. Tais objetivos definem qual é o perfil profissional do egresso da instituição. Nesse perfil desejado do formando devem constar as competências e habilidades, considerando a formação científica e humanística, de acordo com o artigo 6º, Inciso VI: “as competências

referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional”, da Resolução CNE/CP 1/2002. Ou seja, esse curso deve oferecer um conjunto de competências que pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e se assenta na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica. O profissional, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação escolar, deve refletir sobre o debate de questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência.

Na proposição do projeto devem estar descritas quais são as áreas de atuação do profissional desse curso. Como propõem as competências e habilidades nas diretrizes curriculares dos cursos de Letras, a preparação do profissional deve ser atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado, de modo que os formandos possam atender às demandas, que exigem o domínio da língua e de suas culturas, para atuarem em múltiplas atividades.

Para a execução do projeto, o professor formador é um elemento essencial e sua atuação se inicia muito antes da relação de orientação dos discentes em sala de aula. Aos docentes que atuam no curso, cabe a colaboração na construção do projeto pedagógico, pois se espera que este seja uma construção coletiva. Como menciona a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* de 1996, no artigo 13:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; (BRASIL, 1996.).

Dessa forma, o docente deve assumir comportamentos e atitudes que visam à efetivação do projeto pedagógico do curso, durante o desempenho de suas funções. Somente com um planejamento participativo, o docente pode afirmar o compromisso com a formação do futuro profissional.

No projeto é preciso que a instituição crie estratégias pedagógicas e planeje atividades que envolvam toda a comunidade escolar com a perspectiva de efetivação dos objetivos do curso. De acordo com Vasconcellos (*apud* Barcellos, 2007, p.2), o projeto se define como:

[...] um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição.

Já o currículo – elemento tão criticado pelo Programa de residência docente - faz parte do projeto pedagógico e sua construção deve refletir os objetivos deste. O currículo é uma das etapas do projeto pedagógico e não o ponto inicial. O currículo será uma totalidade de vivências educacionais de um determinado curso. Em um curso superior, essas experiências se dão em diversos ambientes, momentos e situações diversas de ensino-aprendizagem. É importante compreender que a construção do currículo só ocorre após uma definição da proposta que a universidade pretende adotar na sociedade e no curso, para que possa definir a melhor organização curricular, ou seja, uma ordenação de atividades a serem realizadas em forma de eixos norteadores. Tal construção curricular deve sempre ter por base a legislação educacional vigente. Conforme o artigo 10 da Resolução de 2002, que trata das competências a serem desenvolvidas:

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores. (BRASIL, 2002a).

A estrutura curricular deve relacionar as disciplinas acadêmicas com os eixos norteadores e decisivos para a sua formação. Como indica a Resolução CNE/CP 1/2002:

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;

II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;

III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;

V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas. (BRASIL, 2002a).

Além dos eixos mencionados, o projeto pedagógico do curso deve apresentar uma estruturação curricular que estabeleça diferença entre as disciplinas obrigatórias e optativas das atividades acadêmicas do Bacharelado e da Licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado. As disciplinas devem estar elencadas contendo: a) identificação da disciplina; b) objetivos; c) conteúdo programático, dividido em unidades e subunidades; d) bibliografia básica e complementar; e) TCC, propostas de aulas e seminários. E nas atividades acadêmicas curriculares previstas no projeto pedagógico do curso devem constar: Denominação da atividade; Código; Tipo da atividade (aula, seminário, projetos etc.); Forma de desenvolvimento (presencial, a distância ou mista, indicando a carga horária); Disciplinas de natureza (obrigatória ou optativa); Departamento ou estruturas equivalentes responsáveis pela

oferta; Programas e Ementas das disciplinas com os objetivos visados e as Referências Bibliográficas; Participação dos docentes indicando número de horas de presença docente necessário para o desenvolvimento da atividade; Carga horária fixada e o número de horas em atividades teóricas ou práticas necessárias para o desenvolvimento da atividade e sua integralização; Limite de integralização, com indicação da carga horária máxima que pode ser realizada por meio da atividade; Particularidade, explicitando o caráter impeditivo para a concessão de exame especial, tratamento especial, regime especial ou avaliação de proficiência para aproveitamento de estudos; Pré-requisitos, quando houver, explicitada a forma: disciplina, número de créditos cursados, outros; Número de créditos, de acordo com o estabelecido na normatização em vigor.

A organização curricular pode articular dois tipos de atividades: teórica e prática, ambas visam produzir conhecimentos, proporcionar a aquisição de saberes, habilidades e atitudes necessárias para o desenvolvimento das competências. A atividade teórica deve articular a compreensão de paradigmas específicos do presente e do ideal de futuro, já a atividade prática deve contemplar a transformação da realidade. A produção de conhecimento pressupõe uma utilidade social, ou seja, um compromisso com a intervenção na realidade. Essa seria a principal contribuição da Resolução de 2002 no tocante à aproximação entre teoria e prática e junção desses componentes na formação do professor. Segundo Daibem e Minguili (2007), a Resolução propõe um avanço no entendimento do que seja o eixo da formação, já que

[...] a racionalidade prática entendida enquanto unidade teórico-prática (práxis), reflexão-na-ação, processo gerador de conhecimento e transformação, portanto, de avanço qualitativo do saber, gerando uma reorganização curricular que contribua para a superação da dicotomia teoria e prática. (DAIBEM; MINGUILI, 2007, p.7).

A Resolução CNE/CP 1/ 2002 sugere que o projeto pedagógico do curso estabeleça uma relação das dimensões teóricas e práticas na formação do professor, de acordo com o teor do artigo 12:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. (BRASIL, 2002a).

Além disso, propõe que no interior das áreas e das disciplinas, que constituem os componentes curriculares de formação, todas devem ter sua dimensão prática. A prática é vista como elemento essencial para que provoque no futuro professor uma reflexão sobre a sua formação, as situações contextualizadas, a fim de resolver situações-problemas relacionadas à docência. A prática não está restrita apenas ao estágio curricular supervisionado, definido por lei.

Um ponto fundamental na construção curricular é que sejam preservados os princípios de flexibilidade – a atualização de paradigmas científicos, a diversificação das formas de produção de conhecimento e a autonomia do educando – e a interdisciplinaridade – conexão entre as diferentes disciplinas e as diferentes áreas do conhecimento. De acordo com o proposto no Artigo 14 da Resolução CNE/CP 1/2002,

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e

específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional. (BRASIL, 2002a).

A reflexão teoria e prática deve estar presente no curso de formação de professores desde o início, o que já está previsto na lei. Portanto, cabe ao projeto pedagógico planejar ofertas de diferentes estágios e práticas com a finalidade de formar o profissional dotado de capacidades e competências para exercer sua profissão em diferentes contextos. Podemos assim considerar que o estágio é o momento privilegiado para que a pesquisa em sala de aula ocorra como forma de articulação entre a teoria e a prática. E faz-se necessário que os projetos educativos sejam implementados já na formação inicial, apresentando a pesquisa como alternativa para o crescimento profissional dos professores em formação. Como estipula a Resolução CNE/CP 1/2002, artigo 3, inciso III, a formação de professores deve considerar:

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (BRASIL, 2002a)..

O professor que atuará como formador de novos docentes precisa entender que a pesquisa o faz um profissional que produz um conhecimento sistemático a partir de sua prática educativa; além disso, precisa tomar conhecimento de que a organização do estágio centrada em um processo de pesquisa também pode intervir na realidade educativa. E o projeto pedagógico deve considerar, como uma das competências referentes ao processo de investigação, a possibilidade de aperfeiçoamento da prática pedagógica. Segundo Ghedin (2007, p. 2-3):

[...] é preciso pensar um conjunto de articulações no interior do curso de graduação aliando-se um conjunto de disciplinas que permitam pensar sistematicamente um dado objeto a ser investigado ao longo do processo formativo. Assumir o estágio

como prática orientada pela pesquisa pode ser uma maneira para criar condições para o surgimento de atitudes mais interdisciplinares.

O projeto de curso também já deve proporcionar aos formandos a continuidade de seus estudos, como consta nas *Diretrizes Curriculares* para os cursos de Letras, no Parecer CNE/CP 492/2001 (BRASIL, 2001c) confere-se às instituições que: “[...] promovam articulação constante entre o ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação”. Algumas IES já oferecem aos discentes a oportunidade de, ao finalizar a graduação, iniciar uma especialização na mesma área de estudo, para a progressão e ampliação dos conhecimentos produzidos na formação inicial.

Para a realização do Projeto do Curso, a identificação do corpo docente constitui um item importante. Espera-se que haja uma adequação do grupo de professores ao desenvolvimento do projeto, e que se articulem as atividades de diferentes naturezas de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas por essa equipe. Além do corpo docente, devem existir técnicos administrativos em número suficiente para dar suporte ao desenvolvimento das atividades acadêmicas do curso.

Os recursos materiais de que a instituição dispõe devem constar no projeto pedagógico do curso, demonstrando a relação entre o currículo, as práticas pedagógicas e as demandas em relação ao número de alunos e dos espaços que serão utilizados como a sala de aula, os laboratórios, a biblioteca, a sala de estudos etc.

A avaliação também é parte integrante do processo de formação, que precisa ser coerente com a concepção do curso e com os objetivos do projeto pedagógico, com a finalidade de constituir um processo de aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo. A avaliação possibilita ao curso diagnosticar as lacunas da formação e medir os resultados alcançados, incorporando-os no planejamento de ações para a melhoria do curso.

O exposto até aqui ratifica a importância de se construir um projeto pedagógico valorizando a construção coletiva, o contexto sócio-histórico e as demandas do seu entorno, uma vez que “[...] não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo” (GADOTTI, 2000). Nessa linha de pensamento, Vasconcellos (2002, p. 21) afirma que

O Projeto tem uma importante contribuição no sentido de ajudar a conquistar e consolidar a autonomia da escola, criar um clima, um *ethos* onde professores e equipe se sintam responsáveis por aquilo que lá acontece, inclusive em relação ao desenvolvimento dos alunos. De certa forma é o Projeto que vai articular, no interior da escola, a tensa vivência da descentralização e, através desta, permitir o diálogo consistente e fecundo com a comunidade e com os órgãos dirigentes.

Veiga (2001, p. 14) reconhece a importância da autonomia no processo de construção do projeto pedagógico, como um instrumento determinante do perfil identitário de uma Instituição de Ensino, que é ambiente público, lugar de debate, de diálogo e pautado na reflexão coletiva.

Acreditamos que a autonomia universitária na elaboração de seu projeto institucional e pedagógico para seus cursos de Licenciatura pode promover mudanças substanciais para a prática pedagógica, pois, de acordo com Gadotti e Romão (1997, p. 47):

[...] autonomia se refere à criação de novas relações autoritárias existentes. Autonomia é o oposto de uniformização. Autonomia admite a diferença e, por isso, supõe a parceria. Só a igualdade na diferença e a parceria são capazes de criar o novo [...].

Uma das reflexões propostas pelas *Diretrizes*, preconizadas pela Resolução CNE/CP1/2002, é como a autonomia na elaboração dos projetos de curso das IES pode ser positiva, já que cada instituição pode assumir uma concepção teórica sobre formação docente e, inclusive, compartilhar a mesma visão formativa em

seus diferentes cursos. De acordo com Dourado (2016), essa maior autonomia universitária na criação de projetos institucionais e de cursos encontra respaldo na Resolução nº 2/2015, última proposta de reforma curricular dos cursos de Licenciatura do país.

A Resolução nº 2/2015 do Conselho Nacional de Educação é fruto do trabalho da Comissão Bicameral com conselheiros das Câmaras de Educação Básica e Superior cujo trabalho originou-se da elaboração do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Das vinte metas propostas pelo Plano, cinco (metas 12, 15, 16, 17 e 18) são direcionadas diretamente à profissionalização e à formação de profissionais para o magistério diante de um cenário de crises sobre questões envolvendo o currículo, a dicotomia entre teoria e prática, o lócus da formação docente, a relação entre o Bacharelado e a Licenciatura etc. O trabalho da comissão desencadeou a aprovação de um Parecer e Resolução pelo Conselho Nacional de Educação, em 09 de junho de 2014. Após homologação pelo Ministério da Educação, tais escritos resultaram no Parecer CNE/CP nº 2/2015 e na Resolução CNE/CP nº 2/2015, que propõem as novas diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica.

Ainda são poucos os estudos e os debates sobre as *Diretrizes* propostas pela reforma curricular de 2015 (BRASIL, 2015), sendo que elas são mais amplas e abrangem os cursos de formação inicial, formação continuada, cursos de segunda Licenciatura e cursos de complementação pedagógica. A nova proposta de reforma curricular conduzida pelo CNE é tema de discussões há mais de uma década, em busca da valorização dos profissionais que atuam na educação básica e reafirmação da base comum nacional para a educação superior. Desde 2004, o CNE vinha formando comissões para debates e discussões acerca da organicidade da formação docente³³. Em 06 de abril de 2015 na cidade de Recife, em Pernambuco, foi realizada uma audiência

³³ Até a promulgação da CNE/CP/2 2015 foram formadas comissões em 2004, 2007, 2008, 2009, 2012 e, por último, em 2014.

pública com a participação de diferentes sujeitos que, na ocasião, puderam sugerir alterações e apreciar os avanços propostos pela resolução (DOURADO, 2015, p.303).

Além da valorização da formação de professores da Educação Básica, a CNE/CP 2/2015 também aponta caminhos para se pensar a carreira docente, os salários e as condições de trabalho dos profissionais da educação. A Resolução difere da orientação curricular de 2002 porque destaca o tema do respeito à pluralidade cultural e à diversidade racial como elementos formadores e intrínsecos da nação e de fundamental importância na formação de professores como forma de diminuição do preconceito, da discriminação e do silenciamento de certas questões tanto no meio acadêmico como no âmbito escolar, preconizando, assim, a promoção da igualdade e o respeito ao diferente.

Segundo Dourado (2016), as novas Diretrizes apontam também para uma mudança do projeto universitário para os próximos anos e no entendimento da diversificação³⁴ do sistema superior brasileiro. Conforme o pesquisador,

[...] as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) enfatizam e requerem das instituições de educação superior projetos próprios de formação, por meio da necessária articulação entre Educação Básica e Superior, a serem traduzidos, de maneira articulada, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) definindo, com base nas DCN, a concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional. (DOURADO, 2016, p. 28).

³⁴ O pesquisador, a partir de dados do último Censo da Educação Superior, problematiza o lócus da formação docente, expondo onde ela ocorre: universidades públicas, centros universitários, institutos superiores, escolas normais superiores, por exemplo. O autor informa que o maior número de matrículas está em faculdades privadas, espaços com carência de projetos de pesquisa e extensão articulados aos projetos de ensino. Vale destacar que Dourado não cita os Institutos Federais como lócus da formação de professores.

O exposto anteriormente evidencia a institucionalização de projetos e o desafio de pensar uma estrutura universitária mais colaborativa, visando maior articulação de saberes, superação de dicotomias, aproximação das discussões da Graduação e Pós-Graduação com a Educação Básica e manutenção da autonomia universitária. Ou seja, tais premissas propostas pela reforma curricular de 2015 não comungam em nada com a política atual proposta pelo Programa de Residência Docente. Isso só demonstra falta de articulação entre projetos e ausência de coerência das políticas públicas no âmbito da formação de professores. Segundo Dourado (2016, p. 29), faz-se necessário:

[...] romper com propostas político-pedagógicas para a formação de profissionais do magistério que tenha por foco apenas o saber fazer, o municiamento prático, bem como com concepções que advogam a teoria como o elemento fundante para a formação, ignorando, em muitos casos, a importância da produção e práticas pedagógicas, o estágio supervisionado, dentre outros.

O pensamento do pesquisador – um dos relatores das novas Diretrizes – dialoga com as concepções norteadoras do documento para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, são elas: (a) consolidação das normas nacionais para a formação de professores, (b) revisão do entendimento de conceitos como conhecimento, educação e ensino em prol de um projeto nacional de educação contrário a uma fragmentação das políticas públicas e certas parcerias entre entes federados e sistemas educacionais, (c) aplicação de princípios para a melhoria da gestão e a democratização do ensino, partindo da pluralidade de ideias, respeito, tolerância e diversidade dos sujeitos da escola, (d) associação entre os projetos da escola nos diferentes níveis (educação infantil, Ensino Fundamental e Médio) e modalidades de ensino³⁵, (e) articulação

³⁵ A Resolução preocupa-se com as diferentes modalidades: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do

entre as Diretrizes Nacionais para a formação inicial e continuada, em nível Superior às da Educação Básica, (f) valorização de aspectos norteadores da Base Nacional Comum Curricular para a formação docente: orientação teórica e interdisciplinar, unidade entre teoria e prática, trabalho colaborativo e interdisciplinar, gestão democrática, (g) aproximação da extensão à pesquisa e da graduação à pós-graduação como mecanismo de aprimoramento da prática docente e pedagógica, (h) resignificação da concepção de docência, incluindo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, além de princípios éticos, culturais e políticos, (i) entendimento do currículo como produto de trocas e socializações e responsável por uma construção identitária do aprendiz, (j) relação entre a escola e a comunidade, entre os sujeitos que circulam no espaço da/na escola, (k) formação dos profissionais do magistério sob a ótica dos Direitos Humanos, (l) formação permanente do docente aliada a um plano salarial e condições de trabalho e (m) implantação de práticas coletivas de planejamento e elaboração do trabalho pedagógico. (DOURADO, 2016).

A formação docente inicial e continuada é entendida na referida resolução como um processo dinâmico e complexo, que precisa considerar os seguintes princípios: (a) compromisso do Estado com a formação docente de qualidade na inclusão de crianças, jovens e adultos à escola, (b) perspectiva de formação emancipatória, social, política e de valorização da diversidade, (c) parcerias entre os entes federados, sistemas de ensino e o MEC na implantação da Política Nacional de formação de docentes e na qualidade da oferta de cursos, (d) articulação entre teoria e prática e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, (e) reconhecimento das instituições de educação básica como espaço fundamental para a formação da identidade profissional do docente e respeito das culturas locais, (f)

aproximação da formação inicial à continuada³⁶ e mecanismos de acesso do docente à pós-graduação, considerando tal experiência como meta do projeto pedagógico da escola e (g) entendimento da figura do educador como agente de cultura. Tal resolução caminha no sentido de proposição de eixos formativos que devem conduzir os projetos das IES, caracterizando-se, conforme Dourado (2016), como uma proposta inovadora e potencializadora da formação de professores. Nesse sentido, as Diretrizes propostas no documento convergem para a proposição de uma base nacional comum, contudo, na Resolução nº 2/2015, a ideia de base não se restringe a um currículo mínimo de formação ou conteúdos necessários como espera o Governo Federal com o programa da Residência Docente e a BNCC.

A Resolução em questão também difere da reforma curricular de 2002 em outros aspectos: (a) altera a carga horária da formação inicial de 2.800 horas para 3.200 horas, (b) assegura uma base comum nacional voltada para as especificidades do trabalho docente e para o ensino superior e (c) dá providências sobre a formação continuada, sobre formação pedagógica para graduados não licenciados e acerca da segunda Licenciatura. Como destaque nas mudanças propostas pela reforma de 2015 face à reforma das Licenciaturas de 2002, a CNE/CP/2 2015 apresenta, detalhadamente, orientações para a inserção de questões sobre a diversidade cultural nos conteúdos curriculares do ensino superior.

A CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015) expressa orientações que demonstram uma tentativa de se romper com a reprodução de práticas dominantes a partir do respeito e da valorização das diferenças, assim sendo, seu texto pode ser entendido uma ampliação das premissas a serem seguidas pelos cursos de

³⁶ A Resolução também entende formação continuada como “atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica”. (DOURADO, 2016, p. 35).

formação docente. Tais recomendações são apenas brevemente sinalizadas na reforma de 2002.

Enquanto a reforma de 2002 apenas orienta para o “trato da diversidade” (BRASIL, 2002a,b), a proposta de reorganização curricular de 2015 orienta explicitamente para “o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial” (BRASIL, 2015).

Os fragmentos do documento curricular oficial, dispostos a seguir, ratificam a preocupação de se promover uma articulação entre a formação inicial e a Educação Básica, tão necessária à ruptura com práticas pedagógicas desconectadas da realidade do cotidiano do alunado. Com o intuito de se assegurar uma coerência entre formação e prática docente, a reforma encoraja o profissional de educação a privilegiar a equidade a partir da abordagem de questões como a diversidade étnico-racial e também da valorização da diversidade cultural:

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à **diversidade étnico-racial**, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural **como princípios de equidade**.

§7º **Os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica para a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola devem reconhecer que:**

I - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar indígena, nos termos desta Resolução, deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à **valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;**

II - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos desta Resolução, **deverá considerar diversidade étnico-cultural de cada comunidade.** (BRASIL, 2015, grifos nossos)

As preconizações da CNE/CP2/2015, presentes no fragmento anterior, apontam explicitamente para questões de diversidade étnico-racial, orientando para uma educação inclusiva e atenta à pluralidade étnica dos grupos quilombolas e dos povos indígenas, respeitando-os em suas peculiaridades. Além disso, considera que a questão da exclusão social sofrida pelos diferentes grupos deve ser superada e apela para o respeito à diversidade como uma forma de se evitar os processos de exclusão, favorecendo a democracia e a vida em sociedade.

Sem dúvidas, o texto da Resolução CNE/CP 2/2015 constitui avanços concernentes ao trato da diversidade quando comparada à discreta menção que a CNE/CP 1/2002 faz ao termo e a diferentes outros aspectos que apontamos no decorrer do texto desta seção, em particular, ao respeito à autonomia dos cursos de formação de profissionais da educação, tendo em vista que o Brasil é um país plural e a pluralidade de concepções de cursos de formação e sua articulação com os contextos sociais deve ser respeitada. Tal reconhecimento não fica evidente na CNE/CP1/2002 (BRASIL, 2002a).

Os cursos de Letras precisam representar o papel de lócus privilegiado para as diferenças culturais, raciais e sociais e para a produção do conhecimento oriundo de diferentes vozes e contextos sociais, dado que eles têm a função social de formar profissionais docentes que atuarão diretamente na educação básica e outros contextos educacionais. Isso significa que a prática pedagógica do professor de Letras tem papel determinante na transformação da sociedade.

No dia 18 de outubro de 2017, o MEC lançou, no Governo do Presidente Temer, a Política Nacional de Formação de

Professores, que em seus primeiros passos acaba por contrariar os pressupostos da Resolução nº 2/2015. No entanto, essa política em seus princípios está de acordo com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o Plano Nacional de Educação e com a própria Resolução nº 2/2015. Tal Política ainda não foi implementada em sua totalidade, mas a academia e os meios de comunicação já estão comentando sobre as novas orientações para a formação docente. O MEC pautou-se em dados do Censo da Educação Superior de 2016 e constatou que dos 2.196.397 professores, 488.064 apresentam somente a formação em Ensino Médio e 95.041 não possuem curso de Licenciatura (BRASIL, 2016a). Além disso, o MEC usou outros dados do Censo para fundamentar sua nova proposta de formação do magistério, como, por exemplo, destaca o expressivo número de professores atuantes nas escolas com a formação em cursos de bacharelado e também aponta o quantitativo daqueles que possuem a Licenciatura, mas que lecionam disciplinas distintas de sua formação universitária.

Até o presente momento, o MEC não apresentou nenhum texto escrito ou documento que defina princípios ou estabeleça eixos formadores dessa Política Nacional. Somente divulgou a apresentação³⁷ realizada pela Sra. Secretária-executiva Maria Helena Guimarães de Castro no ato de lançamento do programa com algumas proposições em linhas gerais do programa. A partir de alguns dados selecionados do Censo, a secretária tece algumas considerações sobre o ensino superior: pouca qualidade dos cursos de formação de professores, desempenho insuficiente pelos professores/egressos, currículos extensos, ausência de atividades práticas, estágios sem planejamento e ausência de parcerias com as escolas, carência de cursos sobre educação infantil e alfabetização.

³⁷ Os slides com o conteúdo da apresentação podem ser acessados no endereço: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>>. Último acesso em 15 abr. 2018.

Entre os princípios em comum da nova Política e os documentos norteadores da educação brasileira, estão como a necessidade de aproximar instituições formativas e o espaço da Educação Básica; articulação entre teoria e prática; colaboração entre diferentes redes de ensino; formação humana integral; colaboração entre diferentes instituições; interdisciplinaridade e interculturalidade e domínio de conhecimentos previstos na BNCC, proposta essa que mais nos preocupa, pois classifica a atuação docente como uma atividade complexa e multidimensional, mas não problematiza tais conceitos.

Como alternativas para avançar na redução de índices apontados pelo Censo 2016 da Educação Superior e alavancar a qualidade da formação inicial, a Política fomenta a criação da Base Nacional de formação de professores, cujo documento será articulado entre estados e municípios, universidades e Conselho Nacional de Educação objetivando nortear o currículo dos cursos de Licenciatura. O projeto pretende reduzir a carga horária da formação inicial com o argumento que os cursos atuais estão muito teóricos e precisam ser mais práticos.

A nova proposta cria também o Programa de Residência Pedagógica, formação em serviço, após o quinto período do curso, destinada aos acadêmicos das instituições formadoras conveniadas. Esse Programa foi instituído no dia 28 de fevereiro de 2018, pela Portaria nº 38, em texto assinado pelo Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). De acordo com a Portaria, o Programa tem como finalidade “apoiar Instituições de Ensino Superior na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de Licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.” (BRASIL, 2018). O programa tem quatro objetivos propostos na sua portaria de criação: (a) reformar o estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura, (b) solidificar a relação entre universidade e escola e a importância do protagonismo das redes, (c) aperfeiçoar os cursos de Licenciatura a partir do desenvolvimento de projetos destinados ao campo da prática e o

desenvolvimento de pesquisas com geração de dados no contexto escolar e (d) adequar os currículos e as práticas pedagógicas ao prescrito na Base Nacional Comum Curricular. A Portaria explicita, ainda, a forma de seleção³⁸ das Instituições de ensino superior e a nova nomenclatura e modalidades das bolsas do Programa.

Para o Governo, a Residência Pedagógica seria uma atualização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), reduzido em número de atendimento no início de 2018, já que os alunos participantes também receberão bolsas. Apesar da ampliação e abertura do programa com 80 mil bolsas, o Governo espera que o Conselho Nacional de Educação insira tal exigência nas regulamentações das diretrizes dos cursos de Licenciatura, porque desse modo tal ação não seria restrita a determinado público. Notamos nessa linha de raciocínio a proposta de uma redução de custos no futuro com o pagamento de bolsas aos professores em formação.

Ainda como meio de melhoria da formação inicial, a Política prevê a reabertura de vagas pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) (BRASIL, 2006a), programa descontinuado em 2014 para cursos de graduação. As ações no âmbito da formação continuada incentivam a criação de cursos de especialização e mestrado profissional para todos os componentes curriculares da BNCC, formação para gestores e cooperação internacional de professores. O texto da apresentação da secretária Maria Helena Castro

³⁸ No dia 01 de março de 2018, a Capes publicou o Edital nº 06/2018 (Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2018) para convocação de instituições de ensino superior interessadas no desenvolvimento de projetos no Programa Residência Pedagógica. Vale ressaltar que a Língua Espanhola permanece no Edital a ser contemplada entre os projetos institucionais de residência pedagógica. O Edital nº 07/2018 (Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2017), publicado na mesma data, objetiva selecionar instituições de ensino superior interessadas no Pibid, destinado a discentes matriculadas na primeira metade do curso de Licenciatura. A língua espanhola também permanece contemplada nesse Programa.

menciona algumas vezes “instituições parceiras”, o que nos causa certa preocupação e abertura para atuação de fundações e bancos privados e demais organizações cujo interesse está em privatizar o ensino público e excluir, possivelmente, certas populações do acesso à educação em nível superior.

No dia 07 de março de 2018, algumas entidades da educação, entre elas a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), se posicionaram contrárias ao novo Programa de Residência Pedagógica porque ele fere a autonomia universitária ao determinar que as instituições de ensino superior alterem as concepções de seus projetos pedagógicos para atender a uma formação padronizada por uma BNCC, contrariando os pressupostos da Resolução nº 2/2015. As entidades, de acordo com o manifesto, repudiam:

[...] qualquer associação desses programas à BNCC, caracterizada pelo estreitamento curricular [...] Nosso repúdio e preocupação se dão por diversas razões, das quais destacamos primeiramente duas: a imediata vinculação da BNCC com as avaliações em larga escala, haja vista a estrutura codificada que marca a escrita desse documento, já voltada para a quantificação e padronização dos futuros testes; e a indução, no caso do Ensino Médio, ao privilegiamento de apenas duas disciplinas, conforme anunciado recentemente, com vistas à adequação da BNCC a exames como o PISA. (MANIFESTO, 2018)³⁹.

As associações criticam o edital da Capes e o Programa de Residência Pedagógica pelo fato de a formação docente, pautada pela Resolução nº 2/ 2015, começar a ser definida por uma lista de conteúdos da BNCC, idealizada para ser um documento de reforma curricular da Educação Básica, mas que está sendo

³⁹ Manifesto completo disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entidad-es-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>>. Acesso em 27 jul. 2018.

imposta pelo Governo como instrumento de controle da docência. Segundo o Manifesto, está acontecendo uma:

[...] transferência do controle das ações de formação docente das IES diretamente para o MEC/Capes, a substituição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Licenciatura por um programa de distribuição de bolsas controlado externamente às IES. (MANIFESTO, 2018).

Outro aspecto criticado no Manifesto é a mudança de concepção de formação docente proposta pelo Governo que prioriza a prática em detrimento da teoria, dicotomizando algo que precisa ser complementar. Com isso, o Programa e a BNCC defendem uma formação reprodutivista a partir de modelos e receitas, divergindo da concepção de docência como uma prática intelectual, autônoma, ética e política.

Nosso recorte, nesta pesquisa, é sobre formação inicial de professores, no entanto, não há como não tecer algumas considerações sobre as mudanças na LDB nº 9.394/1996, a partir da Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017. As entidades de educação, os profissionais da educação e a sociedade civil, em especial pais e alunos, começaram um movimento de rechaço a novas políticas educativas propostas pelo Governo Temer. Apesar de a referida Lei afetar diretamente o Ensino Médio, ela também se vincula à formação de docentes, já que a BNCC passa a ser transversal em várias normativas e documentos propostos pelo Governo.

A Lei nº 13.415/17 revoga a Lei nº 11.161/05 (BRASIL, 2005b), conhecida como a lei do espanhol, e impõe o ensino de inglês como única disciplina de língua estrangeira obrigatória desde o Ensino Fundamental. Em relação ao plurilinguismo proposto pela LDB nº 9.394/96, o teor do §4º do artigo 35 da Lei de 2017 priva os alunos de acesso a diferentes manifestações culturais e línguas,

[...] os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de

acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017a).

Inclusive, a nova lei acaba com o componente curricular de “línguas estrangeiras” e passa a adotar somente “língua inglesa”. O documento menciona sobre a língua espanhola, mesmo assim não determina sua presença obrigatória na escola. No excerto anterior, identificamos a única abertura para nossa constatação e luta pela defesa do espanhol nas escolas de Ensino Médio.

Essa lei de alteração da estrutura do Ensino Médio brasileiro vem afetando seriamente os cursos de formação de professores no país, em particular ao curso de Letras/Espanhol, já que, novamente, na trajetória do ensino dessa disciplina, ela deixa de configurar como componente escolar. Isso implica a redução ou não contratação de professores e até mesmo carência de atuação dos profissionais egressos em cursos com uma única habilitação, como é o caso de um dos cursos pesquisados neste estudo. Segundo Eres Fernández (2018), o contexto educacional desde a aprovação da Medida Provisória 746/2016 é um cenário de (anti)políticas, em que nada parece dialogar com nada. A pesquisadora percebe uma falta de articulação entre diferentes documentos do MEC (*Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Medida Provisória 746 e Lei nº 13.415/17*) e/ou programas como, por exemplo, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). De acordo com Eres Fernández, após análise de programas e tentativas de políticas pelo Ministério da Educação:

O problema é que, na prática, esses três âmbitos – políticas linguísticas, políticas de formação de docentes e políticas de ensino de idiomas – pouco dialogam, de tal modo que cada uma dessas políticas segue por caminhos, às vezes, independentes ou, inclusive, antagônicos. Uma das consequências dessa falta de conexão entre as diferentes políticas é um ensino que nem sempre atende às expectativas e necessidades do aluno, inclusive, porque muitas vezes

os objetivos que se pretendem alcançar não estão claramente definidos. (ERES FERNÁNDEZ, 2018, p. 11, tradução nossa)⁴⁰

Em sua reflexão do momento atual da educação brasileira, Eres Fernández, inclusive, aponta que essa quantidade de textos prescritivos, alguns deles com orientações e encaminhamentos destoantes, podem acabar gerando confusão e poucas ações entre aqueles que, de fato, vivenciam as políticas na escola.

O próprio percurso da BNCC é emaranhado, pois, com o propósito de se construir uma proposta comum a todos os alunos da Educação Básica pautada em habilidades e competências, um grupo de professores universitários, da Educação Básica e dos Conselhos de Educação encabeçaram o trabalho e apresentaram duas versões do documento para consulta pública, a primeira em outubro de 2015 e a segunda em abril de 2016, ambas do Governo da ex-presidente Dilma Rousseff. A equipe inicial apresentou um documento contemplando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No entanto, após o *impeachment* da presidente, a equipe assessora do texto da BNCC é substituída e o documento é alterado. Uma nova versão do documento referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental é submetida em abril de 2017 ao Conselho Nacional de Educação, sendo aprovado com ajustes no texto final em dezembro de 2017. Com isso, o MEC homologou o documento que passa a ser normativo em todo o país. A BNCC apresenta caráter normativo e de orientador dos conteúdos a serem incluídos no currículo, contrariando a proposta de documentos anteriores como os *Parâmetros* (BRASIL, 1998) e as *Orientações Curriculares* (BRASIL,

⁴⁰ “El problema estriba en que, en la práctica, esos tres ámbitos – políticas lingüísticas, políticas de formación de docentes y políticas de enseñanza de idiomas – poco dialogan, de tal forma que cada una de esas políticas sigue por caminos a veces independientes o, incluso, antagónicos. Una de las consecuencias de esa falta de conexión entre las diferentes políticas es una enseñanza que no siempre atiende a las expectativas y necesidades del alumnado, incluso porque muchas veces los objetivos que se pretenden alcanzar no están claramente definidos”.

2006b), em que ambos consideravam a diversidade do país, escolar e a autonomia das instituições e eram apenas documentos orientadores. As atuais campanhas na mídia sobre a BNCC tentam construir a imagem do documento como algo positivo e necessário para uma educação mais igualitária e acessível para todos. No tocante ao Novo Ensino Médio, o jovem também é visto como o agente de mudanças e protagonista de sua trajetória formativa. Nesse aspecto, reside o conceito das (anti)políticas proposto por Eres Fernández (2017).

A BNCC aparece referenciada treze vezes no texto da Medida Provisória 746/2016, no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e na Política Nacional de formação de professores; no entanto, as associações e instituições de Educação garantem que esse reforço não é casual, pois há um reforço na privatização do ensino público e, portanto, interesses privatistas. O Plano Nacional de Educação menciona no teor do documento uma relação de prováveis apoiadores de projetos do MEC, entre eles figuram fundações amparadas por empresas nacionais e internacionais, tais como Fundação Lemann, Todos pela Educação, Fundação Roberto Marinho e outras organizações como Banco Itaú, Instituto Unibanco, Instituto Aryton Senna etc. A associação econômica com empresas dos Estados Unidos e com a Europa também pode ter contribuído para a primeira imposição no currículo de uma única língua estrangeira, nesse caso, o inglês. Desde a LDB 1971, percebemos a adoção de um modelo norte-americano de currículo para as escolas brasileiras.

O interesse dessas instituições parcerias na educação pública pode desencadear, assim como foi o processo de imposição da Lei nº 13.415/17 e a BNCC, uma perda da autonomia escolar e uma secundarização do papel dos gestores escolares e educadores. A formação integral do sujeito, reforçada pelos documentos anteriormente citados, não depende de um documento de reforma e padronização curricular, mas sim deriva de um investimento em recursos financeiros e planejamento pedagógico feito por profissionais da educação. O fato de o aluno permanecer mais

tempo na escola, ter apenas duas disciplinas obrigatórias (Português e Matemática) descritas e detalhadas na BNCC e a liberdade de escolha de um eixo formativo (supondo que a escola frequentada por ele ofereça os cinco eixos estabelecidos nos documentos oficiais e legais) não lhe assegura o êxito acadêmico-profissional, nem os valores de uma formação integral. O currículo carece de ser arquitetado na própria escola, considerando as particularidades do contexto, do corpo discente e docente.

Após apresentar o percurso histórico de reformas curriculares pelas quais os cursos de Licenciatura passaram e ainda vivenciam, nossa próxima seção busca contextualizar a presença dos cursos de Letras no Brasil e sua origem nos Institutos Federais.

2.4 Projetos pedagógicos e concepções de docência: da criação dos cursos de Letras no Brasil à sua oferta nos Institutos Federais

O projeto pedagógico de um curso superior deve ser entendido como um gênero importante para a definição de uma concepção coerente de formação por parte dos docentes de um curso, que atribuem sentido e ressignificam o teor de tais prescrições, e elemento norteador da discussão do perfil desejado de profissional a ser inserido no mercado de trabalho. De acordo com Vieira-Abrahão (2002, p. 62), “Qualquer programa de formação de professores [...] é construído, de forma implícita ou explícita, sobre uma concepção de ensino, concepção esta que define os procedimentos utilizados e o conteúdo desenvolvido”. Pelo exposto, cada universidade precisa refletir sobre a necessidade constante de estudar o perfil de professor mais adequado à realidade escolar de sua região. Esse pensamento é coerente com o determinado pela Resolução nº 2/2015 em relação à necessidade de cada instituição superior vislumbrar um perfil almejado para o mercado. Isso implica em reconhecer o projeto de curso, conforme assinala Gadotti (*apud* VEIGA, 2001, p. 18) como

um processo dinâmico: “[...] Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro”.

Tal documento é o instrumento norteador de uma formação profissional, que se constrói de acordo com os seguintes componentes: (a) concepção de ensino e aprendizagem do curso; (b) estrutura do curso: currículo, corpo docente, corpo técnico-administrativo e infra-estrutura; (c) procedimentos de avaliação: dos processos de ensino e aprendizagem e do curso e (d) instrumentos normativos de apoio: procedimentos de estágio, TCC etc.

Como já informamos, um de nossos objetivos nesta pesquisa era averiguar como cada Instituto Federal insere e idealiza seu curso de Licenciatura. Para alcançar tal objetivo, optamos por tecer comentários sobre os projetos pedagógicos de cada curso pesquisado, pois, em tais documentos constam orientações que permitem avaliar como cada instituição entende e concebe a formação de professores, em nosso caso o de língua espanhola. Segundo Paiva (2005)⁴¹:

[...] o projeto do curso deveria ser o carro chefe para garantir a qualidade do ensino. No entanto, a análise dos projetos revela o predomínio de currículos organizados de forma tradicional, em torno de disciplinas, além de a maioria não apresentar coerência entre os objetivos e o perfil do egresso. As ementas e programas se escoram em bibliografia desatualizada, a teoria não dialoga com a prática, e a metodologia é ainda centrada no professor, dentro do modelo de transmissão de conhecimento.

A pesquisadora brasileira nos alerta da importância do documento para o andamento das atividades acadêmicas de um curso superior, além da necessidade constante de revisão dos programas e conteúdos indicados. O projeto pedagógico deve ser entendido como um documento importante para a definição de uma concepção única de formação por parte dos docentes de um curso, que atribuem sentido ao teor de tais prescrições, e elemento

⁴¹ Texto não paginado.

norteador da discussão do perfil desejado de profissional da área de atuação⁴². Cada universidade precisa refletir sobre a necessidade constante de estudar o perfil de professor mais adequado à realidade escolar de sua região. Isso implica reconhecer o projeto de curso, conforme assinala Gadotti (2000) ao abordar seu significado e sua abrangência no contexto educacional:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se a atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam-se visíveis, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 2000, p. 38).

Para uma compreensão mais detalhada desse instrumento legal, inserido no corpo da reforma das Licenciaturas dos Cursos de Letras das instituições de ensino (públicas ou não), partimos do conceito de gênero proposto por Bakhtin. Segundo o autor,

[...] os gêneros constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão formas aos textos (BAKHTIN, 1992, p. 274).

⁴² Segundo Vieira-Abrahão (2004, p. 132), normalmente, após a conclusão do curso de Licenciatura em Letras, “[...] muitas vezes, o aluno não tem explicitado para ele próprio o que acredita ser linguagem, ensinar e aprender, algo fundamental para orientar seu trabalho em sala de aula”. Acreditamos que essa dificuldade também se aplica a alguns professores formadores. No entanto, cabe ao projeto de curso orientar o trabalho do professor formador na reflexão sobre a existência de uma linha teórica única para determinado curso de formação ou se ele se baseia no ecletismo de correntes teóricas (por exemplo, teorias estruturalistas, funcionais, sociointeracionais e/ou discursivas) para pensar a língua como objeto de uso e ensino.

A referência a “formas relativamente estáveis de enunciados” implica dizer que há certa flexibilidade quanto à sua estruturação, embora haja um eixo direcionador que perpassa toda essa construção, conforme o roteiro do projeto pedagógico elaborado por cada instituição de ensino.

Os projetos pedagógicos dos Institutos Federais selecionados para esta pesquisa comprovam a assertiva de Bakhtin (1992), segundo a qual há uma variação composicional em razão dos objetivos propostos por cada um desses ambientes, além de suas peculiaridades.

A maior parte das pesquisas sobre projeto pedagógico (ou projeto político pedagógico) está voltada para a Educação Básica, se comparada “proporcionalmente” às das instituições de ensino superior. Nesse segmento, o debate sobre sua construção é retomado no começo de cada ano letivo; portanto, os docentes que ali atuam têm uma certa familiaridade com esse instrumento, ainda que, muitas vezes, com uma tímida participação. Em alguns ambientes escolares (públicos), a construção do projeto pedagógico é uma “formalidade”, pois ele deve seguir para o órgão regulador competente, sendo, posteriormente, “arquivado” na instituição de origem até a próxima “cobrança”. Esse descompromisso com o referido documento talvez se justifique pela falta de conscientização do que ele representa no universo escolar e acadêmico.

Para Veiga (2001, p.11), a concepção de um projeto pedagógico deve apresentar características, tais como:

- a) ser processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalhos pedagógicos que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;

e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

Esse instrumento de construção coletiva “é a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar” (VASCONCELLOS, 2002, p.169). E é pelo fato de não ter caráter de terminalidade que ele não pode ser entendido como um produto acabado; ao contrário, ele precisa estar em um constante processo de avaliação para saber se os objetivos propostos pela comunidade escolar estão sendo alcançados, o que permite que os professores possam alterá-lo quantas vezes for necessário ao longo do ano letivo. De acordo com Libâneo (1999, p. 151):

O Projeto Político Pedagógico é o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. [...] O projeto, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender necessidades sociais e individuais dos alunos.

O projeto pedagógico de uma instituição de ensino, sendo construído por uma vertente histórico-social, é um instrumento que evita a alienação e fragmentação dos sujeitos (docentes, alunos e servidores) que estão envolvidos nessa construção. O projeto também é um instrumento para a não fragmentação do curso universitário por parte dos sujeitos que vivenciam determinado contexto, para que se garanta a sua articulação às finalidades da IES como instituição social.

Quando se pensa na construção do projeto pedagógico nos remetemos à LDB nº 9.394/96 (artigos 12 e 13), que faz referência a vários aspectos relacionados à organização educacional, dentre os

quais se encontra esse documento, cuja finalidade é orientar a prática pedagógica no ambiente escolar:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

As instituições de ensino superior têm autonomia para construir seus projetos como indica a LDB nº 9.394/96, em seus artigos 53 e 54, conferindo às universidades autonomia para:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão.

Com a promulgação da LDB de 1996, as universidades passaram a ter autonomia, mas devem atender às atribuições da lei e das *Diretrizes Curriculares* dos cursos superiores, conforme expomos na seção anterior deste trabalho. As diretrizes para o Curso Superior emanam do Conselho Nacional de Educação e são atualizadas de acordo com as reformas e resoluções curriculares. Até o presente momento, ainda está em vigor a Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015) como documento que deve pautar a elaboração, revisão e avaliação de cursos superiores no país. Por outro lado, começam este ano de 2018, os primeiros debates sobre a implantação da Política Nacional de formação de professores

atrelada aos pressupostos da BNCC. De posse das orientações curriculares mais recentes, cada instituição e seu coletivo deve traçar o perfil desejado de profissional formado, atendendo ao interesse do contexto e local onde os egressos vão atuar, ou, pelo menos, essas instituições deveriam traçar esse perfil, de maneira participativa, como garante o artigo 56 da LDB: “As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.” (BRASIL, 1996). Neste sentido, Veiga (2001, p. 15) esclarece que

[...] para que a construção do projeto político pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente.

O projeto pedagógico de um curso universitário é um dos instrumentos pelo qual se pode construir a universidade que se deseja. Nele devem estar presentes as finalidades, os objetivos e a organização curricular. A partir da filosofia de trabalho da Instituição, os cursos são organizados de modo a democratizar o conhecimento produzido e propiciar a construção da cidadania.

Em relação ao início dos projetos de cursos de Letras no país, os primeiros cursos surgem na década de 1930 e esse aparecimento tardio relaciona-se também ao advento de criação das próprias universidades brasileiras. Façamos uma retomada histórica para compreensão de tal ocorrência.

Inicialmente, houve resistência tanto de Portugal, em face de sua política de colonização, quanto do Brasil, que não demonstrou interesse em criar esse tipo de instituição, uma vez que a elite da época completava sua formação acadêmica nas universidades europeias, com destaque para Coimbra (FIORIN, 2006).

Até o começo do século XIX, a Universidade do Brasil foi a Universidade de Coimbra onde iam estudar os brasileiros, depois dos cursos no Brasil. Nessa Universidade graduaram-se, nos três primeiros séculos, mais de 2.500 nascidos no Brasil. (TEIXEIRA, 1989).

Anísio Teixeira (1989) já afirmara que “[...] o Brasil nasceu assim sob a influência de uma classe intelectual, que trazia consigo além da paixão pelas Letras e saber da época, o prestígio do poder e da influência” (LAJOLO, s/d).

Já no século XVI, os jesuítas pretenderam fundar uma universidade na Colônia, mas não obtiveram a aprovação da Coroa Portuguesa; dessa forma, os eclesiásticos também rumavam para a Europa, dando continuidade aos estudos, já que no Brasil só dispunham de cursos superiores de Filosofia e Teologia, ministrados em Seminários Católicos.

Conforme Fávero (2006, p.20):

Todos os esforços de criação da universidade nos períodos colonial e monárquico foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da Colônia.

Com a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, em 1808, um novo cenário se instala no país com a criação de Cursos e Academias com o objetivo de formar profissionais para o Estado, assim como especialistas na produção de bens simbólicos para a classe dominante. Instituições como a Academia da Marinha (1763), a Academia de Belas Artes (1779), a Academia Real Militar (1810), o Colégio Cirúrgico da Bahia (1813) e os cursos de Direito no Convento de São Francisco (1827) e no Mosteiro de São Bento (1828) influenciaram a formação das elites e a mentalidade política do Império, com destaque para as instituições militares e jurídicas, centros difusores de novas propostas filosóficas e literárias.⁴³

⁴³ As datas anteriores a 1808 referem-se ao surgimento das Instituições.

Com o advento da República, em 1889, várias tentativas são feitas visando à criação de uma universidade. Em 1915, durante a presidência de Wenceslau Braz, a Reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto nº. 11.530, dá a seguinte redação ao Artigo 6:

O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade as Escolas Politécnicas e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar. (BRASIL, 1915).

Este Decreto gerou uma expectativa quanto à criação de uma universidade brasileira, o que se concretizaria cinco anos mais tarde. Assim, por meio do Decreto nº. 14.343, de 07 de setembro de 1920 (BRASIL, 1920), o Presidente Epitácio Pessoa instituiu a Universidade do Rio de Janeiro. Conforme informava o Decreto de 1915, as três Faculdades foram reunidas, garantindo-lhes, contudo, autonomia didática e administrativa. Finalmente nasce a primeira universidade oficial no Brasil, respaldada legalmente pelo Governo Federal (FÁVERO, 1995, 2006).

Para Fávero (2006, p. 19), a universidade

[...] foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara, no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em um espaço de investigação científica e de produção de conhecimento. Produção essa que deveria procurar responder às necessidades sociais mais amplas e ter como preocupação tornar-se expressão do real, compreendida como característica do conhecimento científico, mas sem a falácia de respostas prontas e acabadas.

Inicialmente, a universidade não foi concebida como um espaço de investigação científica e de produção de conhecimento que pudesse democratizar o ensino, pois a sua criação foi

pensada, *a priori*, para atender um grupo social e economicamente privilegiado.

Com o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 (BRASIL, 1931) cria-se o Estatuto da Universidade Brasileira que adotava para o ensino superior o regime universitário e estabelecia um modelo único de organização para todas as Universidades. Em seu artigo 1º dizia:

O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível de cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias para a grandeza da nação e para o aperfeiçoamento da humanidade.

Portanto, a instituição dos cursos de Letras foi parte do projeto da criação das Faculdades de Filosofia como lócus privilegiado para o estudo de Línguas e Literaturas (LAJOLO, s/d). Estes Cursos foram estabelecidos com a tríplice finalidade de:

- a. Preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica;
- b. Preparar candidatos ao magistério do Ensino Secundário, Normal e Superior;
- c. Realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem objeto de seu ensino. (LAJOLO, s/d).

Desses três itens ressaltamos que os itens “a” e “c” tinham íntima relação com o título de Bacharel, que era apenas uma condecoração recebida por aqueles que compunham a elite e ocupariam altos cargos na Administração ou na Política. A concepção de Bacharel que ainda se mantém entre a comunidade acadêmica, como a de um profissional culto voltado para a pesquisa, talvez tenha se originado desse contexto. Em relação ao

item “b”, segundo Daher e Sant’Anna (2009), nunca o curso de Letras se preocupou com o magistério, pois tal responsabilidade sempre foi delegada aos Institutos e Faculdades de Educação e Pedagogia. Para as autoras, o objetivo do curso sempre esteve associado ao beletismo, pois “[...] traça-se uma trajetória de aproximadamente oitenta anos em que os cursos de Letras se dedicam a valorizar os saberes acadêmicos desvinculados das situações vividas no cotidiano do trabalho docente” (DAHER; SANT’ANNA, 2009, p. 16).

Os primeiros cursos de Letras têm origem em São Paulo (Faculdade de Filosofia de Ciências e Letras – USP, 1934), Rio de Janeiro (Universidade do Distrito Federal, 1935 e Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, 1939) e Minas Gerais (Universidade de Minas Gerais, 1939). No seu início, as Faculdades de Letras recrutaram professores no exterior para atuarem em seus cursos nas áreas de Linguística e Literatura, já que no Brasil ainda não havia profissionais especializados para compor todo o seu corpo docente, somente contava com autodidatas em Língua e Literatura que exerciam a docência no Ensino Secundário.

Os cursos de Letras subdividiam-se em três setores de Línguas: Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas, incluindo-se no primeiro o Português como objeto de habilitação específica. O modelo adotado pela Faculdade Nacional serviu de referência para todas as escolas do país que seguiam seu currículo.

Os cursos destinados às várias áreas do conhecimento foram concebidos uniformemente em três anos letivos para o Bacharelado (título de valor acadêmico), seguido de um ano suplementar de Didática para a Licenciatura (título profissional do Magistério). Segundo Lajolo (s/d), a implantação do curso de Letras no Brasil nasceu com duas direções opostas: de um lado com a formação de professores para o magistério (Secundário, Normal e Superior) e a formação de pesquisadores de outro.

A Licenciatura era considerada como um apêndice do curso de Letras, que se completava em um ano após o Bacharelado. Este modelo, conhecido como “3+1”, a partir do Decreto- Lei nº 1.190/39 (BRASIL, 1939), perdurou até antes da última Reforma das Licenciaturas (CASTRO, 2008). Nos anos 80 e 90, há novas discussões sobre o papel do educador e do professor reflexivo (CANDAU, 1982; CELANI, 2002) e isso ocasiona, em 1997, a partir da publicação da LDB nº 9.394/1996, mediante convocação do MEC, o início de uma discussão sobre os cursos de Licenciatura do país. Segundo Daher e Sant’Anna (2009, p.20), cada experiência de reforma curricular das Licenciaturas acontece da seguinte forma:

É a partir dessa ‘convocação governamental’ que cada universidade se vê diante da necessidade de cumprir o exigido. Muitas instituições encontram formas de ‘adaptar o velho modelo’, enquanto outras se deparam com a oportunidade de criar uma proposta⁴⁴ nova, sem ter na verdade um modelo de referência.

Mesmo após a última orientação curricular de 2015 (BRASIL, 2015), percebemos ainda diferentes modelos de cursos de Letras no país, porque cada instituição de ensino possui autonomia para

⁴⁴ Os projetos pedagógicos das Licenciaturas em Espanhol dos Institutos Federais são considerados propostas novas, porque tais cursos não vivenciaram historicamente outros modelos de formação docente. São cursos aprovados após a reforma das Licenciaturas de 2002, favorecendo a adoção de uma formação mais próxima ao prescrito pelo documento oficial. No entanto, sabemos que os professores idealizadores do projeto trazem em suas memórias narrativas seus modelos de formação e outros existentes e conhecidos no cenário do universo acadêmico, podendo, inclusive, adaptá-los para outra instituição de ensino superior. Conforme já discutimos nesta pesquisa, o projeto de curso de uma instituição de ensino deve atender especificidades e demandas próprias. Segundo Daher e Sant’Anna (2009, p. 22), “Cada universidade vai compreender e aplicar a legislação de acordo com suas necessidades, conflitos, possibilidades, objetivos, etc.”. Compactuamos com as autoras que qualquer reforma ou mudança educacional (ou no caso dos Institutos Federais o de assumir uma nova missão: a de formar professores de Letras) provoque negociações, embates e ressignificações dos discursos envolvidos.

desenhar seus currículos a partir das diretrizes institucionais e necessidades do público alvo, contudo, ainda precisando respeitar um determinado número de horas de estágio, práticas como componente curricular e carga horária mínima do curso.

No entanto, ainda hoje é flagrante essa ideia de separação entre professor pesquisador (o mais reflexivo) e professor docente (aquele formado a partir de uma concepção mais técnica e funcional), sendo que ambos devem atuar na Educação Básica e ter domínio sobre sua disciplina e das diferentes concepções de ensino e linguagem. Embora as últimas reorientações curriculares enfatizem a necessidade de se conscientizar que todo professor também é um investigador, esta proposta ainda não está bem resolvida entre os docentes formadores. Sobre isto, reflete André (2002, p. 60):

Querer que o professor se torne um profissional investigador de sua prática exige que se pense nas exigências mínimas para sua efetivação, ou seja: é preciso que haja uma disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar; é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumento de observação e de análise; que atuem em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo; que tenha oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada.

A citação anterior, formulada há mais de 15 anos, aponta para as condições adequadas para a formação de um profissional investigador, prática essa que envolve muitos aspectos pessoais e cognitivos. No entanto, nem sempre a instituição formadora abre espaço para discutir tais questões com os discentes. Assim, a ideia de professor pesquisador acaba se restringindo àqueles que optaram pelo Bacharelado.

As pesquisadoras Daher e Sant'Anna (2009, p. 18) reconhecem a contribuição da prática reflexiva, da valorização dos

conhecimentos “não ensináveis” e aprendidos na atividade de trabalho docente e do crescimento da Linguística Aplicada. No entanto, as professoras ainda percebem a falta do diálogo entre a universidade e a escola quando afirmam que “[...] o resultado dessas pesquisas [sobre o professor reflexivo] pouco influenciou mudanças curriculares na maioria dos cursos”. Ainda sobre a perspectiva do professor pesquisador ou reflexivo, as autoras também criticam tal abordagem, porque temem que o docente, a partir do momento que sozinho reflete sobre sua prática, entenda “[...] que o seu trabalho não tem caráter de construção coletiva sócio-historicamente organizada”, além disso, reforçam que a reflexão sobre a prática não pode “[...] alterar o rumo da atividade, ignorando que as práticas sociais têm sua dinâmica intrinsecamente relacionada a forças políticas e econômicas que agem sobre as instituições” (DAHER; SANT’ANNA, 2009, p. 18).

Diante da constatação do professor pesquisador como aquela imagem relacionada ao curso de Bacharelado, Pires (2006) questiona: “Que caminhos(s) escolher para melhorar a formação do professor e seu desempenho na sala de aula? Em que momento/situações a reflexão do professor pode auxiliá-lo em sua prática pedagógica?”. O docente precisa ter consciência de que ele também é um pesquisador, pois sua formação não se esgota com a formação inicial. Ser um professor questionador e reflexivo é estar aberto a novas ideias e estratégias, é refletir e avaliar constantemente seu desempenho pedagógico, a fim de aperfeiçoar sua prática. Com isso, reconhecemos a importância da Faculdade de Letras em estimular o licenciando (desde os períodos iniciais) a ser um professor-pesquisador, o que implica uma formação continuada, desmistificando a ideia de que somente o bacharel está preparado para trilhar o caminho da pesquisa.

A seguir, traçamos o histórico de quando e como inicia a oferta de cursos de Licenciatura, em especial de Letras/Espanhol, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Em 1978 surgem os Cefet (BRASIL, 1978) e com sua Lei de regulamentação o primeiro registro sobre formação de professores

nesse modelo de instituição. Somente em 1993 essa Lei recebe uma nova redação, limitando a “formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico” (BRASIL, 1993, Art. 3º), o que seria a formação para uma modalidade de ensino específica. Portanto, os Cefet deixam de atuar na esfera de cursos de Licenciatura para a Educação Básica. No entanto, sete anos após a Lei nº 8.711/93, os Cefet retomam sua atuação na formação e na capacitação de professores para a Educação Básica e Profissional atendendo a um chamado do Ministério da Educação com a aprovação do Decreto nº 2.406/97⁴⁵ (BRASIL, 1997b). A reestruturação interna dos Cefet estava sendo discutida no teor desse documento, que foi reescrito e substituído pelo Decreto nº 3.462/00, permitindo maior expansão e diversidade das Licenciaturas oferecidas no país. Conforme o texto do decreto:

[...] os Centros Federais de Educação Tecnológica, [...] gozarão de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, bem como para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional. (BRASIL, 2000).

No que se refere à formação de professores na Rede, por determinação do MEC como alternativa para a escassez de professores em algumas áreas do conhecimento, somente no ano de 2000, com o Decreto nº 3.462/2000, alguns Cefet começam a oferecer cursos de Licenciatura em Física, Matemática e Ciências. A partir da publicação de tal decreto, surge uma ampla discussão interna e externa sobre o papel de atuação dessas instituições no cenário educacional brasileiro e sobre a identidade institucional de cada Centro de formação.

⁴⁵ A oferta inicial dos cursos de Licenciatura nas “escolas” da Rede remete à oferta voltada para a área das Ciências da natureza.

De acordo com Bonfim (2004), a formação inicial de professores nos Cefet não foi amplamente discutida internamente, ocasionando currículos tradicionais e com carga horária reduzida. Devido à pressão do MEC e da omissão em relação ao compromisso da implantação dos cursos com recursos técnicos e humanos, as Licenciaturas não contavam com quadro docente específico, acervo bibliográfico e laboratórios, além da pouca experiência na articulação de projetos de ensino, pesquisa e extensão (atividades fundamentais de uma universidade de acordo com o Decreto nº 3.860, Art. 8º, 2001) na área de formação docente (BRASIL, 2001a). Somente a partir de 2003, esse “corpo estranho” (BONFIM, 2004) dentro das próprias instituições começa a apresentar bons resultados nas avaliações do MEC. Diante da realidade desse momento, a pesquisadora critica a falta de interesse da Rede Federal em promover uma aproximação entre suas diferentes instituições com o intuito de solidificar uma identidade⁴⁶ para a formação de professores.

⁴⁶ No ano de 2010 acontecem os primeiros eventos organizados pela Rede Federal com a intenção de esclarecer a função das Licenciaturas nos Institutos Federais e seus rumos, buscando o reconhecimento desses espaços como centros de excelência para a formação de docentes. Os eventos aconteceram em maio no IFMG Ouro Preto (*Seminário Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais – SENALIF*) e em novembro no IFRN Natal (*I Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais: em busca de uma identidade – FONALIFES*). Segundo Lima e Silva (2011), grande parte dos pró-reitores e diretores dos Institutos Federais estava presente nesses eventos e questões como a necessidade de contratação de professores em regime integral, a distribuição de sua carga de trabalho em atividades de ensino, pesquisa e extensão (três funções típicas da universidade, segundo Pimenta e Anastasiou (2010) e o debate sobre a importância de um corpo docente especializado para as Licenciaturas (problematizando a atuação de um mesmo professor em várias disciplinas do curso) foram amplamente discutidas em prol de uma regulamentação dessa modalidade de ensino. Questões sobre a relação entre teoria e prática desde o começo da formação, a inserção das temáticas étnico-raciais e indígenas, o cenário da educação de jovens e adultos, o atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, a inclusão da disciplina de Libras e a inserção de disciplinas de novas tecnologias também foram temas discutidos. Em síntese, notou-se uma

Observamos que a falta de professores para a escola regular possui uma explicação de acordo com a própria história de educação brasileira. Durante muito tempo, a escolarização do país esteve restrita à elite. Somente a partir do final dos anos 1970 e início de 1980 inicia-se o processo de crescimento da educação pública e de demanda por professores, implicando a contratação de professores leigos, cursos curtos de formação pedagógica, autorização para a docência de profissionais não licenciados e aumento do número de escolas normais (GATTI; BARRETTO, 2009). A pesquisa desenvolvida por Freitas (2007) corrobora tal leitura:

[...] a escassez de professores para a educação básica, apontada pelo relatório do CNE, apresentado em sua reunião de julho de 2007, não pode, portanto, ser caracterizada como um problema conjuntural e nem mesmo exclusivamente emergencial. Ao contrário, é estrutural, um problema crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores. (FREITAS, 2007, p. 1207).

Para Pimenta e Anastasiou (2010), a formação de professores é fruto de uma desvalorização histórica da carreira, o que desencadeou currículos e direcionamentos de políticas e/ou projetos tecnicistas voltados meramente para o conteúdo, esquecendo o exercício da reflexão-crítica (CELANI, 2002) e o desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito (TELLES, 2002). A formação docente não pode se preocupar somente com a quantidade de vagas de mercado para tal área ou pela necessidade de profissionais, no entanto, deve-se pensar na promoção da qualidade desses cursos.

O Decreto nº 3.462/2000 é reforçado por outro de número 5.224/04 (BRASIL, 2004d). Após a publicação desses documentos

preocupação contra a formação de professores por meio de uma “abordagem tecnocrática” (GIROUX, 1997, p. 158).

muitos cursos de Licenciatura nos Cefet começaram a ser projetados em todo o país. Aliado a isso, o perfil dos cursos de Licenciatura é reformulado pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 18 de fevereiro de 2002, cujo objetivo era rever aspectos da prática docente formalizando sua duração, carga horária e das *Diretrizes Curriculares* para os cursos de formação de professores do país. Como já tratamos na seção anterior, alguns pontos centrais foram: (a) o ensino visando à aprendizagem do licenciando, (b) o acolhimento e o trato da diversidade, (c) o exercício de atividades de enriquecimento cultural, (d) o desenvolvimento de hábitos de elaboração e trabalho em equipe, (e) o aprimoramento em práticas investigativas, (f) a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares, (g) o uso das tecnologias da informação e da comunicação e (h) de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores.

Em relação à carga horária das licenciaturas, a Resolução número 1 de 19 de fevereiro de 2000, determinou carga mínima de 2800 horas, englobando 400 horas de prática curricular, 400 horas de estágio curricular supervisionado, 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para atividades acadêmico-científico-culturais. Já a Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015) demandou um aumento de 400 horas na carga horária, passando para um total de 3200 horas. Com ambas as regulamentações, extinguiu-se a formação do professor da Educação Básica no chamado regime 3 + 1, três anos de conteúdos característicos de um curso de Bacharelado somados a um ano de formação pedagógica, nem sempre adequada à realidade e ao contexto de cada curso de Licenciatura. Com as últimas reformas dos cursos de Licenciatura, conseguimos visualizar uma interdisciplinaridade entre os núcleos-eixos de formação específica, de formação pedagógica e de formação geral, sendo articulada pela inserção da “prática como componente curricular”, exigência da reforma de 2015.

A proposta de articulação entre os saberes teóricos e práticos já é algo recorrente na organização curricular das Licenciaturas oferecidas pelos Institutos Federais, favorecendo, de certa maneira, a superação do tradicional modelo hegemônico disciplinar dos cursos de formação de docentes. Esse desenho curricular reforça a verticalização do ensino, já que os licenciandos, em um mesmo espaço institucional, convivem com modalidades e níveis de ensino diversificados.

Em relação à integração entre teoria e prática desde o início do curso, Gatti e Barreto (2009) afirmam que o modelo curricular das Licenciaturas no país, antes da Reforma de 2002, não era o mesmo empregado pelos cursos dos Institutos Federais, pois, segundo as autoras, nas matrizes tradicionais:

Quanto às licenciaturas em geral, resoluções do então Conselho Federal de Educação estipulavam o currículo mínimo a ser cumprido em cada uma delas, definindo as disciplinas obrigatórias. A estrutura curricular desses cursos privilegiava, sobretudo, a formação em área específica, como uma complementação pedagógica ao final do curso. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 41).

De acordo com as orientações da reforma das licenciaturas de 2002, os primeiros cursos de formação inicial de professores dos Cefet começaram a se configurar. Vale a pena ressaltar também que esses cursos abriram uma nova estrutura interna no ensino das “escolas” da Rede Federal, já que elas possuíam solidificada tradição no ensino de formação técnica e começaram, a partir dos anos 90, a ofertar Bacharelados em Engenharia com inúmeras habilitações. Segundo dados do estudo levantando por Franco e Pires (2009), a oferta pelos Cefet de cursos de Licenciatura apresenta um cenário bastante interessante e de avanço dentro da Rede, principalmente, quando observamos, que até 2008, a Rede contava com 51 cursos de licenciatura na área de Exatas e Ciências da Natureza, 2 da área de Humanidades (Geografia e Espanhol) e 12 de outras áreas do conhecimento.

Podemos afirmar que os cursos de Licenciatura em Espanhol dos IFRR e IFRN, a partir do ano de 2006, estão entre os pioneiros da área de Linguagens no cenário da Rede Federal, naquele momento um universo de atuação ainda muito restrito aos saberes relacionados à área industrial, à tecnologia e às exatas. A inquietação para a realização e continuidade do estudo nessa temática surge, realmente, dessa abertura para cursos de Licenciatura fora do eixo das Ciências Exatas e Naturais. Acreditamos que essa abertura representa uma mudança de pensamento e, portanto, de transformação da própria identidade da Rede. Os cursos de Letras fogem do eixo tecnológico previsto inicialmente para o plano de atuação, porém, encontram amparo no Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, que dispõe no parágrafo único do capítulo II sobre a possibilidade de Licenciaturas em outros campos do saber:

[...] Verificando o interesse social e as demandas de âmbito local e regional, poderá o CEFET, mediante autorização do Ministério da Educação, oferecer os cursos previstos no inciso V fora da área tecnológica. (BRASIL, 2004d).

Por meio do decreto mencionado, alguns Cefet conseguem o embasamento para ofertar as primeiras Licenciaturas em Humanas, com o intuito de funcionar como mais um espaço de formação, no entanto, diferenciado, já que os alunos têm a oportunidade de vivenciar situações de aprendizagem *in loco* desde os períodos iniciais do curso. Além disso, sabemos que fatores decorrentes da motivação de um colegiado de professores são fundamentais para a apresentação e a manutenção de cursos de Licenciatura, principalmente, nos cursos aprovados antes da mudança para Instituto Federal, já que a exigência de 20% de matrículas nessa modalidade ocasionou o aparecimento de cursos fora do eixo de atuação original, como: História, Geografia, Ciências Sociais, Teatro, Dança, Educação Física, Letras, Pedagogia, Música, Interculturalidade Indígena etc. No entanto,

como pensar a formação do profissional de linguagens em um instituição onde tais saberes não eram priorizados ou não tinham histórico? Até o ano de 2006, a atuação do professor de língua (materna e estrangeira) limitava-se ao ensino da disciplina na matriz curricular da Educação Básica, cursos de idiomas e algumas disciplinas optativas do Ensino Superior. Tais questionamentos constituem nossos interesses ao propor uma reflexão sobre os cursos de Licenciatura em Espanhol da Rede Federal mediante a análise dos Projetos de curso⁴⁷ e as narrativas de professores formadores com algum vínculo ao curso.

Atualmente, os cursos de Licenciatura em Espanhol existentes na Rede são em número de sete: Região Nordeste (no IFRN, no *campus* Natal; no IFCE, no *campus* Crato), Região Norte (no IFRR, no *campus* Boa Vista), Região Sul (no IFRS, no *campus* Restiga), na Região Centro-Oeste (no IFB, *campus* Ceilândia) e na Região Sudeste (no IF Sudeste MG, *campus* São João del Rei e no IFSP, *campus* Avaré). Os primeiros cursos foram aprovados no ano de 2006 com base nos respectivos estatutos dos antigos Cefet-RN e Cefet-RR, ou seja, esses cursos apresentaram justificativas pertinentes para sua autorização. Os demais surgem em 2013 (IF Sudeste MG⁴⁸ e IFB⁴⁹) e 2017 (IFRS e IFSP).

⁴⁷ Os projetos pedagógicos e matrizes curriculares foram acessados no sítio eletrônico de cada instituição. Os cursos selecionados para a presente pesquisa passaram por uma reforma curricular após a visita da Comissão de Avaliação do MEC, apesar de ambos os cursos obterem a nota 5, conceito máximo atribuído pelo Ministério. O IF Sudeste MG alegou que a reforma se deveu às orientações da referida Comissão do MEC, já o IFB argumentou que reformou o projeto para atender à nova resolução da reforma curricular de 2015. Optamos por analisar os projetos na versão mais recente.

⁴⁸ O curso teve início no primeiro semestre de 2013. O Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais, *campus* São João del Rei é a terceira instituição da Rede a implantar um curso de formação de professores de Português/Espanhol. Vale destacar que o curso é de dupla habilitação. No site da instituição, a primeira coordenadora do projeto apontou a necessidade de formação de professores de espanhol no Brasil (por causa da Lei nº 11.161/2005) como justificativa para aprovação do projeto de curso. Além disso, destaca que a UFSJ nunca ofereceu formação de professores de espanhol. No processo de seleção do primeiro

A aprovação dos dois primeiros cursos deu-se antes da transformação em Instituto Federal, o que comprova que sua abertura e seu funcionamento não estavam preocupados com o teor do artigo 5 do Decreto nº 6.095/7⁵⁰, que sinaliza a verba orçamentária para o aumento da oferta das Licenciaturas. A seguir, apresentamos o cenário atual de oferta⁵¹ da área de Letras na Rede Federal:

Quadro 2: Levantamento dos cursos de Letras e Linguagens da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

| Região Sudeste | | |
|-----------------------|---|----------------------|
| IFSP | | |
| <i>Campus</i> | Nome do curso | Ano de Início |
| São Paulo | Licenciatura em Letras – Português | 2015 |
| Sertãozinho | Licenciatura em Letras – Português e Inglês | 2017 |
| Avaré | Licenciatura em Letras – Português e Espanhol | 2017 |
| Pirituba | Licenciatura em Letras – Português e Inglês | 2017 |
| Cubatão | Licenciatura em Letras – Português | 2017 |
| Cefet/Rj | | |

vestibular, pelo exame tradicional, o curso teve 144 inscritos para 20 vagas. Já por meio do SiSU (Sistema de Seleção Unificada), 592 candidatos disputaram mais 20 vagas, segundo dados do site da instituição

⁴⁹ O curso também teve início no primeiro semestre de 2013. O Instituto Federal de Brasília é a quarta instituição da Rede a aprovar o curso de Letras Português-Espanhol. O curso é de habilitação única. A Licenciatura em Letras do IFB foi o curso da área com a maior procura do país em 2013. As inscrições aconteceram por meio do SiSU e o curso obteve mais de 7.000 inscritos para 40 vagas, segundo dados do site da própria instituição.

⁵⁰ Este decreto não fazia referência ao percentual de vagas para as Licenciaturas, contudo previa vinte por cento da dotação orçamentária dos Institutos para implantação e manutenção dos cursos de Licenciatura e programas de formação pedagógica de docentes.

⁵¹ Decidimos incluir somente os cursos presenciais. Alguns Institutos oferecem a Licenciatura em EAD, no entanto, nem sempre o projeto é do próprio Instituto, mas sim da Plataforma da Universidade Aberta do Brasil.

| <i>Campus</i> | Nome do curso | Ano de Início |
|-------------------------|---|----------------------|
| Maracanã | Bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais | 2014 |
| IFF | | |
| <i>Campus</i> | Nome do curso | Ano de Início |
| Campos dos Goytacazes | Licenciatura em Letras – Português-Literaturas | 2013 |
| IFES | | |
| <i>Campus</i> | Nome do curso | Ano de Início |
| Vitória | Licenciatura em Letras – Português | 2011 |
| Venda Nova do Imigrante | Licenciatura em Letras – Português | 2016 |
| Cefet/Mg | | |
| <i>Campus</i> | Nome do curso | Ano de Início |
| Belo Horizonte | Bacharelado em Letras - Editoração | 2009 |
| IF Sudeste MG | | |
| <i>Campus</i> | Nome do curso | Ano de Início |
| São João del Rei | Licenciatura em Letras (Português-Espanhol) | 2013 |

| Região Sul | | |
|-------------------|---|----------------------|
| IFPR | | |
| <i>Campus</i> | Nome do curso | Ano de Início |
| Palmas | Licenciatura em Letras – Português e Inglês | 2011 |
| UTFPR | | |
| <i>Campus</i> | Nome do curso | Ano de Início |
| Curitiba | Licenciatura em Letras – Português | 2015 |
| Curitiba | Licenciatura em Letras – Inglês | 2008 |
| Pato Branco | Licenciatura em Letras – Inglês | 2008 |
| IFSC | | |
| <i>Campus</i> | Nome do curso | Ano de Início |
| Palhoça | Licenciatura em Pedagogia Bilíngue – Libras/Português | 2017 |
| IFRS | | |

| <i>Campus</i> | Nome do curso | Ano de Início |
|---------------|---|----------------------|
| Restinga | Licenciatura em Letras - Português-Espanhol | 2017 |
| Feliz | Licenciatura em Letras - Português e Inglês | 2017 |
| Osório | Licenciatura em Letras - Português e Inglês | 2017 |

| Região Centro-Oeste | | |
|-------------------------------|--|----------------------|
| IFG | | |
| <i>Campus</i> | Nome do curso | Ano de Início |
| Goiânia | Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa | 2014 |
| IFB | | |
| <i>Campus</i> | Nome do curso | Ano de Início |
| Taguatinga Centro > Ceilândia | Licenciatura em Letras – Espanhol | 2013 |
| Riacho Fundo | Licenciatura em Letras – Inglês | 2014 |
| São Sebastião | Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa | 2016 |

| Região Nordeste | | |
|------------------------|---|----------------------|
| IFAL | | |
| <i>Campus</i> | Nome do curso | Ano de Início |
| Maceió | Licenciatura em Letras – Português | 2014 |
| IFCE | | |
| <i>Campus</i> | Nome do curso | Ano de Início |
| Crato | Licenciatura em Letras – Português/Espanhol | 2022 |
| Crateús | Licenciatura em Letras – Português | 2015 |
| Baturité | Licenciatura em Letras – Português/Inglês | 2015 |

| | | |
|---------------|---|----------------------|
| Camocim | Licenciatura em Letras – Português/Inglês | 2015 |
| Tianguá | Licenciatura em Letras – Português/Inglês | 2017 |
| IFRN | | |
| <i>Campus</i> | Nome do curso | Ano de Início |
| Natal | Licenciatura em Letras – Espanhol | 2006 |

| | | |
|---------------------|--|----------------------|
| Região Norte | | |
| IFAP | | |
| <i>Campus</i> | Nome do curso | Ano de Início |
| Macapá | Licenciatura em Letras – Português/Inglês | 2018 |
| IFPA | | |
| <i>Campus</i> | Nome do curso | Ano de Início |
| Belém | Licenciatura em Letras – Português | 2008 |
| Rondon do Pará | Licenciatura em Letras – Português | 2009 |
| IFRR | | |
| <i>Campus</i> | Nome do curso | Ano de Início |
| Boa Vista | Licenciatura em Letras – Espanhol | 2006 |
| IFTO | | |
| <i>Campus</i> | Nome do curso | Ano de Início |
| Palmas | Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa | 2012 |

Fonte: Os próprios autores.

A realidade atual da área de Linguagens na Rede Federal resume-se a 3 cursos de Bacharelado inclinados a questões do discurso e 31 cursos de Licenciatura. Esse número expressivo demonstra a importância de pesquisas como esta e a exigência de uma nova forma de gestão acadêmica para os cursos de Licenciatura nesse contexto.

O momento político e educacional vivido por essas “escolas” da Rede após a mudança para Instituto Federal contribui para o diálogo de cursos superiores em diferentes áreas do

conhecimento, principalmente, incluindo os da área de Humanas. De acordo com Pacheco (2010, p. 22), a proposta do Instituto Federal “[...] supera o conceito de escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo”. A abertura para esses cursos corrobora o entendimento da tecnologia como ciência e instrumento presente em todas as áreas do conhecimento, sendo necessário o diálogo entre os saberes no mundo contemporâneo.

Em relação à oferta dos cursos de Licenciatura na Rede Federal, Pacheco (2010) acredita que devido o Instituto Federal apresentar uma concepção inovadora de ensino, em todos os seus níveis, a formação de professores não poderia ser diferente, ou seja, os cursos são desenhados com o intuito de romper com o modelo fragmentado de currículo e de formação profissional, aproximando o futuro professor (sempre denominado na lei e nas publicações do MEC como “trabalhador”) da realidade escolar, tarefa possível no cenário da própria instituição, haja vista a oferta da Educação Básica. Segundo Pacheco (2010, p. 22), as licenciaturas dos Institutos Federais diferem das tradicionais porque sua concepção:

[...] cria perspectivas favoráveis quando se trata da formação de professores. Na história da educação brasileira, a formação desses profissionais esteve quase sempre no plano dos projetos inacabados ou de segunda ordem, seja por falta de concepções teóricas consistentes, seja pela ausência de políticas públicas contínuas e abrangentes. A fragilidade nas ações de valorização da carreira concorre para agravar esse quadro, haja vista a grande defasagem de profissionais habilitados em determinadas áreas.

A visão de Pacheco (2010) não coloca as Licenciaturas dos Institutos Federais como superiores às das demais instituições de ensino superior. Segundo Luiz Caldas Pereira (2004), ex-diretor de Políticas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

(Setec), as Licenciaturas da Rede Federal se colocam “[...] ao lado de outras instituições que historicamente vêm trabalhando nesse campo como é o caso das universidades e faculdades isoladas [...] sem deixar de lado outras atribuições”. Percebemos, de modo nítido, o interesse em superar as dificuldades na oferta de cursos de Licenciatura no país, propondo uma formação mais próxima do cenário educacional do século XXI. Em função de sua diversidade de atuação e aproximação à Educação Básica, os Institutos podem promover Licenciaturas diferenciadas, já que, normalmente, o docente formador do curso está lecionando simultaneamente em turmas do Ensino Médio ou Técnico. Essa experiência possibilita ao professor formador empregar tal vivência na reflexão de suas ações pedagógicas em sala e na formação para a docência.

Entendemos que, ao discutir e redesenhar o cenário de oferta de vagas na Rede Profissional e Tecnológica, os atores envolvidos no processo educacional tiveram mais tempo para pensar e discutir as necessidades do curso de formação de professores em pleno século XXI, além disso, a maior parte dos cursos de Licenciatura da Rede já surge de acordo com as premissas da última Reforma Curricular das Licenciaturas (BRASIL, 2002a,b). No entanto, por causa da dimensão de “escolas” da Rede, da gama de cursos de diferentes áreas e níveis, da atuação do professor em mais de um nível de ensino e outras questões já pontuadas, as Licenciaturas da Rede Federal apresentam inovações e muitos obstáculos, de acordo com pesquisadores que já se debruçaram sobre o tema (SILVA, 2007; FRANCO; PIRES, 2009; SOUZA; BERALDO, 2009; SILVA, 2010; LIMA; SILVA, 2011)⁵².

⁵² A pesquisa de Silva (2010) analisa as publicações sobre a oferta dos cursos de Licenciatura e sobre a política dos Institutos Federais divulgados no Portal Scielo (www.scielo.br) a partir do ano de 2009, um ano após a implantação do novo projeto educacional dessas “escolas”. A pesquisadora levantou 233 títulos publicados, nos últimos anos, a partir de palavras chave relacionadas ao universo da formação docente. No entanto, os periódicos encontrados “[...] demonstram que a política de criação dos IFETs ainda não tem ocupado a

Os estudos publicados sobre as Licenciaturas da Rede apresentam uma preocupação em relação à nova institucionalidade e a ausência de um histórico na formação de professores⁵³, ou ainda, de pouca cultura de atuação na Educação Superior, já que essas instituições têm um passado voltado para formação de profissionais de áreas técnicas. Alguns pesquisadores acreditam que essa aspiração se explique por demandas quantitativas e para a solução do problema da escassez de professores em algumas áreas, comprometendo a qualidade do ensino desses espaços formativos.

A preocupação dos pesquisadores sobre a abertura de cursos com o intuito de suprir as demandas do mercado ou a escassez de docentes para algumas áreas explica-se porque, no passado, as antigas Escolas de Aprendizes Artífices originam-se com o mesmo propósito, ou seja, formar a classe operária como mão-de-obra emergencial para determinados ofícios, implicando a diminuição ou perda da qualidade desses espaços voltados para a formação

preocupação de investigações sobre a formação de professores e menos ainda as investigações sobre a educação brasileira”. Apesar de não precisar o número exato de publicações, Silva (2010) encontrou algumas pesquisas de docentes vinculados aos Institutos Federais que tratam do tema e de experiências didáticas. A autora propõe, inclusive, caminhos de reflexão possíveis para o desdobramento de pesquisas sobre o tema, entre eles, destaca: (a) a adequação dos cursos de Licenciatura dos Institutos às *Diretrizes Curriculares* do Conselho Nacional de Educação (em relação à carga horária e disciplinas pedagógicas do curso), (b) o perfil esperado do profissional formado pelas instituições de ensino da Educação Básica e pelo MEC, (c) a identidade dos discentes e dos docentes, suas expectativas e experiências, (d) a inserção dos Institutos no plano de expansão do ensino superior brasileiro; Reuni.

⁵³ Conforme já sinalizamos, os Cefet (Minas Gerais, Paraná, Bahia e Maranhão) mais antigos já ministravam cursos de formação de professores antes do Decreto nº 3.462/2000, por exemplo, o Cefet Maranhão ministrava cursos de Licenciatura na área de Eletricidade, Mecânica, Construção Civil e Matemática (FRANCO; PIRES, 2009). Após o Decreto 3.462/2000, políticas públicas mais efetivas para formação de professores foram mais delineadas. Nessas instituições, encontramos docentes de duas carreiras do Magistério Federal: a carreira do Magistério Superior (MS) e a do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

integral do ser humano. Os cursos de Licenciatura não podem ser aprovados como mera formalidade ou atendimento de metas quantitativas, pois, de acordo com Nóvoa (1999), os discursos não implicam uma prática coerente e seu excesso denota uma limitação de práticas políticas. Sem tal preocupação, os projetos inovadores transformam-se em mera pedagogia de vitrine, ou seja, em dados numéricos para promoção de uma política de governo.

A criação de cursos de Licenciatura com foco no atendimento de uma normatização tende ao risco da precarização do ensino, pois a formação de professores é um processo complexo, devendo mobilizar toda comunidade na discussão de projetos, parcerias e currículos voltados para as dimensões⁵⁴ políticas, estética e moral da prática pedagógica (SILVA, 2007).

A abertura para os cursos de Licenciatura nos Institutos Federais revelam um lócus diferenciado em relação às demais instituições de ensino superior por causa da própria história vinculada à profissionalização e a suas especificidades já levantadas neste estudo. Mais uma vez, defendemos a necessidade de pesquisas sobre o papel dessas instituições no cenário educacional brasileiro, porque, somente dessa forma, podemos verificar se a Rede Federal e seus Institutos traçam ações e metas para o atendimento de uma demanda do mundo do trabalho ou se esperam propor algum diferencial para a formação de professores do mundo contemporâneo. De acordo com Silva (2010, p. 6), tais instituições têm muitos desafios e precisam ter reconhecimento por parte da sociedade, pois,

⁵⁴ De acordo com Silva (2007, p. 5), “[...] a dimensão técnica, a do saber fazer, se refere aos domínios do conteúdo de que o sujeito necessita para desempenhar seu papel, articulando com o domínio das técnicas, das estratégias que permitam a ele realizar seu trabalho. A dimensão política interfere sobre a direção que é dada a este trabalho, orientada pelas questões: Para quê? Para quem? Por quê? Como? Já a dimensão ética da competência refere-se dialeticamente à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na realização de um bem coletivo e a dimensão estética diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora”.

[...] os desafios que despontam em uma instituição como uma identidade múltipla como a dos IFETs são inteiramente novos e mesmo estranhos às demais instituições que tradicionalmente oferecem isoladamente cursos dos níveis e modalidades médio, técnico, tecnológico e superior.

A sensação de estranhamento diante do papel dos Institutos Federais ainda hoje provoca muitas discussões entre seus principais sujeitos e a sociedade. Como apontado pelo psicólogo social Serge Moscovici (1967), em seu estudo sobre as representações sociais, o desconhecido sempre gera incertezas. Essa pode ser a representação criada para tais instituições. Em oposição, a representação social da universidade tradicional para a sociedade já é mais palpável devido ao seu processo de desenvolvimento histórico, social e jurídico.

Para Sobrinho (2007), os Institutos surgem tendo como modelo a instituição universitária, no entanto, precisam construir uma configuração própria a partir de suas particularidades de atuação e corpo docente. Os Institutos não podem esquecer que sua origem esteve atrelada aos segmentos da sociedade com dificuldade de acesso à educação ou ao mundo do trabalho, muito menos dos cursos voltados para a educação profissional e tecnológica. Sua prática acadêmica institucional não pode seguir ou reproduzir a missão da universidade tradicional, porque sua construção e representação social é outra. Alguns pesquisadores acreditam que, após a mudança para Instituto, esses espaços possam se aproximar ao conceito de “campo científico nacional⁵⁵” (SOBRINHO, 2007), em que os sujeitos buscam a “autoridade científica”, ou seja, o falar e agir em nome da ciência de modo legítimo. Por causa disso, os

⁵⁵ O autor ainda propõe alguns questionamentos que precisam ser fruto de pesquisas acadêmicas, inclusive do próprio MEC, porque isso tem implicações no perfil de instituição que a Rede deseja fortalecer como “O que aproxima e distancia o pesquisador da rede do pesquisador acadêmico? Em que se diferenciam as práticas de pesquisa desenvolvidas na rede e no interior das IFES?”.

Institutos ainda precisam conhecer e vivenciar as normas do universo das demais instituições acadêmicas.

Essa nova institucionalidade assumida pelos Institutos Federais pode, aos poucos, diminuir sua imagem ainda muito vinculada ao papel educacional proposto por sua origem em 1909 e construída nas representações individuais e coletivas, inclusive, pelo meio acadêmico.

A seguir, expomos uma reflexão sobre as concepções de formação docente, pois este aspecto será considerado na leitura e análise dos dados.

2.4.1 Concepções de linguagem

As concepções de linguagem são correlações entre o conceito de língua e sua aplicação em sala a partir do olhar do professor de línguas, portanto, trata-se de um elemento fundamental para uma prática de ensino coerente, principalmente, se consideramos as prescrições e documentos normativos do Ministério de Educação, que orientam e conduzem abordagens de trabalho com a língua estrangeira na escola.

Da publicação dos PCN – *Parâmetros Curriculares Nacionais* – para o ensino fundamental (BRASIL, 1998) às *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* – OCEM (BRASIL, 2006b), tivemos, inclusive, um esclarecimento e avanço desse conceito nas práticas educativas. Antes o cenário do ensino de línguas no sistema escolar brasileiro acabava sendo norteadado pelas experiências de cursos livres e pelos métodos de ensino. Devido à massiva influência das abordagens de ensino, no decorrer da didática das línguas, em particular da abordagem comunicativa, muitos professores acabavam seus cursos de Letras sem uma noção evidente das concepções de ensinar e aprender e, ao mesmo tempo, de um conceito de língua que poderiam empregar para preparar suas aulas. Acreditamos que os documentos do MEC foram os responsáveis por trazer à tona imagens de ensino, professor e aluno a partir de concepções sócio-interacionais, sócio-

construcionistas, sociocultural, intercultural e, mais recentemente, de educação crítica ou educação linguística.

Inclusive, avaliamos que as políticas para o ensino de línguas na Educação Básica, por meio do teor dos documentos de orientação curricular, foram mais elucidativas que as resoluções e diretrizes que gerenciam os currículos do Ensino Superior. Em muitos projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura essa visão de linguagem norteadora da formação dos futuros professores não é comentada ou ressaltada. Talvez isso ocorra porque não esteja claro nas próprias orientações e exigências do ensino universitário do país. As práticas de linguagem esperadas pela escola e a reflexão sobre elas acabam não acontecendo em alguns cursos de Licenciatura. Nesse aspecto, podemos afirmar que, pelo menos do âmbito dos documentos prescritivos do MEC, as concepções de língua e ensino são mais detalhadas. A partir da publicação dos editais do PNLN, uma das exigências para a aprovação das obras é a clareza e coerência da concepção de linguagem da coleção. Com isso, tal conceito começa a ser mais problematizado no âmbito escolar e os cursos de formação de professores passam a inseri-lo também em suas discussões, pois, cabe a um egresso do curso de Letras ter conhecimento dele.

Segundo Celani (2010a), as práticas de sala de aula podem ser afetadas pelas concepções de linguagem. Portanto, o professor deve ser conscientizado da importância da reflexão e transformação de suas ações e concepções. Para a pesquisadora, o docente deve reconstruir sua forma de ensinar:

[...] pretende-se a transformação da visão dos professores a respeito de seu objeto de ensino: de uma concepção de estudo da língua para uma concepção de estudo de práticas de linguagem, ou seja, caminhar do linguístico para o sociopolítico, da língua como sistema para a língua em uso. (CELANI, 2010a, p. 130).

A citação anterior demonstra a visão de linguagem à qual se vincula a pesquisadora. Celani (2010a) argumenta a favor da

linguagem como instituição social, em que a língua é compreendida como um sistema social repleto de formas e significados, permitindo que o sujeito haja socialmente e faça coisas. Pedagogicamente, essa perspectiva considera a prática que conduza o aluno a vivenciar situações comunicativas mais próximas ao mundo real, apesar da sala de aula de línguas ser considerada um espaço artificial. Essa concepção entende a língua como discurso e como ação para agir no mundo das diferentes práticas sociais.

Celani (2010a) também aborda a concepção da língua objeto, sendo essa a que mais prevalece na prática dos professores de línguas, porque o foco recai na forma e no estudo do sistema. Nessa direção, a língua é vista “como um sistema ensinável e aprendível sob o rótulo de gramática” (CELANI, 2010a, p. 131). Outra concepção que pode acabar recaindo na sistematização é a da língua para mera comunicação, no entanto, de situações artificiais (apresentação da situação e repetições) que podem acabar levando a comunicação de situações do mundo real. Nessa perspectiva, defende-se que o sistema seja estruturado antes para que o sujeito consiga interagir na língua.

Os cursos de Letras acabam, ainda, priorizando o estudo formal e descritivo do sistema linguístico da língua materna e/ou estrangeira, o que também é considerado importante para a formação do docente. Contudo, essa formação meramente linguística não dá conta das novas necessidades do ensino de línguas na escola. De acordo com Celani (2010a, p.131-132):

A preocupação maior na formação em serviço deveria ser com o desenvolvimento de uma conscientização metalinguística que leve à integração da dimensão global em modos de experiência. Isto é, a língua em uso no mundo social. No contexto de um programa de formação de professores de uma língua estrangeira o que mais interessa é focalizar-se como essas diferentes situações em que a língua/ linguagem atuam podem afetar as práticas docentes em sala de aula.

Os cursos de Licenciatura devem possibilitar essa aproximação do sistema descritivo da língua ao mundo real do aluno, levando o professor em formação a exercitar a transposição didática. Além de capacitar o futuro docente a construir e revisitar suas concepções de linguagem, aos cursos de Licenciatura também cabe o papel de dotá-lo de conhecimento teórico e proficiência na língua de atuação.

Talvez os atuais acadêmicos de Letras já estejam recebendo uma formação menos formalista, porém, ainda têm dificuldades em como agir em sala de aula a partir de uma visão de linguagem mais consciente das questões de ensino-aprendizagem. O desafio da formação dos cursos de Letras reside em “mudar do estudo da língua para o estudo de práticas de linguagens, tornando o aprender da nova língua uma experiência de vida” (CELANI, 2010a, p. 132).

Atualmente, temos acompanhando a implantação da BNCC, conforme já refletimos sobre seus objetivos no decorrer deste trabalho, e isso implica também uma incerteza para as práticas pedagógicas do ensino do inglês, única língua estrangeira do currículo. Isso porque o teor da atual BNCC preconiza uma visão de linguagem para o ensino de língua inglesa que pode contradizer princípios propostos nas OCEM (BRASIL, 2006b), por exemplo.

Mesmo apontando a necessidade de reflexão sobre as concepções de linguagem, como expusemos no decorrer desta seção, Celani reconhece a dificuldade de colocar tal conceito em prática nos cursos de Licenciatura, porque ele envolve outros “mundos”:

O mundo que existe em paralelo é o da linguagem, que envolve pesquisa, mas também modismos; é o mundo dos professores, com suas idiossincrasias, necessidades, tipos de formação tanto linguística quanto pedagógica; é o mundo das condições locais dificultando ou facilitando o trabalho pedagógico, e, conseqüentemente, afetando tanto alunos quanto professores (CELANI, 2010a, p. 139).

As dificuldades aludidas pela pesquisadora esbarram, normalmente, no trabalho realizado por alguns professores formadores dos cursos de Letras, já que nem todos se identificam como responsáveis pela formação pedagógica do futuro egresso. Alguns docentes se identificam com a formação meramente linguística e outros literária, por exemplo.

No caso investigado nesta pesquisa procuramos verificar, como já exposto, qual é a concepção de professor vigente. Para isso, estabelecemos a metodologia de pesquisa apresentada no próximo tópico.

3. DESENHO METODOLÓGICO

Esta pesquisa organizou-se em três etapas que são complementares. A primeira, já apresentada e discutida, é a etapa bibliográfica e documental, em que buscamos atualizar o debate sobre o cenário atual dos Institutos Federais, a oferta dos cursos de Licenciatura em Letras/Espanhol nessa institucionalidade, sobre as reformas das licenciaturas e o atual momento político do Brasil, as concepções de linguagem presentes em projetos pedagógicos e o papel do professor formador de língua espanhola.

As duas próximas etapas são de natureza qualitativa e complementares. Formamos um grupo de discussão (GD), espaço de troca de experiências entre o pesquisador e os professores formadores dos Institutos Federais selecionados para o estudo e geramos narrativas individuais com o mesmo perfil de participante no intuito de escutar suas histórias de docência no Instituto Federal e suas imagens para a formação de professores de espanhol nesse cenário, dando ênfase para a compreensão das concepções de linguagem que pautam a formação de futuros docentes.

O estudo bibliográfico e documental foi fundamental para contextualizar e relacionar as informações coletadas com os dados gerados na pesquisa de campo e constituem o histórico e/ou os conceitos problematizados até esta parte do estudo. A seguir, definimos o grupo de discussão e a pesquisa narrativa e esperamos evidenciar como ambos os caminhos metodológicos contribuem para a compreensão do contexto escolhido para esta investigação. A escolha pelo GD visa complementar as experiências pessoais e profissionais dos professores participantes na etapa da narrativa individual. Tal estratégia também foi empregada em função das críticas que a pesquisa narrativa vem

recebendo no cenário acadêmico, em especial da Linguística Aplicada, por parte de algumas correntes de investigação.

3.1 Grupo de discussão: experiências compartilhadas sobre o trabalho do professor de espanhol nos Institutos Federais

O GD foi idealizado por dois motivos: primeiro para funcionar como espaço para ouvir e compartilhar saberes em coletivo com os docentes formadores atuantes nos cursos de Licenciatura em Letras/Espanhol. Essa troca ocorreu em cada um dos dois contextos investigados e possibilitou relacionar os diferentes posicionamentos pessoais e a participação do próprio pesquisador⁵⁶ como mediador do debate. O segundo motivo justifica-se porque se constituiu como instrumento de dados para complementar o material autobiográfico gerado com alguns professores formadores.

Optamos por não empregar o conceito de triangulação, porque acreditamos que ele conduz à constatação de uma verdade ou contradição entre os dados, caminho contrário ao proposto pelos estudos que buscam destacar e evidenciar as experiências de vida e de aprendizagem dos sujeitos. Também não compactuamos com a perspectiva de Labov (2008) sobre o que o autor denomina de paradoxo da observação, cuja proposta seria a tentativa de neutralidade ou imparcialidade da figura do pesquisador. Para o teórico, o paradoxo explica-se porque o pesquisador espera constatar os dados com os participantes no campo, mas sem a percepção de que estão sendo analisados.

O GD pauta-se em pressupostos da psicologia social e busca analisar o produto da interação entre determinado grupo e um membro moderador, podendo assumir distintos objetivos e

⁵⁶ Podemos dizer que a participação do pesquisador ocorreu de modo discreto, pois só realizou a leitura dos tópicos, os esclareceu e elaborou novos questionamentos a partir de informações novas ou raciocínio incompleto por parte dos participantes. Esse tipo de envolvimento, com certeza, provocou sentidos no momento de análise do conteúdo das falas.

contextos. Segundo Gatti (2012), a abordagem de trabalho com os grupos focais⁵⁷ permite:

[...] compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações e fatos e eventos, comportamentos e atitudes, construindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2012, p. 11).

Portanto, o GD permitiria esclarecer e construir discussões do nosso contexto de interesse a partir da visão coletiva dos próprios sujeitos que vivenciam a realidade a ser esmiuçada no trabalho investigativo. Nenhum participante recebeu roteiro prévio para sua participação nessa etapa, somente foi informado de onde os tópicos propostos foram selecionados.

A técnica do GD permite que temas mais complexos sejam abordados de modo mais sutil entre os participantes a partir de uma noção de compreensão de certos questionamentos e episódios. Nesse aspecto, o GD diferencia-se da entrevista narrativa individual, pois, aqui, os dilemas já são colocados em coletivo esperando a reação dos pares e uma troca de ideias sem julgamentos. De acordo com Mariani e Medeiros (2013, p. 20), o sujeito ao assumir, individualmente, a palavra é capaz de “[...] tomar posição no sócio-histórico [...] inscrever-se subjetivamente em redes de sentidos”. Com isso, percebemos também como as experiências colocadas pelos participantes do GD são passíveis de gerar intervenções sobre o contexto de produção dessas falas.

⁵⁷ De acordo com Arantes e Deusdará (2017, p. 799), a técnica do grupo focal surge “[...] em meados dos anos 1940 e tinham como objetivo principal testar as reações às propagandas e transmissões de rádio durante a Segunda Guerra Mundial”. Os pesquisadores traçam como esse instrumento vai sendo empregado por outras áreas no decorrer das pesquisas científicas e, em particular, na corrente da análise do discurso.

Já na perspectiva de Arantes e Deusdará (2017), os grupos focais são instrumentos que oferecem certa estruturação proposta por uma entrevista e a espontaneidade a partir da interação coletiva, proporcionando naturalidade e clareza para os dados a serem pontuados. Os pesquisadores também expõem o papel do pesquisador como aquele responsável por estimular a interação, portanto, sua presença demanda certo encorajamento ao grupo e participação ativa na observação dos posicionamentos.

Arantes e Deusdará (2017, p. 799) retomam as três modalidades do grupo focal e suas diferenças. Nesta pesquisa, assumimos a proposição do GD como “proposta multimétodos qualitativos”, em que tal recurso dialoga necessariamente com outras fontes de geração de dados como a observação e as entrevistas. A interação desejada para o GD não parte simplesmente de perguntas e respostas, mas sim de tópicos e construções coletivas para determinadas questões a serem debatidas, multiplicando os saberes. Nosso critério para o GD foi convidar⁵⁸ todos os docentes formadores interessados em colaborar com a pesquisa, submetida à análise por meio da súmula do projeto em cada Instituto Federal, e recortar fragmentos e tópicos constantes no Projeto Pedagógico dos cursos, a partir dos objetivos gerais da pesquisa e possíveis lacunas no texto dos documentos.

Em Arantes e Deusdará (2017) encontramos alguns aspectos para geração de dados nos grupos focais, são eles: definição dos objetivos da pesquisa, ambiente físico, recursos empregados, convite e seleção dos participantes, roteiro e respeito aos participantes.

⁵⁸ Sobre o contato prévio com os participantes, tínhamos contato com dois docentes do IF Sudeste de MG e um do IFB. Essa aproximação permitiu que a autorização para a geração dos dados da pesquisa fosse submetido para análise nos respectivos colegiados. Cada participante assinou um termo de consentimento livre e esclarecido em que foi assegurado o sigilo da identidade e a leitura da transcrição dos dados.

Em nossa pesquisa, os objetivos foram bem definidos e explicitados aos participantes, além disso, o roteiro prévio organizado para a geração dos dados também conduzia os participantes para os propósitos investigativos desejados. Os dois GD gerados foram realizados em salas de aula, possibilitando que os participantes fossem motivados pelo ambiente físico a resgatar vivências sobre o contexto da formação de professores nos Institutos Federais.

Sobre o convite aos professores, já expusemos anteriormente nosso critério. Considerando nossa influência nos procedimentos necessários para a geração de dados de pesquisa de cunho narrativo e como uma forma de construir confiança entre os participantes do GD, começamos com uma apresentação e narrativa pessoal para demonstrar nossas experiências, interesses e motivo de aproximação aos colegas. A proposta dessa etapa inicial foi apresentar como surgiu a ideia da pesquisa e ajudar a reconhecer cada professor como produtor de saberes do contexto de trabalho investigado, já que, apesar da diferença de local de atuação, todos os envolvidos do GD vivenciam e compartilham histórias um pouco semelhantes: aproximação à educação profissional, interesse pela proposta pedagógica dos Institutos Federais, experiência nula ou reduzida no ensino superior.

O roteiro do debate do GD surgiu após nossa leitura dos projetos pedagógicos. Algumas lacunas e dúvidas foram sendo evidenciadas no contato com o texto e agrupadas como tópicos ou questões. O guia proposto para o debate reunia os seguintes tópicos com temas mais gerais e específicos a partir dos objetivos propostos, seguindo as orientações de Arantes e Deusdará (2017):

Quadro 3: Tópicos para debate no Grupo de Discussão.

| Instituto | Tópicos para o debate ⁵⁹ |
|---------------|--|
| IF Sudeste MG | <ul style="list-style-type: none"> - O projeto de curso alicerça-se em alguns documentos e leis, entre eles, consta no Projeto a Lei 11.161/2005. O que muda na atualidade? - “Instalação da Universidade Federal de São João del Rei”. Como se dá a interação do Instituto com a Universidade? - “Em 2013 inicia-se [...] a primeira turma do curso de Letras”. Como foi a experiência? Quais desafios e avanços o grupo reconhece após a visita do MEC? - “Há que se considerar ainda a demanda do ponto de vista social, a oferta de espanhol em escolas de ensino regular”. Como está essa oferta na cidade? - O curso teve um aumento da carga horária e 700 horas de estágio. Quais os motivos para aumento da carga horária? - Um dos objetivos do curso “possibilitar a compreensão dos fenômenos da linguagem [...] contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com valores éticos”. Como entender e colocar em prática tal objetivo? - Um dos perfis para o egresso é ter “Iniciativa e autonomia para formulação, gestão e administração de |

⁵⁹ Como já justificado, a escolha dos assuntos para debate no GD partiu das dúvidas e/ou lacunas de leitura do projeto pedagógico dos cursos, sendo que selecionamos a versão mais recente deles, em ambos os casos, a versão do projeto após a avaliação do MEC. Vale a pena informar que os dois cursos receberam nota máxima na avaliação in loco do MEC, visita que considera as instalações físicas, corpo docente e teor da proposta pedagógica do projeto. Os participantes só tomaram conhecimento dos temas no ato da realização do grupo. Apesar da redação de alguns tópicos constarem como perguntas diretas, o debate se deu com a leitura de temas ou contextualização das questões. O debate no GD também não seguiu, necessariamente, a sequência exposta no quadro 3.

| | |
|-----|---|
| | <p>projetos em língua, literatura e cultura”. Como o corpo docente analisa e contribui para a formação desse perfil profissional?</p> <p>- A organização curricular do projeto de curso estrutura-se a partir de “três grandes pilares das competências das licenciaturas: a competência analítico-reflexiva e a pedagógica”.</p> <p>Como podem esclarecer tais competências?</p> <p>- As disciplinas optativas são somente aquelas que estão mencionadas no projeto?</p> |
| IFB | <p>- Mudança do <i>campus</i> Taguatinga Centro para Ceilândia.</p> <p>- Manutenção ou mudança do corpo docente após transferência do <i>campus</i>?</p> <p>- A versão do projeto de 2016 é uma reformulação do projeto inicial de 2013. Existiu alguma nova versão do projeto em 2014? Como foi a experiência do primeiro projeto? O que mudou após a visita do MEC?</p> <p>- O texto do projeto informa “o PPC apresentava lacunas relacionadas às necessidades de formação do profissional docente”. Quais seriam essas lacunas e mudanças?</p> <p>- Como o colegiado analisa o aumento da carga horária do curso, decorrente da reformulação do projeto em 2016 e a retirada do espanhol do currículo? Como articular com as novas políticas de formação docente propostas pelo MEC, ainda mais em se tratando de um curso com habilitação somente em espanhol?</p> <p>- Como surgiu a ideia do curso? Como diferenciam a proposta do curso ao das demais universidades de Brasília? Existe alguma parceria com a UnB?</p> <p>- O projeto destaca uma formação preocupada com a</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>perspectiva intercultural. Como desenvolver essa perspectiva?</p> <ul style="list-style-type: none"> - O projeto de curso menciona que está em consonância com a proposta dos Institutos Federais. Como o colegiado comenta essa aproximação? - O projeto de curso ressalta a articulação com diferentes áreas do conhecimento. Como essa relação se materializa e como acontecem as atividades interdisciplinares a cada período? - Como o curso trabalha a evasão e o acompanhamento dos egressos? - Como se dá a seleção docente para atender ao perfil do professor formador desejado para o curso? |
|--|--|

Fonte: Elaborado pelos autores.

Após a elaboração das dúvidas de cada projeto pedagógico, avaliamos que nosso roteiro do GD poderia acabar resultando um processo extenso e cansativo para os participantes, por isso, optamos por limitar algumas questões e direcionar para aquelas prioritárias para responder os objetivos centrais deste estudo. De acordo com Arantes e Deusdará (2017, p.802), “não será a quantidade de perguntas feitas em interação que determinará a suficiência ou pertinência dos ‘dados’ produzidos”.

Por ser uma pesquisa qualitativa e de caminhos em constante revisão, nem tudo saiu como planejado. Dos tópicos propostos no GD, nos limitaremos a compor sentidos na etapa de análise para os debates sobre três temas mais evidentes nos dados: a inserção dos cursos de Letras/Espanhol nos Institutos Federais, a contratação dos professores formadores e as mudanças de concepção do projeto pedagógico, por entendermos que esses são os tópicos que mais diretamente se relacionam com os objetivos que estabelecemos para esta pesquisa.

O GD do IF Sudeste MG ocorreu em dezembro de 2017 e contou com a participação de quatro docentes de língua espanhola, número que constitui o corpo docente dessa área no referido Instituto. Já o GD do IFB aconteceu em março de 2018 e contou com dois professores de língua inglesa, um da área de pedagogia e cinco da área de espanhol⁶⁰. A participação de docentes de outras áreas, no caso do IFB, foi devido à vivência deles na implementação ou coordenação do curso, o que consideramos relevante para a pesquisa por garantir pontos de vista diversos. Apesar de ser característica do GD dar o mesmo espaço de fala para os participantes, percebemos que no IFB a interação foi centralizada em dois docentes com maior tempo de vivência na instituição, já no IF Sudeste MG a troca de turno entre os professores foi mais recorrente. O fato de o GD do IFB ter contado com a presença de muitos docentes, fatores como timidez e silenciamento foram observados na postura das participantes recém-concursadas. Essa percepção é discutida por Arantes e Deusdará (2017, p. 801) quando os pesquisadores comentam que “grupos maiores acabaram por limitar a participação de alguns, restringindo as oportunidades de troca de posicionamentos e elaborações, aprofundamento do tema”.

Durante a realização do GD, também foi possível compilar algumas notas de campo sobre elementos não verbais da interação como material complementar, se necessário, para compreensão dos dados, já que registramos o GD somente em áudio. Tendo em vista os objetivos propostos para nossa pesquisa, não é relevante observar o comportamento e/ou reação dos participantes, posto que nos interessa o compartilhamento das experiências e narrativas dos professores. Nesse sentido, também caracterizamos o respeito consentido a cada participante do estudo.

⁶⁰ Um dos docentes participante do GD do IFB só pôde permanecer durante a discussão de um dos tópicos propostos por motivo de compromissos institucionais.

Após a realização dos GD, iniciamos a etapa de transcrição dos dados e revisão da autoria das falas como procedimentos importantes para nossa sistematização e nova aproximação ao material documental antes da análise dos dados.

No capítulo de análise, reconstruímos detalhes do GD, dos participantes e o motivo de nossa seleção pelos três temas mais explorados pelos professores e pesquisador. Não é nosso interesse comparar experiências entre docentes e Institutos Federais, mas sim compilar inúmeras imagens do trabalho que vem sendo realizado no âmbito da formação de professores de espanhol nos Institutos Federais.

A seguir, esclarecemos a inserção dos estudos narrativos na Educação e Linguística Aplicada, definindo seus pressupostos, procedimentos de geração e composição de sentidos.

3.2 Pesquisa Narrativa: caminhos teórico-metodológicos e composição de sentidos

O fato de narrar histórias pode ser considerado como um dos bens culturais mais preciosos de nossa humanidade. Desde sempre, ouvimos, contamos e somos sujeitos de histórias individuais ou coletivas (CLANDININ; CONNELLY, 1990). Nossa memória funciona como um reservatório de imagens construídas a partir de nossas vivências, positivas ou negativas, construindo o sujeito que somos. Em nosso caso, como professores, podemos questionar sobre as imagens e representações que nos formaram como educadores que somos. Alimentamos em nossa mente inúmeras imagens e lembranças que formam nosso repertório de saberes e fazeres docentes. Segundo Vieira-Abrahão (2002, p. 60), os alunos de Licenciatura em Letras desde o início:

[...] trazem para a universidade, explícita ou implicitamente, uma visão de educação, de ensino-aprendizagem, de sala de aula, de papéis de professor e aluno, de livro didático etc., que sem dúvida,

influenciarão suas leituras da teoria e da prática, assim como suas ações em sala de aula. Essas crenças são construídas ao longo de sua vivência como aprendizes em instituições que frequentaram antes de chegarem à universidade e também no próprio curso universitário.

Acreditamos que o processo de formação docente não se inicia em um curso de Licenciatura, muito menos, conclui-se em uma formação continuada. A constituição da identidade docente é um processo complexo que se constrói no decorrer de uma história de vida, em diferentes contextos sócio-discursivos. Os alunos de um curso de Licenciatura já chegam com certas imagens da identidade profissional do sujeito-professor, mas precisam modelar e reconstruir certas representações. Nós, professores, temos em nossas memórias modelos de profissionais que estão presentes de modo (in)direto em nossas práticas e escolhas, pois, segundo Liberali, Magalhães e Romero (2003, p. 17), quando ainda somos alunos somos capazes de “construir [...] representações sobre a função docente através da observação da prática de professores”. A formação inicial legitima-se somente mediante uma certificação da condição do ser professor. Segundo Dominicé (1988a, p. 60):

A formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns aos outros, dando uma forma original a cada história de vida. Na família de origem, na escola, no seio dos grupos profissionais, as relações marcantes, que ficam na memória, são dominadas por uma bipolaridade de rejeição e de adesão.

Ao formar professores, podemos empregar as imagens do reservatório pessoal com o intuito de rever memórias em um processo reflexivo de (auto)formação. A memória, nessa perspectiva, não se remete somente como eco do passado, mas a necessidade de reviver uma experiência para melhor interpretá-la.

De acordo com Peres (2010, p. 82), precisamos retomar a memória no “[...] tempo da necessidade de restabelecer sentidos e significações”. Isso porque reviver as lembranças positivas e/ou negativas constitui-se como tarefa essencial para a reconstrução de experiências. Além disso, a construção da nossa identidade, inclusive a docente, é um processo dinâmico que se (re)atualiza em meio de uma rede de socializações (NÓVOA, 1992; GIDDENS, 2001; HALL, 2006). Em nosso caso como docentes, a cultura escolar vivenciada pode interferir na identidade profissional, assim como a relação entre vida privada e o universo profissional também pode provocar influências.

As narrativas geradas para esta pesquisa foram obtidas por meio da gravação em áudio de entrevistas com professores formadores dos dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ministrantes de cursos de Licenciatura em Espanhol (IF Sudeste MG e IFB). Em nossa visita aos dois contextos de pesquisa, obtivemos um total de nove relatos (quatro de professores de Minas Gerais e cinco de Brasília).

Em Silva Júnior (2016) optamos por criar duas categorias de participantes: professores idealizadores do projeto pedagógico de curso e atuantes após a correspondente aprovação⁶¹ para analisar a relação da história de vida dos docentes com sua atuação no Instituto Federal. À época, compusemos sentido (MELLO, 2004) para quatro narrativas: duas de idealizadores e duas de professores atuantes. Para cada categoria, selecionamos um professor de cada Instituto Federal. A escolha dos professores-narradores foi mediante a presença de mais traços de sua história

⁶¹ Em visita técnica a cada Instituto Federal, tivemos a oportunidade de conhecer algumas instalações, salas de aula, gabinetes de professores e sala de coordenação. Optamos por gravar as entrevistas mediante um roteiro de perguntas com todos os professores de Língua Espanhola que se encontravam disponíveis e interessados em participar da pesquisa. Preferimos adaptar o roteiro da entrevista adotado em Silva Júnior (2016) já estruturado em três blocos: Trajetória profissional, Atuação no Instituto Federal e Reflexão sobre a prática docente.

de vida pessoal na construção da identidade profissional. Na proposta atual, não mantivemos tais categorias, porque o número de professores de espanhol com vivência na criação e implantação do projeto era mínimo. Também identificamos uma quantidade expressiva expressivo de docentes recém-concursados e avaliamos a pertinência de conhecer suas impressões e experiências. Além do mais, quanto maior a interseção de vozes melhor o processo de entendimento da realidade atual dos cursos de Licenciatura em Espanhol nos Institutos Federais. Os dados do GD serão relacionados às entrevistas individuais.

A pesquisa narrativa e/ou autobiográfica, segundo Passeggi e Barbosa (2008), encontra muita resistência no meio acadêmico e, ainda, não recebe o mesmo prestígio diante de outros tipos de método de análise. No entanto, alguns estudos têm sido desenvolvidos em diferentes áreas de conhecimento com o emprego e análise de narrativas, tornando essa prática comum em nossa vida cotidiana em uma experiência acadêmica, já que precisamos situar os indivíduos e colocá-los para refletir criticamente sobre sua função na sociedade. O estudo das histórias de vida no cenário internacional começa a partir da década de setenta com os estudos da Escola de Chicago (COULON, 1995; GABRIEL, 2011).

No Brasil, as pesquisas ganham maior notoriedade a partir dos anos noventa com trabalhos de autores estrangeiros como António Nóvoa e Matthias Finger, organizadores do livro *O método (auto)biográfico e a formação* (1988)⁶², incluindo artigos de Christine Josso, Gaston Pineau⁶³ e Pierre Dominicé, importantes

⁶² Em 2010 a editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EDUFRN) e a editora Paulus receberam o direito de publicar uma versão do livro em língua portuguesa no Brasil na Coleção Clássicos das histórias de vida.

⁶³ Entre os autores estudados, Pineau (2006, p. 339-341) estabelece diferenças terminológicas para melhor entendimento da pesquisa, método ou objetivo narrativo. São eles: “[...] biografia, escrita da vida de outrem; autobiografia, escrita da vida do autor por ele mesmo; relato de vida, escrita que aponta para a importância da expressão do vivido pelo ‘desdobrar narrativo’; história de vida,

nomes da pesquisa narrativa. A coletânea de textos demonstra o resultado de estudos sobre experiências e diferentes teorias para o método (auto)biográfico na busca por uma conscientização da “investigação-formação” (PINEAU, 1988) na vida do sujeito adulto, já que este pode ser considerado mais crítico em relação às experiências vivenciadas para a reconstrução de sua história de formação (DOMINICÉ, 1988a,b).

Bois e Rugira (2006), em um ensaio sobre a relação do corpo e a narrativa de vida, cita o filósofo francês Maine de Biran, no século XIX, como um dos precursores do estudo das histórias de vida, devido ele ter relatado experiências de autoconhecimento mediante seu corpo. Já Coulon (1995) nos esclarece a importância dos cientistas americanos da Escola de Chicago como iniciadores do debate do método biográfico em oposição a uma prática das ciências sociais pelo prisma positivista.

Os estudiosos de Chicago, também adeptos da pesquisa quantitativa, começaram a pensar métodos de pesquisa qualitativa por causa do processo migratório que aconteceu nos Estados Unidos no final do século XIX e nas duas primeiras décadas do século XX, provocando uma mescla de culturas, desorganização social e criminalidade. Nesse cenário, os pesquisadores se interessavam pelas fontes empíricas, porque acreditavam que o relato do sujeito transformava a experiência em algo mais próximo da realidade. Os dados de pesquisa nomeados pelo grupo de “documentos” originavam-se mediante diários, relatos, entrevistas, autobiografias, testemunhos e observação (COULON, 1995)⁶⁴.

o objetivo perseguido é o de construção de sentido temporal, sem prejuízo dos meios”. Como não há entre os teóricos um consenso em relação a essa nomenclatura, optamos, neste trabalho, por empregar como sinônimos os conceitos de “relato de vida”, história de vida” e “narrativas de vida”.

⁶⁴ No ano de 1990 é criada a *Association Internationale des Histoires de Vie em Formation* (ASIHVIF). (GABRIEL, 2011). No Brasil, segundo Telles (2002), em 1997, temos estudos sobre o uso de narrativas na formação de professores nas *Atas do I Seminário Docência, Memória e Gênero*, evento organizado pela USP.

Antes do seu papel nas Ciências Humanas, a autobiografia entendida como espaço da experiência humana (CLANDININ; CONNELLY, 1990) já ocupava lugar literário expondo sua contribuição como meio para reflexões pessoais e de crescimento pessoal. Entre os seus primeiros expoentes, podemos citar: *A Poética*, de Aristóteles; *As Confissões*, de Santo Agostinho e *As Confissões*, de Jean-Jacques Rousseau (TELLES, 2002; ROMERO, 2010). Nesses exemplos, os autores buscaram retratar verdades pessoais, enfrentamentos e desafios visando o entendimento e o amadurecimento diante das questões do mundo. Passados muitos anos, Nóvoa (1988, p. 7) propõe a narrativa como mecanismo para uma “renovação metodológica” e “uma formação para mudança”. Também desde a abordagem apresentada pela escola de Chicago, o método autobiográfico na formação de professores procura o desenvolvimento do sujeito diante dos problemas e das incertezas que lhe afligem (ROMERO, 2010).

No cenário da Linguística Aplicada brasileira, destacamos os estudos de Telles (2002), Mello (2004) e Romero (2010) sobre o uso de narrativas no processo formativo do docente. Além de dar a oportunidade do autoconhecimento, a pesquisa narrativa proporciona ao professor de línguas estudos sobre a representação de sua prática, por isso, os sujeitos-narradores são “[...] agenciadores de suas reflexões e autores de suas próprias representações”, ou seja, organizam suas experiências de vida e profissionais (objeto para análise) e também podem construir sentidos para elas (método). Como vimos, as narrativas são

Somente no ano de 2004 ocorre o *I Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica* – CIPA, na PUCRS, com o objetivo de “[...] proporcionar o estreitamento das relações entre pesquisadores e grupos de pesquisa e verticalizar a discussão de tal forma a viabilizar um trabalho ainda mais articulado, consistente e potente”. Desde então, o grupo de pesquisadores do tema já realizou cinco congressos reunindo pesquisadores nacionais e estrangeiros de diferentes níveis de ensino. O histórico do grupo pode ser acessado pelo site: <<http://www.pucrs.br/eventos/cipa/?p=historico>>. Último acesso em 05 dez. 2017.

importantes para a constituição de uma identidade (pessoal e/ou profissional) e como é múltipla, nossos relatos também são sempre incompletos e dialéticos (ROMERO, 2010).

O método narrativo e/ou autobiográfico possibilita a formação de sujeitos reflexivos do seu papel de agentes modificadores da sociedade (CELANI, 2010b). Wallace (1991), ao teorizar sobre a reflexão no desenvolvimento da prática pedagógica, apresenta que os sujeitos, ao iniciar um processo de aprendizagem, sempre relacionam os novos conhecimentos aos esquemas conceituais ou construtos modeladores de sua personalidade. Por isso, acreditamos na importância do trabalho com as histórias de vida na formação docente, porque, como afirma Telles (2002, p. 16), “[...] raramente 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”. Telles (2002) classifica o método narrativo como um tipo de pesquisa qualitativa em que o sujeito-professor encontra um espaço para sua reflexão, autonomia e desenvolvimento da sua identidade profissional.

Ao conceber a entrevista fornecida pelos professores formadores como narrativas de vida, estamos entendendo os textos gerados como documentos (TELLES, 2002), em que encontramos diferentes potencialidades, formadas a partir daquilo que compõe cada sujeito, dos jogos de imagens presentes em seu imaginário, no esconde-esconde da memória e do esquecimento. De acordo com Delory-Momberger (2008, p. 56), pesquisadora do campo da (auto)formação, “[...] a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida”.

A narração possibilita o sujeito conhecer o outro e a si mesmo, a tomar consciência de seus processos de aprendizagem. Cabe ao pesquisador transformar o material documentado em novas narrativas. Segundo Clandinin e Connelly (1990), as narrativas coletadas pelos pesquisadores são nomeadas de “estórias”, ou seja, são os relatos gravados em campo, descrições

ou narrações sequenciais das situações ocorridas. A partir dessas “estórias”, o pesquisador redige “narrativas”, portanto, outras histórias e reflexões sobre os depoimentos das experiências dos sujeitos-participantes. Por isso, as narrativas são compreendidas como método e objeto de análise para o pesquisador. Este deve construir/ compor sentidos diante do objeto narrado que é fruto da experiência do sujeito.

As narrativas geradas para este estudo nos relevam a trajetória pessoal e acadêmica dos professores formadores atuantes nos Institutos Federais pesquisados. Empregamos as histórias de vida como instrumentos reveladores desses sujeitos que participam do processo de construção e expansão de uma instituição de ensino diferenciada. Interessa-nos, principalmente, perceber nos relatos como os docentes tratam sobre sua atuação no curso de Licenciatura, suas concepções de linguagem e a relação entre o trabalho e o projeto pedagógico. Como os relatos e depoimentos gerados são experiências vividas, elas, de acordo com McLaren (1995, p. 32), “[...] nos ajudam a representar o mundo [...] estruturam nossos sonhos, nossos mitos [...] ajudam a dar forma a nossa realidade social, tanto por aquilo que excluem como pelo que incluem”. Ao trabalhar com narrativas, também estamos cientes que podem desvendar outros temas pertinentes para pensar a mudança no contexto educativo ou na formação inicial/ continuada de professores.

A partir disso, a experiência de pesquisar narrativas de vida abre espaço para a leitura de imagens, sentimentos, recordações e sensações dos sujeitos que aceitam compartilhar suas vivências, complexidades e estranhamentos. Conceber o vivido como material formativo do trabalho docente possibilita conhecer suas ações e opções em relação à sua prática formadora, inclusive, a abertura para interferir na tomada de consciência por parte do sujeito-narrador.

O roteiro da entrevista-narrativa dividiu-se em três blocos: Trajetória profissional, Atuação no Instituto Federal e Reflexão sobre a prática docente. Apesar de o roteiro pré-estabelecido, cada

professor-narrador pôde vasculhar nos guardados de suas experiências pessoais e acadêmicas as vivências fundamentais no decorrer de sua vida como professor. Entendemos as entrevistas como material narrativo, porque os sujeitos enfocaram suas experiências cotidianas, centrando nas marcas e nos aspectos responsáveis para construção das imagens mais significativas de sua atuação como docentes formadores de professores em uma instituição tecnológica. Podemos dialogar nossa análise com o pensamento de Walter Benjamin (1994), em seu estudo sobre o papel do narrador, quando ele menciona que a cada nova aproximação às narrativas, vamos compondo e atribuindo sentidos ao textos por meio de nosso olhar do momento.

Para Telles (2002, p. 32), a metodologia narrativa na formação de professores é pertinente por lidar com

[...] questões da trajetória da formação pessoal, 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).

Normalmente, nas “estórias” dos sujeitos-narradores não há limites entre as histórias profissionais e pessoais, porque muito do “eu” pessoal do educador se encontra no relato do seu mundo profissional (TELLES, 2002). Ao pesquisador, responsável por compor sentidos para as “estórias”, cabe optar por focar somente as histórias profissionais e/ou pessoais em sua análise. Para Telles (2002), a pesquisa narrativa deve seguir alguns procedimentos: (a) conversas iniciais com os sujeitos-participantes, (b) preparação dos “anais e crônicas”, que correspondem às datas ou momentos marcantes do sujeito, sendo necessário pensar em temas significativos para cada etapa, (c) exposição das narrativas (em sessão privada ou no grupo de participantes), sendo importante a apresentação da própria narrativa do pesquisador, (d) transcrição das narrativas (pelo pesquisador ou participante), (e) tematização das transcrições das narrativas mediante a leitura desses

“documentos” e (f) redação das “narrativas” a partir dos “documentos”/ “estórias” coletados.

Pensar a formação de professores na perspectiva da reflexão autobiográfica, em que imagens desde a infância são recordadas e ressignificadas, possibilita compreender o sujeito como um eterno caminhante de suas ações. Tal perspectiva dialoga com o conceito de “tecnologias do eu” de Michel Foucault (1995, p. 48), quando o filósofo trata da escrita de si (em nossa pesquisa, cabe relacionar ao texto oral produzido pela entrevista) como uma das técnicas possíveis dessa tecnologia, capaz de proporcionar ao indivíduo pensar seu corpo, sua essência, seus pensamentos e transformar a si mesmo, portanto, sua história.

A pesquisa narrativa promove importantes contribuições para a formação do professor reflexivo e educadores agenciadores e transformadores (WALLACE, 1991; CELANI, 2002; TELLES, 2002), pois podem modificar o caráter tecnicista e pessimista da docência. Em síntese, compreendemos tais narrativas de si como (auto)formadoras, porque possibilitam ao sujeito pensar e refletir sobre o que falou e vivenciou, seja de modo individual ou em uma troca de experiência coletiva (NÓVOA, 2001). Perceber a narrativa como objeto significativo é o que a pesquisadora Marie-Christine Josso (2004, p. 48) chama de “experiência formadora”, em que para ela ocorre “[...] uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideiação” por parte de cada indivíduo. O indivíduo começa a questionar sua identidade por meio das próprias experiências e registros recuperados pela memória. Toda experiência passa a ser formadora na medida em que desenvolvemos um trabalho reflexivo sobre ela (JOSSO, 2004).

O sujeito-narrador, ao contar sua história de vida, está avivando e/ou apagando lembranças ou interpretações mais antigas. Segundo a pesquisadora Delory-Momberger (2008, p. 26): “[...] somos levados a definir o biográfico como uma categoria da experiência que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar as

situações e os acontecimentos vividos”. Portanto, cada sujeito constrói uma imagem de si diante de um ambiente social e histórico. Ao mesmo tempo em que narra, o sujeito revela para os outros e para si sua história (ABRAHÃO, 2004, p. 202). As etapas de vida de um sujeito (nascimento, crescimento, início da vida escolar, adolescência, escolha da profissão, entrada na universidade, primeiro emprego, etc) ficam registradas no próprio indivíduo e no mundo a sua volta.

O pesquisador ao ler o resgate da memória do sujeito-narrador não pode reviver o acontecimento relatado, no entanto, isso não impossibilita um olhar de descoberta do novo na composição de sentidos para o texto narrativo, compreendido como um “documento” de construção (interminável) a respeito do sujeito. A aproximação do sujeito-narrador com sua própria história lhe possibilita o processo de reflexão sobre suas ideias, crenças, emoções, transformando sua voz em conhecimento para o presente ou transferindo seus saberes para outras situações e momentos (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 92).

A partir daqui, expomos como se desencadeou o processo de geração das entrevistas e o de composição dos sentidos para as “estórias” dos sujeitos-professores formadores com o intuito de criar novas narrativas, relacionando tais relatos às nossas experiências prático-profissionais em um contexto de atuação semelhante. De acordo com Mello (2004), o pesquisador narrativo passa a ser um participante a partir do momento que se vê problematizado nas tensões, experiências e histórias dos participantes.

Nosso foco, ao gravar as entrevistas, era perceber por meio dos relatos dos docentes como se deu o processo de inserção dos cursos de Licenciatura em Espanhol nas instituições de trabalho. Além disso, nosso interesse também esteve atento em verificar como os sujeitos falam sobre sua atuação na formação de professores de língua estrangeira em uma instituição tecnológica de ensino, ou seja, que práticas de ensino adotam na tarefa de formar professores, já que não há prescrição ou curso específico

que certifique o professor atuante no Ensino Superior. Em função disso, pensar a atividade do professor formador implica discutir o Projeto de curso, documento da esfera acadêmica em que as linhas filosóficas e ideológicas desenhadas por cada instituição sinalizam um perfil de docente para atuação em respectivo curso e necessário para o mercado de trabalho. Analisar em paralelo o documento prescrito pela instituição e o discurso dos professores formadores constitui nosso objetivo maior.

Após resgatar o histórico da Rede Federal, o processo de implantação dos cursos de Licenciatura e a nossa atuação docente em uma instituição tecnológica, tivemos elementos suficientes para elaborar o roteiro de entrevista, instrumento motivador para a exposição de relatos pelos professores. Esperávamos depoimentos com impressões advindas de leituras teóricas e dos saberes da vivência prática no contexto de trabalho pesquisado e de outros espaços educativos. Clandinin e Connelly (2000) apontam a incerteza do formato esperado para as narrativas coletadas, empregando a metáfora da sopa para conceituá-la. De acordo com Romero (2010, p. 146), para os pesquisadores canadenses:

[...] assim como a sopa, narrativas têm uma base comum que a define, mas ingredientes variados: pode ter trechos compostos de detalhadas descrições de pessoas e outros com argumentos bem engendrados, sustentando determinados entendimentos sobre relações humanas, ou, por outro lado, pode incluir bem tecidas narrativas sobre pessoas situadas em tempo, espaço, cenário e enredo.

Nas narrativas dos professores formadores, compostas por distintos tipos de textos, vemos suas crenças, posicionamentos, valores e problemas nessa prática dialética que envolve a si mesmo e ao outro nas práticas sociais e culturais mediadas pela linguagem. Sua identidade docente vai sendo (re)construída mediante o relato do próprio sujeito e a tarefa de composição de sentidos pelo pesquisador. De acordo com Telles (2002, p. 19), “[...] os esforços deste tipo de pesquisa qualitativa e humanística

estão centrados na construção de uma epistemologia da prática”, permitindo uma associação dessa prática com os estudos de Schön (1983) sobre a prática reflexiva.

As nove narrativas documentadas para esta pesquisa foram analisadas por meio da composição de sentidos (TELLES, 2002; MELLO, 2004), que, segundo os autores, constitui da interpretação do pesquisador (e/ou com auxílio dos sujeitos-participantes) decorrente de sua interação e intervenção com o material documentário mediante suas experiências pessoais e profissionais.

A composição de sentidos passa pela (re)leitura dos textos e da experiência da visita de campo, da transcrição e da reflexão das narrativas construídas pelos participantes. Nosso processo de análise passou pelas etapas mencionadas, sendo que ela não finaliza nesta pesquisa, já que, podemos expor, discutir o material documentário e compor novos sentidos com os narradores-professores do grupo entrevistado⁶⁵. Outros sujeitos poderiam compor sentidos de modo diferente a nossa leitura, mesmo tendo vivenciado a mesma experiência, porque cada sujeito traz uma história envolvendo seu “eu”, seria o que Mello (2004) conceitua

⁶⁵ Tal procedimento da Pesquisa Narrativa não aconteceu em nosso estudo devido à distância geográfica entre os sujeitos-participantes e o pesquisador, além disso, pelo tempo destinado para realização deste estudo. Somente os professores participantes do IF Sudeste MG tiveram a oportunidade de receber suas transcrições e visitar suas narrativas, no entanto, nenhum deles optou por revisar ou ampliar suas falas. Acreditamos que, em experiências futuras, possamos continuar apresentando o material documental ao grupo e coletar novas interpretações em conjunto. Isso contribuirá aos participantes na tomada de consciência sobre suas escolhas e ações na atividade docente em um contexto de ensino diferenciado, dotado de inúmeras experiências, já que, segundo Telles (2002, p. 23), “A proposta da Pesquisa Narrativa é a de uma prática emancipatória de formação de professores [...] Assim, ficam os professores em posição de agenciadores de suas próprias transformações; pois ninguém transforma ninguém”. Já a releitura de suas narrativas no IFB não foi possível devido ao número de professores participantes e o tempo reduzido para a transcrição dos dados.

de “composição do eu”, permitindo que cada um olhe para uma experiência de modo particular.

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. Isso corrobora o discurso de Clandinin e Connelly (1990), quando dizem que as narrativas demonstram a subjetividade do sujeito ao expor suas experiências. Além disso, sabemos, de acordo com o sociólogo francês Dubar (1997), que a complexidade dos processos identitários contemporâneos implica uma relação constante entre a trajetória biográfica do sujeito e seu espaço profissional de atuação, portanto, a identidade profissional assume um caráter dinâmico. O próprio sujeito (re)constrói sua identidade profissional criando representações para si diante de sua história de vida.

Sabemos que ainda são poucos os trabalhos e as políticas públicas sobre a atuação do professor do Ensino Superior, fato para o qual já alertava Pimenta há quase duas décadas (1999), por isso, consideramos que focar nessa atuação do docente do Instituto Federal também contribua para expandir essa linha de estudos. Ao optar pela pesquisa narrativa, possibilitamos que esses sujeitos relatem histórias pessoais, cotidianas e sociais relacionadas ao cenário da Rede Federal, além de construírem imagens do seu fazer docente, neste estudo, entendido como sua atuação em sala de aula e nos demais projetos da instituição, principalmente, seu envolvimento e conhecimento do Projeto Pedagógico do curso em que atua.

Até aqui, tratamos de justificar o uso da narrativa como tipo de abordagem diante da problemática e objeto de estudo de nossa pesquisa, ademais de expor sua necessidade de ocupar um espaço na investigação científica pela importância de seu uso na compreensão da construção identitária do docente e de sua atividade. Gravamos as entrevistas-narrativas no próprio local de

trabalho do professor a partir de um roteiro de questões apresentado previamente a todos os participantes. Também foi assegurado a todos os participantes a proteção de sua identidade pessoal. O foco de nossa pesquisa foi esclarecido para todos os participantes.

Conforme já sinalizamos neste estudo, dividimos o questionário em três partes com o intuito de pré-categorizar o relato dos participantes, ou seja, dividir suas experiências advindas de sua formação acadêmica e como professor de Letras do Instituto Federal. Como não existiu nenhuma intervenção entre o pesquisador e o participante no momento de gravação das entrevistas, os sujeitos produziram relatos livremente sem se preocupar com os blocos de questões. A divisão do roteiro entre “Trajetória profissional”, “Atuação no Instituto Federal” e “Reflexão sobre a prática docente” serviu como guia norteador para o relato das experiências vividas. Todos os sujeitos-narradores acabaram por construir uma narrativa única com temas que perpassavam a mera divisão do roteiro.

Quadro 4: Roteiro para a geração da entrevista narrativa.

| EIXO TEMÁTICO | QUESTÕES |
|---|---|
| <p align="center">TRAJETÓRIA PROFISSIONAL</p> | <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> |
| <p align="center">ATUAÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL</p> | <p>Há quanto tempo atua como professor do Instituto Federal? Atua em que níveis do Instituto? Ao entrar no Instituto, já sabia da existência do curso de Licenciatura? Há quanto tempo atua na Licenciatura de Letras? Participou do processo de implantação do</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Curso de Licenciatura em Letras? Relate o processo.</p> <p>Como percebe a aceitação do curso pela comunidade interna? E pela comunidade externa?</p> <p>O curso de Licenciatura já passou por alguma reforma curricular desde sua implantação?</p> <p>Em caso afirmativo, explica o motivo e as alterações realizadas no projeto inicial?</p> <p>Por que optou prestar concurso público para lecionar em um Instituto Federal? Como define a experiência de atuar nesse tipo de instituição?</p> |
| <p>REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE</p> | <p>Qual (Quais) disciplina(s) do curso leciona? Como se dá o processo de divisão das disciplinas entre os docentes?</p> <p>O que entende por ensinar língua estrangeira no curso de Licenciatura? Como definiria a sua prática docente?</p> <p>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?</p> <p>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?</p> <p>Como define sua prática como professor formador?</p> <p>Qual(Quais) é/são o(s) desafio(s) para os próximos anos em sua atuação como professor formador no Instituto?</p> |

Fonte: Elaborado pelos autores.

O primeiro eixo foi proposto como motivador para o levantamento das imagens de formação do sujeito-narrador como professor, seu contato com o universo acadêmico, os espaços de socialização percorridos, ou seja, a configuração de sua identidade profissional. Essa parte expõe as experiências de vida anteriores à atuação do docente no Instituto Federal. O segundo eixo restringiu-se ao relato das experiências profissionais no contexto pesquisado e seu envolvimento com o curso de Licenciatura em Espanhol, compondo mais dados para o entendimento de sua atividade docente em um espaço de ensino específico. O terceiro eixo destinou-se ao entendimento do seu fazer pedagógico na instituição e no curso pesquisado. Interessava-nos verificar quais saberes (teóricos, práticos, vivenciais) o professor formador mobiliza na realização do seu ofício.

Ao ter contato com cada “estória” dos sujeitos-participantes, tivemos o desafio de compreendê-las a partir de suas especificidades e, ao mesmo tempo, levamos em conta o que há de comum com as experiências dos demais narradores. Nosso interesse não era, nessa etapa, comparar histórias de vida, mas sim construir um sentido para a atividade do professor formador atuante no curso de Licenciatura em Espanhol dos Institutos Federais. Há experiências docentes semelhantes que permitem estabelecer sentidos para os aspectos sociais e culturais do processo identitário docente da Rede Federal.

Passamos a seguir à composição de sentidos para o GD e às narrativas dos professores participantes. Nesta pesquisa, não apresentamos as narrativas dos participantes em si, mas alguns trechos e dados que nos permitiram construir respostas para nossos interesses de estudo.

4. EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS

4.1 Experiências compartilhadas sobre a Licenciatura em Espanhol nos Institutos Federais pelo Grupo de Discussão

Conforme exposto no capítulo do desenho metodológico, optamos por realizar um Grupo de Discussão (GD) com docentes de ambos os Institutos Federais selecionados no intuito de socializar as experiências de formação de professores e verificar concepções e linhas de trabalho seguidas pelos docentes. Adotamos as concepções de Gatti (2012) e Arantes e Deusdará (2017) na elaboração desse instrumento de geração de dados e composição de sentidos para os dados. Entre os procedimentos de geração de dados, iniciamos pelo GD devido a que foi com esses colaboradores que vivenciamos o momento mais colaborativo da pesquisa e, após essa etapa, geramos as entrevistas individuais, pois cada participante já teria escutado e refletido sobre os temas propostos e as experiências dos colegas.

Os temas propostos para a troca em cada GD surgiram após a leitura dos projetos pedagógicos de curso e a identificação de certas lacunas e/ou a necessidade de ampliação de determinados tópicos para nossa compreensão do perfil de formação de professores de espanhol por cada Instituto. Resolvemos compor sentidos para três temáticas mais recorrentes, quais sejam: a inserção dos cursos de Letras/Espanhol nos Institutos Federais, a contratação dos professores formadores e as mudanças de concepção do projeto pedagógico. O mesmo recorte foi feito para as experiências nas entrevistas narrativas. Não pretendemos no GD dar um destaque individual para cada docente ou demonstrar o relato de cada professor isoladamente, mas sim evidenciar as vivências do coletivo e oferecer exemplos de falas de diferentes

participantes para a compreensão do recorte temático proposto para a leitura dos dados.

O primeiro GD gerado foi o do IF Sudeste MG que aconteceu em dezembro de 2017 em visita do pesquisador ao *campus* do referido Instituto e teve a duração aproximada de uma hora. A conversa ocorreu em uma sala de aula, cenário que, do ponto de vista da pesquisa narrativa, pode contribuir para a ativação de memórias e vivências da docência. Esse GD contou com a presença de quatro docentes de espanhol e do pesquisador. Inicialmente, o pesquisador expôs um pouco de sua trajetória profissional no contexto da educação profissional, seu interesse pelo tema e o motivo de realização da pesquisa. Além disso, esclareceu as etapas do procedimento metodológico.

No GD do IF Sudeste MG não foi recorrente o assunto sobre a implementação do curso no *campus* de São João del Rei, talvez porque já houvesse uma distância temporal entre o início do curso e a geração dos dados. O corpo docente trouxe mais à tona as mudanças no projeto após a visita do MEC no ato de credenciamento do curso. O pesquisador abriu o debate contextualizando o momento da aprovação da Lei nº 13.415/17 e revogação da Lei nº 11.161/05 e os desafios para o ensino de espanhol e a formação de professores. Diante dessa contextualização, percebemos que as experiências também tomaram um tom político, principalmente porque o próprio município ainda não tinha uma oferta regular de língua espanhola nos currículos da educação pública e privada, conforme fica corroborado no relato⁶⁶ de um dos docentes:

[...] porque na nossa cidade, no nosso entorno, já não é uma prática as escolas estarem com o ensino de espanhol [...] Quando foi o acontecimento da revogação da lei a gente teve problemas em sala

⁶⁶ Neste trabalho, adotamos a transcrição ortográfica e literal das falas.

de aula. Tive que interromper os nossos programas para poder conversar com alunos e tranquilizá-los. (P1, MG)⁶⁷.

O docente mencionou que o fato de o curso habilitar também em língua portuguesa permitiu que os alunos não desistissem da licenciatura, tendo em vista o cenário político de pouca valorização da língua espanhola. Os estágios de espanhol da Licenciatura acabam sendo realizados por meio de projetos de ensino pontuais em escolas da cidade e entorno, contribuindo também para a aproximação desses contextos com a língua e sua cultura. Os professores citaram o exemplo do projeto experimental realizado na cidade de Lagoa Dourada que permitiu a inserção oficial do espanhol na grade e onde, atualmente, lecionam egressos do curso do Instituto Federal.

Os professores mencionaram que o processo de implementação do espanhol na região foi lento, porque, primeiro, os gestores argumentavam a partir da carência de professores. Segundo, eles diziam que os alunos não demonstravam interesse, no entanto, nenhum levantamento foi feito no ato da matrícula. Apesar disso, os participantes destacaram os resultados dos projetos de ensino e de extensão como mecanismo de entrada da língua no currículo e das potencialidades proporcionadas pelo estudo dessa língua estrangeira. Já na iniciativa privada também estão contratando os egressos tendo em vista os comentários sobre as oficinas de ensino na cidade. Os professores ressaltaram que os alunos participantes dos projetos se destacam pelo comprometimento e desenvolvimento de ações culturais e sociais, gerando o reconhecimento da sociedade pela seriedade do trabalho realizado. Pelo exposto, acreditamos que o curso em questão está conseguindo cumprir o papel expresso em seu

⁶⁷ Para o GD, optamos somente por enumerar o participante (P1, P2 etc.) de cada Instituto, além de fazer referência ao local de atuação (MG ou DF). Mais adiante, ao fazer referência aos projetos pedagógicos, optamos por referenciar como: IF SUDESTE MG e IF BRASÍLIA. Já para nomear os Institutos, estamos adotando IF SUDESTE MG e IFB no decorrer do texto.

projeto pedagógico de inserir os acadêmicos de modo a modificar a realidade social da região. Além disso, um professor comentou que, cada vez mais, a sociedade local entende o papel e a função do Instituto como centro formador de professores e espaço de oferta de demais cursos superiores.

Quando o pesquisador perguntou sobre a parceria com a Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), uma participante mencionou que essa cooperação não existia, já outro docente acreditava que existia uma colaboração parcial seja para bancas de concurso, discussão de algum documento, palestras etc., no entanto, ainda “não se construiu uma coisa sólida como pensar um evento conjunto, uma publicação, uma pesquisa”. (P2, MG). Depreendemos do GD que a contrapartida acaba sendo mais unilateral, sendo o Instituto a instituição que mais tenta se aproximar. Sobre a relação dos alunos do Instituto com a UFSJ, existe uma procura mútua de alunos de ambas as instituições, porque, ao mesmo tempo em que egressos do Instituto estão buscando a Universidade para cursar o Mestrado, existe uma contrapartida, pois, de acordo com um docente: “tem outro movimento, que é alunos da UFSJ que já se formaram vindo para cá, porque querem a língua espanhola”. (P2, MG). Vale ressaltar que a UFSJ oferece somente as habilitações em Língua Portuguesa e/ou Inglesa.

Silva Júnior (2016), em pesquisa semelhante, apontou a existência de um vínculo afetivo entre professores e alunos das Licenciaturas dos Institutos Federais pesquisados. Tal percepção se confirma novamente nos dados ora coletados, pois pelas experiências relatadas dos professores existe uma diferença de tratamento nessa relação entre as duas instituições, conforme percebemos na transcrição a seguir:

[...] existe um conhecimento de, principalmente, que já fez já passou pela Universidade, do tratamento que é diferente, do professor que está atolado em pesquisa. O nosso contato com eles em sala de aula como é diferente. Até mesmo o público é diferente. O público da

Universidade, pelo menos, no nosso caso é diferente ao do Instituto Federal. Existe essa proximidade [...] A gente sabe quem eles são, eu sei o nome dos meus alunos. (P1, MG).

As experiências compartilhadas pelos docentes sobre o tema demonstram que o formador da Universidade parece não se envolver com as histórias de vida dos alunos, além disso, seria aquele preocupado com pesquisas em que o foco não é a sala de aula. Já o perfil docente dos Institutos Federais parece ser aquele mais voltado para as questões de sala de aula e acessível aos problemas e dificuldades dos alunos. Uma das professoras destacou a pesquisa aplicada também desenvolvida pelos alunos desde o primeiro período, já que as disciplinas demandam artigos que são divulgados e publicados, o que acaba por motivar os acadêmicos em formação. Ainda sobre a identificação do corpo discente com o Instituto, um docente informou que, após a obtenção da nota máxima na avaliação do MEC, o sentimento de pertencimento só aumentou: “acho que isso trouxe uma certa postura neles, realmente, de orgulho do curso, porque, até então, o Instituto era somente tecnológico” (P2, MG).

Sobre a concepção de formação do projeto pedagógico do curso, o pesquisador propôs o assunto para o debate no GD a partir do episódio da visita do MEC, questionando as mudanças no documento após a avaliação. Dois professores não participaram da recepção com os avaliadores, porque um estava afastado para estudos de Doutorado e a outra ainda não tinha tomado posse no cargo. Segundos os dois participantes que acompanharam a visita, um dos avaliadores do MEC também era docente do curso de Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, fato esse que colaborou para o entendimento da estrutura de oferta do ensino superior no contexto do Instituto. Expressaram, ainda, que a avaliação foi transparente e positiva, destacando aspectos como o envolvimento dos alunos em eventos da área, projetos de extensão e publicações de seus trabalhos acadêmicos.

Quando questionados sobre as mudanças no projeto após a visita, uma das professoras mencionou:

Eu acho que não teve grandes mudanças, porque as disciplinas já estavam previstas e não foram modificadas. Eu acho que a gente tem pela frente uma estruturação de algumas questões que a gente acha que precisam ser trabalhadas [...] como em questões de disciplinas, desmembramento de algumas de 80 horas para duas de 40, para atender outros conteúdos que a gente acha importante. (P3, MG).

A fala da professora destaca, basicamente, a preocupação do colegiado em desmembrar e/ou ampliar alguns conteúdos da formação do futuro professor de línguas, afirmando que o projeto pedagógico inicial não sofreu tantas alterações. Quando questionados sobre a concepção de linguagem da proposta de curso, os professores não se posicionaram claramente sobre uma identidade única para o curso. Uma docente defendeu a abordagem comunicativa como sendo uma aprendizagem fundamental para a atuação dos futuros professores, contudo apontou sua preocupação com a carga horária para as disciplinas de língua em um curso de dupla habilitação:

[...] a gente, é claro, sempre sente que precisaria mais tempo. Eu acho que em qualquer licenciatura você sente um pouco isso durante o processo [...] a sensação que a gente fica é que precisava mais tempo com o espanhol. Na verdade, a gente tem uma conta que precisa fechar dentro desse currículo, mas não cabe todas as disciplinas de espanhol que a gente queria colocar. (P3, MG).

O relato da professora demonstra, claramente, o desafio da carga horária para o respectivo colegiado e demais cursos que oferecem a dupla habilitação, pois, o currículo não permite incluir todos os saberes considerados importantes para o futuro professor de língua espanhola. Outro professor entende que a proposta do curso deva desenvolver no licenciando algumas competências, conforme propõe o próprio projeto pedagógico, entre elas

destacou a pedagógica, analítica, crítica, reflexiva e comunicativa. Apesar de o participante não estabelecer uma distinção entre elas, percebemos que as quatro primeiras estão relacionadas aos caminhos formativos para o trabalho da docência e a comunicativa é aquela que exercita e prepara o futuro professor para o aprimoramento de sua proficiência linguística. Sobre essa competência, o participante apresentou a dificuldade por parte dos acadêmicos:

Talvez a competência comunicativa seja a mais difícil para o aluno tomar posse, na minha percepção, porque os meninos tem uma concepção, mas não é só aqui, é em qualquer curso de línguas também, o aluno tem uma concepção de que ele assiste duas aulas por semana e aquilo basta para que ele seja fluente [...] eu sei que essa competência é prejudicada pela questão da carga horária [...] A maioria ainda está com aquela visão 'eu vou na aula, aprendo, volto para casa, algum dia por intercessão de Nossa Senhora vou acordar falando espanhol'. Ainda que Nossa Senhora tenha dito que isso não é possível, eles continuam com essa visão. (P2, MG).

A partir do posicionamento do docente, mais uma vez, identificamos a preocupação com a carga horária destinada para as disciplinas de língua espanhola, tendo em vista que o projeto pedagógico dispõe de 3.660 horas, sendo 2.360 horas de disciplinas de natureza científico-cultural (780 horas para as disciplinas de língua espanhola, 80 horas de literatura espanhola e 1500 horas para as demais disciplinas do curso de Letras), 200 horas de atividades acadêmico-científico culturais, 400 horas de prática como componente curricular e 700 horas de estágio supervisionado. De acordo com o projeto pedagógico, o curso exige a realização de 60 matérias obrigatórias e 6 optativas. Desse total, a parte obrigatória e específica de língua espanhola soma somente 13 disciplinas, número considerado desproporcional se comparado aos demais núcleos de Língua Portuguesa, Literaturas e Educação. Destacamos também a ausência de uma discussão no currículo específica às literaturas hispano-americanas.

A fala do professor expressa que, possivelmente, o corpo discente tem uma concepção de que o ensino acontece somente em sala de aula e presencialmente, apesar de todo o incentivo e motivação proporcionados pelos demais colegas do corpo docente, que incentivam a leitura de livros e textos científicos, a audição de filmes e *podcast* e até a prática de jogos de computador como recursos para aperfeiçoar a proficiência linguística. É quase um consenso entre os participantes que a pouca carga horária do curso destinada à língua espanhola afeta a aquisição da língua estrangeira. No entanto, o professor destacou certa inércia por parte dos alunos que se acomodam e esperam por milagres sem a necessidade do esforço para assimilar a língua espanhola. Uma professora sinalizou ainda “o medo de errar e da crítica” (P4, MG).

Outros dois professores assumiram mais claramente como concepção teórica do projeto de curso a formação de docentes reflexivos, sendo essa competência desenvolvida com os alunos que, normalmente, têm o receio de encarar o desafio da sala de aula por não se considerarem prontos para o exercício da docência. Um deles demonstrou no GD as etapas do processo reflexivo de formação:

Às vezes o aluno vai sentar e demorar três quatro horas para preparar uma aula de cinquenta minutos. Isso faz parte do processo. Você vai estudar, vai analisar qual o material mais interessante. Quando der a aula esse movimento continua. Você vai para casa pensando o que você fez, o que não fez, o que eu posso fazer melhor. (P1, MG).

Os demais participantes corroboraram a relevância da formação crítica como mecanismo de (auto)avaliação constante das ações realizadas, mas concordando que esse caminho de autoconsciência é um pouco lento, já que, tradicionalmente, os cursos de Licenciatura em Letras destinavam-se somente ao beletrismo e formação linguístico-normativa. A docência demanda planejamento e dedicação, seja pelo estudo, seleção e

elaboração de materiais, discussão de conteúdos e critérios de avaliação. Um dos professores compartilhou seu próprio exercício reflexivo e crítico ao revisitar suas experiências como formador diante dos demais colegas: “[...] mas que aula é aquela que fui dar, que coisa horrorosa. Jamais eu queria ter passado uma aula daquela. Na próxima vez, farei de outro jeito”. (P1, MG). Não sabemos se, ao empregar o verbo “passar”, o professor assumia uma postura de mera transmissão do conhecimento em suas primeiras práticas, porém, percebemos sua tomada de consciência sobre a necessidade de mudança das ações em sala.

Em relação ao tópico contratação de professores formadores, todo o colegiado prestou concurso para um perfil de vaga que exigia a habilitação em língua portuguesa e espanhola e três dos docentes ministram ou já lecionaram, ao mesmo tempo, as duas cadeiras em cursos e níveis diferentes. Um dos professores teve a oportunidade de ser o único representante de área no momento da elaboração do projeto pedagógico do curso e informou que a proposta previa a contratação de docentes com perfil de língua espanhola, ensino e literaturas. No início do curso, somente uma professora ministrava as aulas de língua espanhola e literaturas. Aos poucos o colegiado de espanhol foi se constituindo e se iniciou o processo de divisão de disciplinas por afinidades teóricas e de pesquisa. Atualmente, dos quatro participantes, dois atuam com as disciplinas formativas de língua espanhola e estágio, um deles com disciplinas de produção de textos em espanhol e literaturas e outra com mais ênfase nas disciplinas de literaturas. Como o curso tem uma única entrada anual, esse número de professores consegue dar conta das atividades da habilitação em espanhol e nos demais cursos do Instituto.

O segundo GD gerado foi o do IFB que aconteceu em março de 2018 em visita do pesquisador ao *campus* do referido Instituto e teve a duração aproximada de uma hora e meia. Além do pesquisador, o GD contou com a participação de oito docentes, dois de língua inglesa, cinco de espanhol e um da área pedagógica. Como justificamos no capítulo de desenho metodológico, a

participação de professores de inglês e educação foi por causa da experiência na implantação e/ou coordenação do curso. O número elevado de participantes não possibilitou uma alternância de falas e a discussão se centralizou em dois participantes. Como o quadro docente tinha acabado de passar por uma reformulação e ampliação, supomos que esse fator também pode ter colaborado para a pouca interação entre os professores.

Como uma das professoras de inglês atuante na implementação do curso só poderia participar rapidamente do GD, o pesquisador iniciou pelo tópico da abertura do curso de Licenciatura em Espanhol pelo IFB. A docente informou que a primeira versão do projeto foi apresentada no final de 2012 e seu início, após aprovação nos Conselhos, ocorreu em 2013 já com a atuação de dois professores efetivos de espanhol. Diferentemente dos primeiros cursos de Letras no contexto tecnológico investigados por Silva Júnior (2016), cujas propostas eram oriundas do desejo acadêmico dos respectivos colegiados, a participante da área de educação esclareceu que no IFB a demanda surgiu da Reitoria:

Havia três *campi* que estavam sendo analisados porque eles tinham essa intenção de abrir uma licenciatura. Por que especificamente línguas? A gente tinha um documento da Secretaria de Educação que indicava que existia uma carência de profissionais na área de Matemática, Física e Línguas, sendo elas, o Inglês, o Espanhol e o Francês. A carência era muito grande de professores nessa área. Aí nós fizemos uma pesquisa [...] para visualizar as universidades que tinham em volta, quais cursos de licenciatura eles ofereciam. E a gente observou que tinha muito de Inglês, tinha muito de Português, mas só tinha uma que, à época, com Espanhol e não estava com matrículas abertas. Daí, isso foi levado para votação e o grupo optou, então, por escolher a língua espanhola. Essa foi a fundamentação que a gente teve para escolher o espanhol no antigo *campus* Taguatinga Centro. (P1, DF).

A história do IFB como Instituto Federal é recente e com isso a exigência de abertura de cursos de Licenciatura para o devido atendimento da Lei de criação dessas instituições. Por isso, também se compreende a pesquisa de mercado e a análise das faculdades e universidades da região para o levantamento da demanda local. A professora destacou o pedido da Secretaria da Educação do Distrito Federal que deve ter se pautado nos dados do Censo da Educação para a apresentação das carências. A participante fez alusão ao *campus* de Taguatinga Centro como antigo, porque ele foi extinto e transferido para a cidade de Recanto das Emas, localidade mais distante. Com isso, os servidores puderam propor uma nova localidade para a oferta. O *campus* Ceilândia foi escolhido pela Reitoria porque, ainda, não ministrava nenhum curso superior e já contava com espaço físico e infraestrutura adequada para recebê-lo.

O pesquisador levantou uma dúvida a respeito da transferência ou mudança do corpo docente atuante na licenciatura e a professora da área pedagógica e anterior coordenadora do curso expressou seu ponto de vista:

Foi uma transição que eu considero muito tranquila. Os professores do curso que tinham interesse em acompanhar o curso puderam vir removidos para Ceilândia sem nenhuma grande burocracia de edital. Nós viemos acompanhando o curso. O corpo docente não veio integralmente, nesse momento, alguns professores, que tinham interesse na proposta pedagógica que ia ser implantada no Recanto das Emas, acompanharam o *campus*. Outros já tinham interesse de trabalhar em outros *campi* do IFB, mais próximos da sua residência ou por outras questões, foram para esses outros *campi*. Num primeiro momento, veio um número significativo de professores do corpo docente para Ceilândia. Então não houve um choque tão grande em relação ao corpo docente para os estudantes. Agora, na virada para 2018, nós tivemos uma mudança significativa de corpo docente com o novo concurso. (P1, DF).

O debate sobre o tema da mudança de *campus* foi decorrente de nossa preocupação com a continuidade das linhas de trabalho do corpo docente anterior e da provável desistência ou abandono de curso pelos alunos, que tiveram sua rotina modificada. Além disso, cabe destacar que os *campi* visitados para a geração de dados desta pesquisa não estão localizados na região central, mas sim em bairros que sofrem com problema de transporte público. Por meio da fala da professora fica evidente que a transferência de *campus* resultou em uma alteração das práticas pedagógicas. Por outro lado, representou um crescimento quantitativo do corpo docente, pois o curso recebeu mais professores e passou a assumir uma “nova identidade em relação à docência” (P1, DF). O quadro de espanhol aumentou de quatro para sete docentes atuando na Licenciatura e um deles também colaborando no Ensino Médio Integrado. Sobre a nova constituição do colegiado, a professora expressou:

Enquanto nós estivemos em Taguatinga [...] a gente tocava o curso com quatro docentes de espanhol. Eles tinham que se revezar nas disciplinas. Aí todas as dificuldades que um professor tem na primeira vez que está numa graduação, a primeira vez que oferta uma disciplina. A cada semestre você tem que oferecer uma disciplina nova, porque a ideia era que você ia pegar a disciplina anterior e mais uma nova. Isso foi se repetindo ao longo do curso. Nesse momento, eu considero que a gente tem outro quadro. Os professores vão poder se dedicar mais às disciplinas que se especializaram nesse semestre. Eu considero que isso faz toda a diferença quando você consegue reeditar a disciplina mais de uma vez. (P1, DF).

Como o concurso de seleção de professor para o Instituto Federal não pode por lei requerer titulação, nem acaba sendo direcionado para um determinado nível de ensino ou subárea de especialização, a fala da participante demonstra uma preocupação do colegiado em possibilitar que se crie identificação e divisão entre os docentes por temas e assuntos de seu interesse. Um dos

professores e atual coordenador do curso mencionou que essa proposta de divisão de disciplinas por professores especialistas permite um maior trabalho integrado entre a equipe e a criação de projetos de pesquisa e/ou extensão mais articulados.

O pesquisador questionou se o concurso para o IFB já direcionava o conteúdo programático para o curso de Licenciatura ou se era um certame diferente. Leve-se em consideração que o concurso para o IFB é um dos poucos no cenário da Rede Federal de Educação Profissional que requisita somente a habilitação em Espanhol. Os participantes esclareceram que a instituição realiza uma única seleção e a escolha do *campus* ocorre de acordo com a classificação do candidato. Contudo, o curso de Licenciatura em Espanhol determina como pré-requisito a titulação mínima de pós-graduação para os candidatos interessados no *campus* de Ceilândia. O corpo docente não tem autonomia e não participa, diretamente, do processo seletivo para contratação de professor efetivo, pois uma empresa terceirizada é selecionada para gerir o processo. Com isso, nem sempre os pontos da prova escrita do concurso são discutidos entre os professores do IFB, por outro lado, os pontos da prova didática são mais negociáveis. De acordo com a professora, os interessados em atuar na banca devem se submeter a um edital da própria empresa:

[...] se você for contemplado dentro desse edital, você vai elaborar os pontos da prova didática e participar da banca. Especificamente, nesse último concurso, as duas professoras de espanhol do curso de Letras participaram da prova didática. Mas porque elas se predispuseram a fazer isso? Porque viram a importância dos docentes do curso estarem presentes nesse momento, uma vez que, quem fosse aprovado viria a atuar no curso. (P1, DF).

A atuação de duas professoras no último concurso marca também uma postura política desse colegiado e sua preocupação com o perfil de professores selecionados para o IFB e, em particular, suas competências acadêmicas para atuação na graduação. O pesquisador indagou se muitos aprovados no

certame têm o entusiasmo de atuar na Licenciatura e nos surpreendemos com as colações de uma das professoras, pois, segundo ela: “Da mesma forma que a gente tem docente que tem interesse em atuar na Graduação, a gente tem o inverso. A gente tem professores que não têm nenhum interesse em atuar na Graduação”. (P2, DF). A referida participante não explica os prováveis motivos da não adesão de alguns concursados ao curso de Licenciatura, mas acreditamos que não seja a falta da titulação mínima demandada. Por outro lado, outra docente constatou o interesse da comunidade acadêmica por lecionar no Instituto e a mudança do perfil docente que pretende ingressar na instituição: “Nesse último concurso, até porque o Instituto Federal passou a ser mais conhecido, mais divulgado, ele atraiu outro perfil de candidato. Hoje, a gente tem, nos primeiros lugares, mestres e doutores.” (P1, DF).

Sobre a concepção de trabalho com a linguagem do projeto de curso, sabíamos que a mudança de *campus* e do colegiado poderia não revelar uma visão única de trabalho, mesmo porque os participantes ainda estavam se conhecendo e iniciando uma parceria de trabalho no momento da geração do GD. Quando o pesquisador destacou a perspectiva intercultural de formação dos alunos e o trabalho interdisciplinar, vertentes protagonizadas no projeto pedagógico, os participantes acabaram omitindo o tema sobre as concepções de linguagem e exemplificando mais experiências de integração entre disciplinas ou conteúdos:

Nós, da área de Literatura, fazemos muita coisa juntos. A gente promove atividades culturais e apresentações. Por exemplo, teve atividade de ensino e poesia. Eu e a outra professora que saiu pedimos uma resenha única para as duas disciplinas. A gente procura fazer as coisas mais integradas. (P2, DF).

Eu senti que, realmente, existe uma integração entre nós professores [...] eu peguei a disciplina de História e Aspectos Fonéticos da Língua Espanhola e eu propus, nesse primeiro momento, que o professor de História, que ele entrou agora, falar

sobre a formação da Península Ibérica, os povos, o Império Romano, toda essa formação da Península e da língua. (P3, DF).

Após a compilação de algumas práticas ou tentativas de aproximação de conteúdos, o pesquisador indagou a respeito do contato com a Universidade de Brasília (UnB) e a parceria entre as instituições. Os participantes informaram que, aos poucos, a UnB foi tomando ciência do curso, porque muitos professores do IFB são egressos dos seus programas de Pós-Graduação. Conforme algumas participantes, muitos docentes da UnB demonstram curiosidade no tocante ao currículo da Licenciatura do Instituto. Segundo a professora da área pedagógica, as instituições começaram a fazer atividades conjuntas e a aproximação ainda está mais voltada entre o corpo docente; já entre os estudantes não acontece muito. Em nossa avaliação, percebemos, novamente, uma aproximação muito maior do IFB à UnB. Quando questionados sobre diferenças entre os cursos e/ ou contextos de atuação, uma professora teceu a seguinte distinção:

Acho que posso falar porque fui aluna da Universidade na Graduação e acho que teve uma mudança agora, recente, no currículo da UnB. A diferença maior, mesmo com essa mudança, é porque o aluno daqui pode chegar sem pré-requisito, sem nunca ter estudado espanhol, que ele vai ter esse apoio até os últimos semestres [...] na UnB, só temos três semestres que é Teoria Oral e Prática da Língua Espanhola. Aqui eles têm esse apoio ao longo do curso inteiro. (P2, DF).

O apoio a que a participante se refere seria uma maior ênfase na formação para o trabalho com a aquisição da língua espanhola. Ao verificar a carga horária total do curso do IFB, notamos que a matriz totaliza 3.848 horas, sendo 1.306 dedicadas ao ensino de língua espanhola e suas literaturas, 1.542 para disciplinas da área pedagógica e recorrentes no curso de Letras, 400 de prática como componente curricular, 400 de estágio curricular supervisionado e 200 de atividades complementares. O fato de o curso ser de

habilitação única explica a expressiva carga destinada à língua espanhola. A parte específica do curso divide-se em componentes curriculares de língua espanhola, história dos aspectos fonéticos da língua espanhola, morfossintaxe do espanhol, sociolinguística do espanhol, literatura espanhola, literatura hispano-americana e tópicos especiais no ensino de espanhol. Cada disciplina de literatura consta em três períodos do curso e identificamos outras disciplinas como Linguística Aplicada, Metodologia do Ensino, Novas Tecnologias na Educação e Gramática Comparada que podem acabar sendo direcionadas para o espanhol, implicando uma revisão da carga horária informada anteriormente. O acadêmico ainda pode frequentar dois componentes optativos. Ao comparar a oferta obrigatória de disciplinas, constatamos que a matriz do IFB dispõe de maior oferecimento de matérias em língua espanhola que o IF Sudeste MG, mas, isso está consoante com as possibilidades de um curso de habilitação única.

Ao questionar se as disciplinas de língua espanhola também se direcionavam para o debate sobre formação docente, os professores ocultaram esse tópico e destacaram o envolvimento do aluno com os grupos de pesquisa, sendo essa uma atividade forte no curso, pois o corpo docente solicita trabalhos que são transformados em artigos e oficinas em eventos da área.

No entanto, no tópico sobre a reforma curricular após a avaliação do curso pelo MEC, depreendemos de forma mais clara a concepção de trabalho com as disciplinas de língua espanhola. Somente uma professora da área de educação do atual colegiado do curso teve a oportunidade de participar da implantação e reforma do projeto pedagógico. Ressalta-se que duas professoras de espanhol que participaram dessas etapas, sendo que uma acabou sendo redistribuída para outro Instituto e a outra não seguiu atuando no *campus* Ceilândia. De acordo com a docente da área pedagógica, a reforma curricular permitiu colocar em prática uma nova concepção de formação:

A partir do terceiro semestre de curso, a gente já tem uma mudança significativa na grade [...] a alteração que eu considero mais drástica, digamos assim, em termos de concepção pedagógica, foi a retirada das práticas de ensino como componentes isolados e colocar essa prática de ensino de forma integrada aos componentes curriculares. Então, a ideia de que a formação docente e essa aquisição da língua iam acontecer de forma concomitante. Não tinha como fazer isso de forma separada: uma coisa é a formação docente outra é a língua espanhola. Como se isso não pudesse acontecer de forma concomitante. Essa foi a grande alteração que aconteceu no PPC da primeira versão para a segunda versão. (P1, DF).

O relato da participante demonstra que o atual corpo docente tende a relacionar melhor os conteúdos e aproveitar o espaço das aulas de língua espanhola para a discussão de temas a respeito da formação de professores dessa língua. Para isso, os docentes participantes informaram que foi preciso ampliar um pouco a carga horária do curso.

Sobre a representação dos alunos entre o Instituto e a Universidade, a docente da área pedagógica chama a atenção para alguns casos de desistência do curso, ainda no *campus* Taguatinga, porque os discentes não se identificavam com a estrutura do Instituto, pois, segundo ela:

O estudante, quando chega à graduação, chega com uma ideia de espaço físico de universidade. Como nós não tínhamos um *campus*, era um andar alugado, a impressão que eles tinham era de que estavam chegando a um cursinho [...] A maioria que desistiu das primeiras turmas desistia pela falta de sentimento de pertencimento ao Instituto Federal, naquela estrutura de *campus*. (P1, DF).

Os docentes também pontuaram a respeito do trabalho de acompanhamento⁶⁸ de discentes no IFB, principalmente no primeiro período, como uma política interventiva para apoiar,

⁶⁸ Entendemos que uma comissão foi formada por professores do curso para acompanhar e assessorar a permanência dos acadêmicos do curso.

ouvir, auxiliar na organização de tarefas e elaboração de planos de estudo. Do nosso ponto de vista, essa intervenção, aparentemente, pode ser uma preocupação muito próxima à experiência vivida com os alunos secundaristas, porém, demonstra um cuidado do corpo docente com a necessidade de promover nos acadêmicos uma caminhada mais autônoma. Dificilmente, esse tratamento personalizado ocorreria em uma universidade pública com mais alunos e a atual estrutura organizacional.

O último tópico problematizado no GD foi o cenário atual do ensino de espanhol no Brasil depois da revogação da Lei nº 11.161/05 (BRASIL, 2005b) e as consequências disso para a formação de professores. O pesquisador tinha como interesse saber as ações encabeçadas pelo Instituto na motivação dos acadêmicos e as alternativas pensadas pelo colegiado na luta pela permanência do espanhol no currículo. Um professor de língua inglesa demonstrou sua preocupação, já que nada disso foi discutido com cautela e informou, ainda, que os alunos da última entrada já chegaram nervosos e questionando o rumo. De acordo com esse participante:

Os docentes estavam meio divididos entre entrar em pânico, junto com os alunos ou tentar acalmá-los. No sentido que é uma reforma que está sendo proposta agora e a gente não sabe qual vai ser, de fato, em médio prazo. Até porque, daqui a pouco, pode entrar outro governo e ter outra política. Então, a gente tentou, na medida do possível, tranquilizar os alunos [...] a gente está começando a pensar como demanda, também, do *campus* em abrir uma complementação pedagógica para que os alunos consigam tirar uma segunda habilitação, paralelamente ou após a conclusão [...] poder oferecer outro leque de opções para eles. A gente notou a questão de Português ou Libras, que são duas possibilidades factíveis a eles. (P4, DF).

A fala do professor demonstra a surpresa com que todos docentes e pesquisadores recebemos as notícias da Medida Provisória nº 746/16 (BRASIL, 2016c) e da própria Lei nº 13.415/17

(BRASIL, 2017a). Por outro lado, o participante sinalizou alternativas como a complementação pedagógica de modo a inserir os alunos no mercado profissional. O professor também pontuou que apesar de a língua espanhola não ser mais obrigatória, muitas escolas ainda pretendem ofertá-la. Outra professora mencionou que o governo atual caminha na contramão da Constituição Federal em seu quarto artigo que defende uma integração política, econômica e cultural entre os países latino-americanos e isso deve passar pela língua. Uma professora apontou que essa retirada é mais uma das contradições desse governo, pois:

O próprio governo que tirou o espanhol da grade do ensino médio é o governo que agora está pedindo espanhol na prova para o concurso da Agência Brasileira de Inteligência [...] Também tem a Câmara Legislativa e o Senado que também cobram o espanhol como disciplina obrigatória. (P5, DF).

Essa mesma participante também recém-concursada expressou sua felicidade ao chegar e encontrar os alunos tão bem informados e preocupados com os rumos do ensino de espanhol na atualidade. Essa realidade fez com que ela se sentisse na obrigação de continuar motivando os alunos e pensar o futuro para o ensino dessa língua e exemplificar novas formas de atuação como a elaboração de materiais didáticos para cursinhos ou a preparação de vídeo aulas. Por último, outra participante ressaltou que a língua espanhola será disciplina optativa na matriz do Ensino Médio integrado que recém começa no IFB, sendo que a ideia inicial era sua oferta como matéria obrigatória.

Após a geração de dados nos dois GD, julgamos que essa etapa da pesquisa foi bastante proveitosa para conhecer como os professores se expressam coletivamente sobre questões que interferem e dependem, de fato, de uma construção coletiva. Nosso interesse também não era medir a *performance* particular de cada um dos professores atuantes no curso, mas sim verificar

como as vivências e experiências relatadas colaboram para a revisitação de práticas e a formulação de novas concepções de trabalho com a formação de professores de espanhol no cenário dos Institutos Federais. Na próxima seção, damos início a outra etapa de geração de dados que foi a entrevista narrativa individual com cada professor, resultando em um mosaico de experiências inter cruzadas.

4.2. Mosaico de histórias de formação e perfis de docência de espanhol nas Licenciaturas dos Institutos Federais

Esta seção tem como objetivo dar voz para as “estórias” (CLANDININ; CONNELLY, 1990)⁶⁹, de nove professores formadores de espanhol dos Institutos Federais elencados para a presente pesquisa, considerando que essas histórias são dotadas de imagens e tempos formativos diferenciados quando tomamos como parâmetro o período de atuação de cada docente no Instituto Federal. Nem todos os participantes tiveram a oportunidade de presenciar o momento de criação e implementação dos cursos, além disso, a maioria dos professores não tinha vivência no ensino superior antes de ingressar no Instituto Federal. Ressalta-se também o pouco tempo de atuação deles no Instituto.

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. Como exposto, cada professor recebeu com antecedência o roteiro para a

⁶⁹ Conforme Clandinin e Connelly (1990), as narrativas geradas pelos participantes de uma pesquisa de cunho autobiográfica também podem ser denominadas de “estórias”, já as “histórias” são as escritas pelos pesquisadores narrativos na composição de sentidos.

entrevista e o documento estava dividido em três blocos: Trajetória profissional, Atuação no Instituto Federal e Reflexão sobre a prática docente. Adotamos as etapas da pesquisa narrativa proposta por Telles (2002), conforme apresentamos na seção metodológica, e, nesta parte, propomos uma composição de sentidos para as experiências individuais e, depois, o cruzamento dos registros recuperados.

Sabemos que os professores participantes, na etapa da entrevista individual, não apresentaram uma narrativa linear, muito menos deram conta de aprofundar todas as questões do roteiro proposto. Contudo, nosso interesse estava em perceber por meio do resgate da memória que cenas e imagens de trabalho no Instituto Federal esse docente recuperava. Essa revisitação 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 das Licenciaturas em Espanhol nos Institutos.

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. Assim como o GD, priorizamos memórias e relatos sobre a inserção do curso de Letras no Instituto, concurso público para atuação no Instituto 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 título a cada participante de acordo com uma percepção de si próprio mediante a experiência narrada e compartilhada com o pesquisador. Antes de trazer à tona as histórias de vida dos professores participantes no Instituto Federal e suas concepções de linguagem e trabalho com o ensino de espanhol, inserimos uma breve exposição de cada projeto pedagógico de curso. A seguir, passamos ao mosaico de práticas docentes que constituem o retrato dos professores formadores de espanhol dos dois Institutos Federais selecionados para o estudo e um panorama

desse contexto institucional na formação de profissionais de ensino superior. Apresentamos, primeiro, o projeto pedagógico e a composição de sentidos das narrativas docentes do IF Sudeste MG e, a seguir, do IFB.

4.2.1. IF Sudeste MG

O projeto pedagógico tece considerações sobre o histórico da instituição, os princípios teóricos e pedagógicos do curso e os recursos humanos necessários para o andamento do curso. O texto do documento esclarece que o *campus* inicia suas atividades no ano de 2009 e o curso de Licenciatura em Letras (habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola), primeiro da Rede Federal com a habilitação dupla, começa em 2013, compondo uma realidade de quatro cursos superiores no Instituto.

O documento reflete sobre a chegada do Instituto Federal na cidade de São João del Rei e sua contribuição para o início da formação de nível técnico na região. Ao mesmo tempo, dá destaque para a implementação recente e contribuição da Universidade Federal de São João del Rei para o desenvolvimento da área educacional na cidade e região.

O projeto destaca o potencial do município no cenário do estado de Minas Gerais desde sua atuação no ciclo do ouro e da Inconfidência Mineira até a atualidade, devido ao turismo, acervo arquitetônico e musical e a produção de artefatos em estanho, sendo considerado um polo desse metal na América Latina.

A proposta do curso de Licenciatura é fundamentada legalmente pela LDB nº 9394/1996, pela Lei de criação dos Institutos Federais nº 11.892/2008 e a carência da habilitação de língua espanhola na região, já que a universidade pública da cidade oferta somente a formação em língua inglesa. O curso totaliza 3.660 horas, sendo 2.360 de disciplinas teórico-práticas, 200 de atividades acadêmico-científico culturais, 400 de prática como componente curricular e 700 de estágio supervisionado. Destacamos a carga horária do estágio que, segundo o texto do

projeto argumenta pautado em pareceres do próprio MEC, o funcionamento de cursos de habilitação dupla e a necessidade de aumento da carga horária para cursos de dupla licenciatura. De acordo com o Parecer CNE/CES nº 83/2007

A carga horária mínima de 2.800 horas definidas na citada Resolução [CNE/CP nº 2/2002] considerou a formação em uma única habilitação. Para a inclusão de uma nova habilitação, deverão ser acrescidas, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, das quais, pelo menos, 300 (trezentas) horas serão dedicadas ao estágio supervisionado, conforme se depreende dos Pareceres CNE/CP nos 8/2008 e 5/2009, do Parecer CNE/CES nº 124/2009 e da Resolução CNE/CP nº 1/2009 (IF SÃO JOÃO DEL REY, 2016, p. 18).

O curso do IF São João del Rei funciona no horário noturno e oferece quarenta vagas anuais com uma única entrada mediante a seleção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). O curso totaliza oito períodos (semestres) e não há pré-requisito para nenhuma disciplina, tendo em vista uma preocupação do colegiado pela entrada anual e provável evasão.

O curso tem como objetivo levar o acadêmico à “compreensão dos fenômenos da linguagem”, partindo dos legados da tradição humanista até o reconhecimento de questões contemporâneas como as sociais, as culturais, as de gênero, as étnico-raciais, as inclusivas, as ambientais e outras relacionadas à linguagem e ensino. O projeto propõe alguns objetivos secundários para a formação do licenciado em Letras e eles evidenciam um perfil de docente preocupado com o vínculo entre linguagem e sociedade, as especificidades da linguagem literária e as tecnologias, a relação entre as práticas sociais e pedagógicas dentro e fora da escola, tudo isso perpassado por uma preocupação teórico-metodológica. O texto do documento evidencia a importância de uma formação pautada na autonomia, transformação e continuidade após a finalização do curso de

graduação. Há uma ênfase no entendimento do magistério como uma profissão cujo compromisso ético e político gera transformação na vida em sociedade.

O projeto diz considerar três competências dos cursos de licenciatura, no entanto, não aprofunda tais conceitos, são elas: comunicativa, analítico-reflexiva e pedagógica. Não fica evidente se tais competências são específicas e desenhadas para o perfil do profissional de Letras ou se perpassariam todos os demais cursos de Licenciatura. O documento não restringe o perfil do egresso à docência, já que o texto destaca outros contextos de atuação como a pesquisa, a tradução, a revisão, a consultoria e a edição, o documento reforça a importância do desenvolvimento de uma consciência política e social no profissional de Linguagens em formação.

Em relação à aprendizagem e transmissão do conhecimento linguístico da língua materna e espanhola, o projeto não assume uma concepção de linguagem determinada, contudo, orienta a necessidade do desenvolvimento do professor em formação de algumas perspectivas de ensino: trato crítico com as diferentes linguagens e gêneros orais e escritos, sensibilidade para a abordagem das variedades e seus usos sociais, conhecimento crítico do repertório representativo da literatura, cultura e respectivas línguas e, por último, a habilidade para a formulação de projetos de ensino para o Ensino Fundamental e Médio.

O projeto em análise toma como base as orientações da Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015) e o compromisso social dos Institutos Federais para sua estruturação curricular. A matriz organiza-se em disciplinas teóricas de estudos linguísticos e literários e as de fazer pedagógico. Acreditamos que essa demarcação possa ser perigosa e reforçar a compreensão que as disciplinas pedagógicas são saberes somente práticos e vinculados à formação docente. Já as matérias teóricas da formação seriam aquelas canônicas de um curso de Letras relacionadas aos conhecimentos da Linguística e Literatura.

O projeto também insere e especifica em todos os períodos a proposição de disciplinas de Projetos Integradores, cujo papel é articular teoria e prática. A grade curricular contempla sessenta e seis disciplinas, sendo oito destinadas à língua espanhola, três a estágio do espanhol e duas de Literatura Espanhola, totalizando uma carga horária de 860 horas para a formação em língua estrangeira. A matriz também oferece três matérias sobre metodologia do ensino de línguas e literaturas, inclusive optando por nomear uma das disciplinas de Linguística Aplicada. Acreditamos que essa opção seja para reforçar no projeto que os hispanistas brasileiros também fazem Linguística Aplicada, pois, durante muito tempo, não se tinha clareza disso. Por outro lado, a Linguística Aplicada também deveria estar presente nos demais componentes e programas de metodologia do ensino de línguas e literaturas, porque se trata de uma ciência que contribui para essas disciplinas com inúmeras referências teóricas.

O projeto de curso propõe doze disciplinas optativas nomeadas como Tópicos Especiais, sendo que o acadêmico precisa cursar, no mínimo, seis desses componentes, pois, de acordo com o documento, a interdisciplinaridade entre as áreas do estudo é potencializada nessa oferta. Entre os conteúdos estão as questões de gênero e sexualidade, relações étnico-raciais, diversidade, socioambientais, linguagens artísticas, novas tecnologias, materiais didáticos etc.

A seguir, conforme já esclarecemos, apresentamos as “histórias” confeccionadas e um retrato da trajetória profissional dos docentes colaboradores. Optamos por criar categorias com o propósito exclusivo de melhor organizar nossa exposição do trabalho de cada professor. Evidenciamos que essa proposta de atribuir uma imagem 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 nove perfis docentes sintetizam o retrato do formador de professores de espanhol dos Institutos pesquisados.

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 Instituto Federal, local onde exerceu pela primeira vez a docência de espanhol no ensino superior. O professor também não tinha atuado em escolas antes. 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 Médio e superior, possivelmente, construídos pela falta de prática do participante como professor da Educação Básica. Ele foi aluno do Ensino Médio e técnico do mesmo Instituto que trabalha atualmente, porém, no passado, essa escola possuía outra identidade institucional. Portanto, desde jovem, já vivencia e conhece certas práticas da educação profissional. Teve a oportunidade de estudar francês no Ensino Médio e resolveu ser professor pela influência das professoras da escola e por querer contribuir para mudar a vida das pessoas. Deixou bastante evidente que a língua espanhola não era sua primeira opção de estudo nem língua de trabalho, mas foi a única possível no momento em que estava na universidade. Apesar de seu distanciamento do idioma, teve a oportunidade de fazer

intercâmbio para um país da América do Sul e foi se envolvendo com a língua aos poucos.

Quando prestou o concurso para o IF Sudeste MG já tinha conhecimento da oferta da Licenciatura e informou que sua prova didática também foi direcionada para tal público. Realizar o concurso para o Instituto não foi algo planejado, porém uma oportunidade que surgiu e considerou pela experiência como ex-aluno dessa realidade. 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 Instituto 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 só parece estabelecer uma diferença entre a aceitação do formador da universidade e do Instituto Federal, por outro lado, no tocante à proposta do curso em que atua, considera uma boa proposta. Sobre o IF Sudeste MG, demonstra que o fato de o *campus* não contar com a presença de nenhum curso técnico ou de graduação em uma área muito específica, a sociedade acabou construindo outra representação para a unidade de São João del Rei, pois, de acordo com o participante:

[...] a gente tem Letras e tem uma pós-graduação em Didática e trabalho docente [...] eu acho que isso favoreceu essa aceitação pela comunidade. Acho que é uma particularidade deste *campus* [...] porque cada *campus* vai criando uma identidade e me parece que a nossa levou para esse lado. Outra coisa também é o fato de por conta de que quando se criou o Instituto não existia esse prédio, só tinha o outro dividido com a escola. Não tinha como colocar ensino médio integrado e acabou ficando um *campus* com essa cara de faculdade mesmo, só funcionando à noite.

Também mencionou que a instituição está aumentando o número de inscritos nos processos seletivos e a evasão tem

reduzido. Evidenciou que ajudou no processo de cadastramento das informações do projeto do curso no *site* do MEC para avaliação do curso e também recebeu a comissão avaliadora. Como docente, desde o início, atua com Português nos cursos técnicos subsequentes e com o espanhol na graduação de Letras. O fato de dar aula das duas disciplinas não lhe gera incômodo ou angústia, mas sim o fato da pouca carga horária de 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. Eu acho que a questão do cargo de gestão pesa até mais do que essa outra.

O professor em questão expõe uma realidade já evidenciada em Silva Júnior (2016), quando ponderou a respeito da polivalência docente no âmbito do Instituto Federal e do excesso das atribuições se comparado ao contexto de atuação de uma Universidade pública. Além da docência, o participante destacou mais uma função assumida por muitos docentes atuantes na educação superior, independente do tipo de instituição, que é a gestão, segundo ele, uma atividade que ocupa todos os momentos e espaços da vida. Por outro lado, também conseguiu demonstrar seu crescimento profissional no Instituto quando mencionou essa jornada de trabalho como gestor e docente ao mesmo tempo.

Sobre a sua prática pedagógica e concepção de trabalho com o espanhol, o professor constrói uma identidade para si quando afirmou “eu sou um sujeito muito teórico, tenho esse problema” e “eu tenho a fama de ser o professor carrasco”. 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 pelo aluno e isso não parece ser bem recebido por eles em um primeiro momento, já que também tivemos a impressão que os acadêmicos 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 que busca a licenciatura, pois são alunos que trabalham, pais e mães de família.

Definimos esse perfil docente como sendo o “**teórico**”⁷⁰, 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 MG 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.

A professora inexperiente

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 à distância também por 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 Instituto, lecionou durante três anos e teve práticas com a língua espanhola no Ensino Fundamental, Ensino Médio e centro municipal de línguas, além de aulas particulares.

O concurso público para o Instituto Federal 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

⁷⁰ Decidimos destacar em negrito as palavras que constroem as imagens de professor atuantes nos cursos de Licenciatura em Espanhol dos Institutos pesquisados.

Instituto Federal. 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 de vida sua aprovação como professora de um Instituto Federal, porque acreditava que seria mais uma mudança em sua vida e por causa da contribuição na vida do outro. 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 vida, 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 professora completava seis meses como professora efetiva e já aquilo que ela desejava como mudança de prática e rotina pessoal e acadêmica já se materializava, pois já estava cursando uma disciplina isolada da área de Linguística no mestrado da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ). Ainda sobre essa transição pessoal após sua

aprovação para o Instituto, 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 Instituto, a docente nos informou que em ambas as provas, escrita e didática, sorteou conteúdos de língua portuguesa. Já a banca examinadora, ao final da prova de desempenho didático, pediu que interagisse em espanhol como uma forma de mostrar seus conhecimentos na língua. Por outro lado, em sua aula sobre variações linguísticas, já conseguiu articular um pouco as línguas portuguesa e espanhola no material elaborado, porque, desse modo, poderia mostrar seu desempenho com as duas línguas. Sobre sua prática docente no Instituto 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 Instituto, sua atuação na Educação

Básica e centros de línguas lhe garante uma segurança no desempenho de suas atividades como docente de espanhol.

Mesmo sendo a mais novata no curso, a participante demonstrou conhecimento e leitura do projeto pedagógico e reconheceu que algumas questões precisam ser discutidas, pois, segundo ela, “a prática não está funcionando exatamente” da forma como está proposto no projeto. Para a professora, as áreas de Literatura e Português estão mais sólidas devido ao entrosamento entre os colegas de área; já a área de língua espanhola demanda um trabalho mais coletivo.

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 trabalhando com a sala de aula para que os alunos já possam ir pensando na docência.

Como um desafio de sua prática no curso 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 Instituto, a professora apresentou uma diferença na prática pedagógica e institucional do Instituto:

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 corroborar dois encaminhamentos. Primeiro, como o contexto do Instituto Federal também pode ser promissor para o corpo discente e, segundo, adotou a experiência de uma aluna egressa da UFSJ, para garantir a qualidade do trabalho com a língua espanhola desenvolvido pela própria docente ou coletivo de professores do Instituto.

Acreditamos que essa participante seja a melhor representante da imagem de professora que traçou um planejamento de carreira, apesar de sua pouca vivência acadêmica. O perfil de “**inexperiente**” se refere à ausência de experiência em turmas do Ensino Superior da área de Letras antes de ingressar no Instituto.

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 escola pública federal de educação profissional. Destacou que sua atuação como docente de espanhol foi muito pequena e em um curso para fins específicos. Sua aproximação ao universo da língua espanhola foi mediante um curso de línguas e o contato com textos literários na graduação por meio da recordação da prática de uma docente com contos em espanhol.

Como professora do Instituto Federal atua há, aproximadamente, seis anos no curso de Licenciatura em Letras, 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 rede federal foi a motivação para realizar o concurso para lecionar no Instituto Federal, já que no estado, 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, 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 Brasileira. 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 [...] você dialoga com professores de outras áreas, eu acho isso muito bom. 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 Instituto Federal, a participante demonstrou sua identificação pessoal com a área de Literatura. A participante destacou também sua felicidade pessoal de retornar e trabalhar em sua cidade natal e em um lugar que o ambiente é motivador e a equipe de trabalho é integrada e parceira.

Ao comentar sobre a implementação do curso, a professora recuperou discursos sobre a não valorização das ciências humanas no cenário do Instituto e momentos de tensão e brigas que os professores idealizadores da proposta vivenciaram. Por outro lado, apresenta, atualmente, o apoio da gestão na realização dos concursos para pleno funcionamento do curso, compra de acervo bibliográfico e construção do laboratório de línguas para a licenciatura. Salientou, ainda, a aceitação do curso pela comunidade interna e externa, principalmente, após a realização dos projetos de ensino e extensão na cidade e nos municípios vizinhos.

Sobre a concepção do projeto pedagógico, a professora frisou que, apesar do curso ter obtido a nota máxima na avaliação do MEC, o projeto deverá passar por alguns ajustes no intuito de reconfigurar a oferta de alguns componentes do curso. A participante citou três exemplos: (a) as disciplinas de Literatura que abrangem um período histórico muito extenso, (b) a antecipação de matérias sobre pesquisa de conclusão de curso e (c) a ausência de disciplinas de língua espanhola nos últimos períodos/semestres do curso de Licenciatura, pois, atualmente, os discentes deixam de ter contato com a língua no final do curso. As mudanças apresentadas pela participante em sua narrativa já parecem encaminhadas e discutidas no núcleo de educação, departamento que concentra o curso de Letras. No entanto, o aspecto limitador para tal reforma do currículo é o aumento da carga horária e a contratação de novos docentes, algo não assegurado pela gestão institucional.

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 docente, 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 Instituto Federal 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 implementou na prática, fazendo escolhas de caminhos teóricos e abordagens de trabalho no início da Licenciatura.

O professor colaborador

O participante possui graduação em Letras (Português-Espanhol) em uma faculdade privada localizada no interior de

Minas Gerais e cursou o 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. Atualmente, cursa Doutorado na área de Letras em um universidade pública.

O professor atua há, aproximadamente, treze anos com o ensino do espanhol e, antes de ingressar no Instituto Federal, lecionou no Ensino Fundamental e Médio. Portanto, sua primeira vivência no ensino superior foi no curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal, 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 Instituto 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 livros para compra. Por causa dessa colaboração a distância, o professor demonstrou vontade em ser removido de lotação para lecionar no curso em São João del Rei ou, até mesmo, pensou em constar no projeto de curso como colaborador externo.

O concurso para o Instituto Federal foi a primeira seleção pública do participante em questão e, naquela época, ele desconhecia a oferta de cursos de Licenciatura nesse contexto. Após a remoção, 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 MG 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 Instituto Federal 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 Instituto, 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 ele avaliou como positivo. No entanto, não escondeu seu desejo em focar a língua estrangeira e nos apresentou um acordo entre o colegiado na identificação dos professores com suas áreas e especialidade:

Como a gente trabalha por cadeiras, a gente teve essa possibilidade de cada um ver onde pretende atuar mais, o que gosta mais e você tem essa liberdade. Então, hoje 90% da minha carga horária é com língua espanhola, que é o que eu gosto de fazer.

Apesar de o curso de Licenciatura ter um reconhecimento interno e externo, principalmente após a avaliação presencial do MEC, o corpo docente ainda sofre algumas dificuldades diante dos colegas de outras áreas para legitimar a língua espanhola

como disciplina obrigatória e equiparada ao inglês na matriz curricular do ensino integrado. O professor levantou a conjectura de que a presença de diretores da área de Letras permite que o curso não fique à margem totalmente.

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, brasileiros, 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. Aliado 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 formar o aluno como um todo e articulando um trabalho linguístico, cultural e pedagógico para a docência, ademais de conscientizar o acadêmico em formação que o trabalho docente exige planejamento e envolvimento nos contextos de prática. Portanto, cabe ao coletivo de docentes do Instituto criar a mentalidade que a docência implica afeto e de construção de uma prática reflexiva e analítica. Inclusive, o participante fez referência ao tópico discutido no GD sobre a concepção de formar 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. Em banca de concurso a gente vê muito isso, às vezes, o candidato traz um texto e reproduz o texto na fala.

Na narrativa do participante, a responsabilidade com o contexto futuro da sala de aula fica bastante explícita em suas afirmações e recordações de professores 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 Instituto, normalmente, pessoas que ficaram muito tempo sem estudar e que demandam certo estímulo para o reencontro com as práticas acadêmico-escolares.

Por último, destacamos a figura do professor extensionista que o participante defende, sendo essa prática articulada à pesquisa aplicada. Segundo o professor, o Instituto Federal ganhou muita notoriedade e mais identidade na cidade e entorno por causa das iniciativas positivas de extensão, envolvendo alunos e docentes. Além de incluir a sociedade dentro do Instituto, a figura do acadêmico extensionista “teve um retorno muito maior do que o estágio padrão, de você preencher uma ficha e observar”. De acordo com o participante, esses projetos de ensino colaboram para a construção identitária do acadêmico como futuros professores de espanhol, já que, conforme o participante, “nossos alunos que entram na graduação dizem eu vou trabalhar com a língua portuguesa e a língua espanhola se eu precisar e se tiver oportunidade”.

Entendemos que a imagem de professor “**colaborador**” define bem o envolvimento do participante com o curso antes mesmo da materialização do projeto, pois, entre os quatro docentes do IF Sudeste MG, ele era o único efetivo e aquele 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.

4.2.2. IF Brasília

O projeto pedagógico de curso analisado é a última versão datada de maio de 2016. O documento não inicia seu texto com um histórico da Instituição, mas sim recupera a memória do próprio curso de Licenciatura quando começou sua oferta no ano

de 2013. O texto apresenta um mapeamento das vagas oferecidas e menciona uma decisão sobre a necessidade de reforma do projeto de curso em uma reunião de colegiado ocorrida em 22 de agosto de 2013. Portanto, logo ao princípio da Licenciatura, foi decidida a importância de rever disciplinas sobre formação do profissional docente. Os professores do Núcleo Docente Estruturante (NDE) são indicados no texto do projeto.

No ano de 2014, o projeto foi reformulado e as alterações consistem nos nomes e na carga horária de alguns componentes curriculares, aumentando o número de horas para finalização do curso que passa a ser 3.136 horas-relógio. Nessa reforma, o NDE desmembrou as horas de Prática como Componente Curricular, conforme orientação da Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2002) em algumas disciplinas do curso. Devido ao teor da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), o projeto pedagógico faz uma nova reformulação para o atendimento da legislação e altera a carga horária mínima das licenciaturas para 3.200 horas. Dessa forma, o curso fez as seguintes mudanças: (a) inclusão do componente curricular de Tópicos Especiais no Ensino de Língua Espanhola como forma de atender a carga horária mínima, (b) revisão dos pré-requisitos para inscrição na disciplina Projeto de Conclusão de Curso, (c) ampliação do número de docentes estabelecidos para a o atendimento da proposta do projeto, ampliando de cinco para oito professores efetivos e (d) retificação da pontuação das Atividades Complementares de modo a padronizar a tabela de acordo com uma nota técnica do próprio Instituto. Por fim, a versão atual do projeto totaliza 3.763 horas-aula.

Como princípios norteadores da proposta pedagógica, o documento se pauta na LDB nº 9394/96, nas Resoluções do Conselho Nacional de Educação (2001, 2002 e 2015), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Letras e nos Parâmetros e Referenciais

Curriculares para a Educação Básica. A Licenciatura do IFB assume com princípio uma:

[...] educação como uma prática social, materializando, assim, a função social do IFB de promover educação científico-tecnológico humanística, e visa à formação de um profissional reflexivo e de seus deveres, ciente de seus direitos de cidadão e comprometido com as transformações culturais, sociais e políticas no meio em que vive. (IF BRASÍLIA, 2016, p. 9).

Como forma de atender ao princípio mencionado, o projeto integra os conhecimentos científicos específicos da língua espanhola e os conhecimentos didático-pedagógicos em uma perspectiva interdisciplinar, considerando a exigência por repensar o papel do novo educador linguístico.

O projeto, antes de aprofundar e apresentar sua proposta pedagógica, traça um breve histórico do Instituto Federal de Brasília, instituição vinculada ao Ministério de Educação somente em outubro de 2007. Sua origem remonta ao ano de 1962 como Escola Agrotécnica de Brasília, criada em função do Plano de Metas do Governo do Presidente Juscelino Kubitschek. Em 1978, o Colégio Agrícola de Brasília foi transferido para o Governo do Distrito Federal mudando de identidade novamente em 2000 para Centro de Educação Profissional – Colégio Agrícola de Brasília e somente em dezembro de 2008 essa instituição volta a se incorporar ao Ministério de Educação por meio da criação dos Institutos Federais.

Como justificativa para a abertura do curso de Licenciatura em Espanhol no Instituto, o documento argumenta sua oferta a partir: (a) de dados da agência espanhola *Marca España*, sobre a presença da língua castelhana no mundo e em número de falantes e usuários, (b) do Mercosul e a valorização do espanhol no Brasil, (c) da já revogada Lei nº 11.161/2015, (d) dos informes do Departamento de Políticas de Ensino Médio da Secretaria da Educação do MEC com um panorama da necessidade de

professores no Brasil mediante dados do Censo Escolar de 2003, (e) do recebimento de um Ofício da Diretoria Regional de Ensino de Taguatinga sobre a carência de docentes licenciados na área de língua estrangeira (Inglês e Espanhol). Dessa forma, o Instituto teve fundamentos para idealizar a proposta da Licenciatura em Espanhol em uma instituição com poucos anos de história e um *campus* cujo foco dos cursos era a área de serviços.

O projeto pedagógico salienta a formação de um profissional para a Educação Básica e outros contextos de ensino, a partir de uma perspectiva intercultural, com foco no desenvolvimento da autonomia e criticidade docente com ênfase nas reflexões decorrentes da Linguística Aplicada. Para alcançar esse objetivo geral, o documento relaciona a alguns compromissos que são particulares ao Instituto Federal como, por exemplo, proporcionar o contato com novas tecnologias, exercitar o papel transformação nos futuros locais de atuação, estimular o respeito às diferenças e a diversidade cultural e linguística e inserir o acadêmico em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O projeto pedagógico traça o perfil do aluno ingresso, algo não muito presente nesse gênero, porém importante, porque percebemos uma preocupação do curso em inserir o estudante com pouco ou nenhum conhecimento da língua espanhola. Por isso, o curso inclui disciplinas de introdução, aquisição e teóricas de espanhol até o último período/semestre do curso.

No tocante a uma concepção de formação, o projeto pedagógico propõe a docência como algo processual, dinâmica e crítica, pautando-se na Linguística Aplicada como campo científico capaz de aproximar o olhar do futuro professor/pesquisador para uma associação entre teoria e prática:

As transformações contínuas em todos os campos sociais favoreceram uma inquietude crescente que deve ser considerada na formação dos professores, sobretudo por meio da tentativa de romper a dissociação entre a formação teórica e as exigências da realidade prática. Nesse sentido, este Curso parte da concepção de

que uma formação verdadeiramente sintonizada com as novas demandas sociais não deve prescindir de espaços onde a relação teoria e prática seja efetivamente oportunizada [...] é preciso não somente observar os fenômenos no campo contemplativo da teoria, mas elucidá-los mediante experimentações, exemplificações, criações, proposições e contestações. (IF BRASÍLIA, 2016, p. 16).

O projeto propõe esse encontro entre teoria e prática como concepção pedagógica do curso de modo que o docente aprenda a ver a realidade da sala também a partir de epistemologias. O documento esclarece que se espera que o egresso entenda que a profissionalização da docência deva ser construída ao longo da vida e seja marcada por meio da solidariedade, do altruísmo, da sensibilidade e da transformação do entorno.

A distribuição da carga horária do curso de Licenciatura em Espanhol do Instituto totaliza 3.848 horas/aula, sendo 1.595 de formação específica em espanhol e literaturas, 953 de formação geral, 100 de componentes optativos, 480 de estágio supervisionado, 480 de Prática como Componente Curricular e 240 de atividades complementares. O projeto ressalta o horário para atendimento pelos docentes e o acompanhamento de monitores em algumas disciplinas como mecanismo para facilitar a aprendizagem.

O projeto pedagógico do IFB também se diferencia de outros documentos existentes porque cria seções para tratar de pautas específicas: brinquedoteca, avaliação do projeto pedagógico e egressos. A brinquedoteca é uma proposta para atender aos estudantes que precisam levar seus filhos no horário de aula. Mediante a atuação de monitores vinculados a uma instituição privada de ensino superior, contribui-se para a socialização e compartilhamento de experiências das crianças. Sobre a avaliação do projeto pedagógico, o NDE assume o compromisso de propor mudanças periódicas no curso a partir de critérios e orientações do próprio MEC, de maneira a atender as alterações e novas perspectivas de formação na área de ensino de língua espanhola.

Por último, o projeto se preocupa com o acompanhamento dos egressos mediante análise dos respectivos currículos inseridos na Plataforma Lattes.

A professora determinada

A participante possui graduação em Letras (Português/Espanhol) em uma universidade pública federal da região Centro-Oeste do país, fez especialização na área de Letras em uma faculdade privada e a distância e, atualmente, cursa o Mestrado em Linguística Aplicada na mesma instituição de sua formação inicial. O contato com a língua espanhola ocorreu aos quatorze anos de idade em um centro de línguas público e depois no Ensino Médio. Desde o início de sua narrativa se identifica como professora de espanhol e diz não gostar de atuar com Português. Leciona há, aproximadamente, dez anos na rede privada e pública, do Ensino Fundamental e Médio e em cursos de línguas. Sua experiência no ensino superior foi somente no Instituto Federal de Brasília.

Como professora de Instituto atua desde 2015. Antes de ingressar no *campus* Ceilândia, trabalhou em outro Instituto Federal no interior do estado de Minas Gerais. Desse período, está há um ano na Licenciatura em Espanhol e conforme afirmou “caiu no meu colo a licenciatura que veio para cá e eu tive que atuar”. Antes a professora ministrava aulas em cursos de formação inicial e continuada e demonstrou uma mistura de surpresa e felicidade sobre sua aproximação ao curso de Licenciatura. Ela revelou ter conhecimento da Licenciatura antes de iniciar suas atividades no IFB, porém, não imaginava que se incorporaria ao corpo docente tão rápido, porque ainda é mestranda. Com a mudança de *campus*, o curso foi para “seu colo”. Ao usar essa metáfora, percebemos um cuidado fraternal com o projeto e uma identificação com a formação de professores, já que esse assunto perpassa sua pesquisa de mestrado. O desejo de contribuir para a formação de professores também se presencia nessa fala: “[...] eu tive a chance

de pedir remoção para perto da minha casa, mas eu não quero, eu vou mudar para cá, para poder ficar perto do curso, porque eu acredito nessa licenciatura, acredito no currículo”.

Sua narrativa ressalta que, desde o Ensino Médio, já tinha em mente ser servidora pública e, após a graduação, começou a viajar pelo Brasil fazendo concurso para os Institutos Federais porque compartilhava da proposta. A determinação da participante se nota na seguinte passagem de sua narrativa:

Eu prestei concurso em 2014 para cá e na prova escrita eu fiquei em segundo lugar. A partir daí, eu falei, é sempre só abre uma vaga para língua espanhola, eu pensei assim ‘poxa, eu consigo’. Então eu comecei a viajar pelo Brasil fazendo concurso para os Institutos Federais, porque eu acredito na proposta. É uma proposta diferente. Eu não me vejo numa universidade, embora eu esteja estudando, fazendo meu mestrado na universidade, mas não é meu perfil como docente, é como discente. Porque eu gosto do mestrado acadêmico, me identifico com a pesquisa, mas, para eu ser docente, eu acredito muito na proposta do Instituto Federal. Acho a proposta diferente.

Pela fala da participante, ela parece vincular o Instituto Federal a um saber mais aplicado e a Universidade como algo mais distante dessa realidade. Ainda, afirmou que outros colegas docentes igualam as duas instituições, porém, ela identifica especificidades em cada uma delas. Ela resgatou um tópico do GD e mencionou que o currículo da Licenciatura em Letras do IFB e o da UnB diferem não só na quantidade de matérias de aquisição de língua espanhola, mas também na oferta, por exemplo, do componente Linguística Aplicada, já que na universidade os alunos só têm acesso a essa discussão na pós-graduação, algo a que os discentes do Instituto têm acesso na formação inicial e como linha de pesquisa de professores do curso.

Sobre a concepção de linguagem e de trabalho do projeto de curso e sua própria linha, a participante explicou que, atualmente, cada docente assume as disciplinas de que gosta ou com as quais

tem afinidade teórica, mas não foi assim no início, quando o curso chegou em Ceilândia. Para as disciplinas de língua espanhola, o projeto assume uma identidade pelo viés da abordagem comunicativa e, por causa disso, o colegiado adota uma sequência lógica de diferentes livros didáticos de editoras estrangeiras. Alguns docentes aprovam a ideia e outros não, porém, não são impedidos de complementar o conteúdo com outros materiais. A participante defendeu que só o comunicativismo não dá conta da formação desejada, porque os alunos serão professores:

A gente tem que ter a consciência de que eles não serão meros aprendizes de língua estrangeira. Eles serão professores. A gente está nessa dicotomia, a gente tem o ensino comunicativo, só que eles precisam da forma. A língua é a ferramenta de trabalho da gente [...] então, eu tento atrelar o comunicativismo com o estruturalismo por conta de serem professores [...] nos trabalhos, nos seminários que eu pedia para eles, eu pedia para eles atrelarem como se ensina gramática com a abordagem comunicativa.

A professora espera que, na reforma do currículo após visita do MEC, a formação mais comunicativa fique centrada na primeira parte do curso somente. Seu desejo é colocar em prática uma formação mais crítica e que suas ações em sala sejam coerentes com as leituras teóricas, evitando que eles sejam “meros repetidores do que fizeram com eles, que eles possam não repetir isso no futuro”.

A colaboradora constrói uma imagem de professora “**determinada**” no decorrer de sua narrativa porque sempre teve como objetivo tornar-se docente do Instituto Federal e por acreditar na proposta do projeto pedagógico da Licenciatura e dos Institutos Federais.

A professora realista

A referida participante possui graduação em Letras/Espanhol em uma universidade pública federal da região Centro-Oeste do

país e realizou o Mestrado em Linguística Aplicada nessa mesma instituição. Antes de finalizar seu curso de graduação, mencionou já dominar a língua espanhola e dar aula. Portanto, atua como professora de espanhol há quase vinte anos, sendo que iniciou em 2018 no Instituto Federal. A professora relembrou sua experiência no Ensino Médio e Centro de Línguas da Secretaria de Educação de Brasília e também como professora substituta durante quatro anos na universidade onde obteve seu diploma de formação inicial e continuada.

Antes de tomar posse no Instituto, já tinha conhecimento da Licenciatura (apesar de achar que o IFB e o curso são pouco divulgados em Brasília), por meio de alguns colegas professores que, inclusive, foram seus alunos de espanhol na graduação e agora são companheiros de trabalho.

Sobre o concurso para o Instituto Federal, a participante enfatizou sua habilidade para trabalhar com formação de professores, afirmação que embasou pelo fato de ter lecionado como professora substituta de uma universidade pública:

Eu tive duas experiências como formadora de professores e eu senti que era onde eu seria mais bem utilizada [...] eu visualizei o curso da UnB, infelizmente, eu perdi o período de inscrição, uma ótima oportunidade em que havia três vagas para mestre e era meu sonho. Agora, enquanto isso, não é que eu estou abrindo mão de um por outro, mas, enquanto não acontece outras vagas, eu tentei aqui no Instituto Federal.

A narrativa da professora demonstra, claramente, que trabalhar em um Instituto Federal não foi algo planejado em sua trajetória, ademais, ela demarca indiretamente uma diferença entre ambas as instituições. Em outros momentos do relato, a professora dota sua fala de um tom bastante realista para seu contexto de trabalho, tais como: “O Instituto está longe da parada de ônibus [...] tem muita gente que desiste por uma dificuldade de transporte”, “não faria esse curso aqui no IFB na minha época porque eu precisava trabalhar e é diurno. Na UnB era noturno” e “essa cidade

é uma das mais perigosas, senão a mais perigosa do Distrito Federal”. Por outro lado, acreditamos que a participante assuma tais posições como desafios que precisam ser considerados pela gestão do *campus* e colegiado de professores da Licenciatura.

Sobre a concepção de trabalho, a professora informou que, pelo pouco tempo de atuação no Instituto, ainda está assimilando a leitura do projeto pedagógico e não teve participação na escolha das disciplinas. Sua abordagem de trabalho também se pauta na linha comunicativa, porém, por uma perspectiva da formação do usuário e do futuro professor. Assumiu um papel de formadora que precisa instrumentalizar o acadêmico para ser um usuário competente no espanhol e “fazer com que o sujeito se reconheça na nomenclatura, nos conteúdos gramaticais, para criar um elo”. Aqui o elo a que se refere diz respeito ao aprender uma língua para se comunicar e, ao mesmo tempo, estudar sua estrutura interna para atuar como profissional dessa língua.

Essa professora é uma das colaboradoras mais experientes em tempo de sala de aula e aquela que já tinha lecionado em curso de formação de professores de espanhol antes de começar no Instituto. Em função disso, seu perfil, no decorrer da entrevista, a aproxima à imagem da professora “**realista**”, porque ela sempre apresenta alguns entraves na concepção do projeto dos Institutos Federais e de questões ainda não sanadas na Licenciatura. No entanto, suas colocações nos soam como estímulos para pautar sua atuação nos próximos anos na instituição.

A professora integradora

A participante tem uma primeira graduação também na área de Humanidades e sua segunda graduação foi em Letras (Português/Espanhol) em uma faculdade privada à distância. Coursou uma especialização em metodologia do ensino de língua materna e estrangeira também à distância e em uma faculdade particular e defendeu o Mestrado em Linguística Aplicada com pesquisa na área de ensino de língua anglo-saxônica. Sua narrativa

demonstra que sempre a docência sempre esteve presente em sua rotina por ser filha de pais professores e, desde criança, brincava de professora. No entanto, sempre se questionou se, de fato, seu futuro seria o magistério e se o assumiria como ofício.

Desde a sua primeira graduação, começou a dar aula de inglês e, após certo tempo, de alemão, totalizando uma experiência de treze anos como professora dessas línguas. Quando já estava repensando sua atuação com essas línguas, já que se considerava uma “doadora de aula” e sem perspectivas de crescimento dessa área em Brasília, seguiu o conselho de uma amiga professora de uma universidade federal e resolveu iniciar o curso de graduação de Letras/Espanhol. Sua atuação como professora de espanhol ocorreu somente em 2016, quando tomou posse no cargo público, em um *campus* que não tinha demanda de carga horária com essa disciplina. Naquele momento, já tinha procurado a coordenação da Licenciatura no intuito de ser removida.

Antes de iniciar suas atividades no Instituto, já tinha tomado conhecimento do curso de Licenciatura no ato da seleção. Seu interesse pela formação de professores fica mais evidente quando a participante resgata uma memória como aluna da educação regular:

Eu gostaria muito de dar aula para professores porque eu sou muito insatisfeita com a escola. Eu sofri muito na escola, eu como aluna fui má aluna, eu não gostava da escola, ia para a escola só namorar, conversar, lanchar. Mas a escola eu não gostava [...] eu quero que seja melhor, então, eu queria sim trabalhar com formação de professores para isso [...] eu não sei o que poderia fazer, mas gostaria de deixar a coisa mais leve. A docência precisa ser mais leve, menos dura e pesada do jeito que é ainda.

A visão da escola em que estudou e sua postura como professora formadora lhe possibilitam enxergar novas perspectivas e desafios para a docência, postura que foi muito recorrente em sua narrativa. Sua prática é movida pela construção coletiva, principalmente, com os alunos. Um exemplo dessa parceria entre a participante e seus alunos ocorre na seguinte passagem:

Eu, particularmente, estou tão feliz aqui que eu já estou inventando moda, querendo integrar. Meus alunos da Prática Docente falam que eu sou muito exigente. ‘Mas vocês podem também exigir de mim para ver se eu tenho direito de ser tão exigente’. Não sei nem se é um desafio isso, mas é um projeto [...] eu quero integrar mais, de alguma maneira, a minha prática docente com a prática dos meus alunos [...] eu tenho fama aqui de ser muito exigente, mas eu quero saber se eu tenho esse direito todo.

Em outro momento da narrativa, a professora esclareceu como seria sua proposta de atividades para os alunos da Licenciatura:

Estou com projetos de, com o tempo, eles fazerem uma pesquisa, uma pesquisa-ação ou também biográfica. De eles me verem e me avaliarem. Os meus alunos que eu avalio nas Práticas de ensino chegam uma hora em minha sala e me veem dando aula, para eles também comentarem ou criticarem.

Sua postura integradora como docente também foi muito coerente quando nos explanou sua atividade como professora de espanhol ao iniciar suas atividades na Licenciatura. A participante aclarou que ao chegar ao Instituto tinha uma concepção de dar aula de língua pela língua, pois essa era sua experiência anterior com os outros idiomas e níveis de ensino. Tendo em vista a integração com os colegas docentes e o engajamento dos acadêmicos com o curso, a participante tomou como princípio outra proposta: “estou ensinando a ensinar língua e ensinando língua ao mesmo tempo”. Portanto, já nas disciplinas iniciais do curso, como ela cita a de Introdução à Língua Espanhola, a professora em acordo com os discentes insere práticas pedagógicas e de coparticipação como resgatamos em sua narrativa:

Eu perguntei ‘o que vocês acham da gente colocar uma prática bem suave uma Introdução, no primeiro semestre?’ Eles disseram ‘achamos legal professora, coloca mesmo para a gente sentir na pele’. Eu falei que ia ser muito guiado e muito ajudado. Eles iam

fazer uma participação especial em minha aula. Eles não iam dar uma aula deles. Eu perguntei o que eles achavam da proposta porque era a primeira vez que eu ia fazer [...] Estão até empolgados e estão querendo conversar comigo. Eu deixei eles escolherem, mais ou menos, o que eles queriam fazer, ofereci várias coisas e cada um escolheu. Então, quando eu preparo uma aula sobre o imperativo, um ponto gramatical, eu pergunto como vou ensinar o imperativo e como eles poderiam ensinar. Como eu posso fazer isso? Faz os exercícios do livro, a coisa mais caretinha e depois, por exemplo, um explica para o outro. Aí eu pergunto se alguém entendeu: 'bom, então o jeito que eu expliquei não foi suficiente ou não te tocou? Quem me ajuda? Quem vai?' Aí a pessoa se arrisca, tenta explicar de um jeito mais sistematizado, organizado.

Notamos que a professora em questão busca a todo o momento colocar o acadêmico como protagonista da aprendizagem do espanhol e suscitar o exercício da docência desde os primeiros períodos. A narrativa também demonstra que as atividades propostas são fruto de experimentações e de sua própria formação continuada, por meio da indagação de posturas e caminhos metodológicos.

A narrativa não apresenta dados que nos permitam construir uma representação para a concepção de linguagem do projeto pedagógico em articulação com a linha de trabalho da docente, nem diferencia o contexto do Instituto Federal ao da Universidade, pois esse acabou não sendo o encaminhamento de seu relato. Por outro lado, apreendemos a imagem positiva para o trabalho e a formação de professores no cenário do IFB.

A participante revela a imagem de uma professora “**integradora**”, porque sempre demonstrou preocupação em inserir seu aluno no planejamento e nas atividades didáticas, sendo aquela que mais ressaltou também a importância da articulação entre as diferentes disciplinas do currículo de Letras no envolvimento do professor em formação em práticas interdisciplinares. Também acreditamos que esse perfil docente

foi o que mais alertou sobre a necessidade da autoavaliação e o exercício reflexivo da docência.

A professora visionária

A participante fez graduação em Letras (Português/Espanhol) em uma faculdade privada no interior de Minas Gerais e possui especialização na área de educação. Antes do curso de Letras, obteve um título de graduação na área de saúde. Atualmente, cursa o Mestrado em Linguística Aplicada em uma universidade pública localizada na região Centro-Oeste do país. O contato com a língua castelhana ocorreu na própria casa, porque sua família é hispano-falante, além de ter estudado o espanhol em cursos livres desde a época do Ensino Fundamental. Ao terminar o curso, conseguiu aprovação em um exame de proficiência e começou a lecionar. Exerce a docência de espanhol há, aproximadamente, vinte anos e teve experiências em cursos livres, Ensino Fundamental e Médio. Sua experiência como formadora inicia em cursos livres de capacitação sobre metodologia de ensino para professores de espanhol.

Trabalha no Instituto Federal desde 2015 e na Licenciatura está desde o início de 2018. Lecionou em outro *campus* no Ensino Médio Proeja, no entanto, ressaltou que seu interesse sempre foi participar da Licenciatura. Esse foi o principal objetivo do seu concurso. Sobre o desejo de atuar com formação de professores, a participante expressou:

Eu sempre quis trabalhar na graduação com formação de professores de espanhol, na língua espanhola. Então quando eu cheguei a Brasília eu tinha a opção de tentar na Universidade e, na verdade, eu não conhecia o Instituto. Eu sabia que tinha essa transição de Cefets para Instituto, procurei e eu investi nesse concurso, porque eu sei que na UnB é mais difícil.

A narrativa expressa sua impressão sobre a diferença no processo seletivo de docentes para os Institutos Federais e a Universidade, contudo, não expõe em que diferem. A participante também fez uma alusão a seu planejamento de carreira, uma vez que sempre teve como meta ser formadora de professores de espanhol. Ainda que ressalte a dificuldade no concurso docente para a UnB, opinou que o curso do Instituto acabou tendo maior reconhecimento apesar da pouca história de vida:

Desde que eu ingressei eu escuto falar muito bem do curso de Letras/Espanhol no Instituto. Até melhor do que o da UnB. Uma equipe de professores muito comprometida, preocupada. O ano retrasado que foi quando eles passaram pelo processo de reconhecimento do MEC [...] eu acho que foi um dos únicos cursos que teve nota máxima no Instituto. Eu acho que isso tem muita participação da equipe de professores, da coordenação e da equipe de professores que fez um trabalho muito bom.

Conforme também mencionado no GD pelos professores, a narrativa da participante acentua os mesmos aspectos que diferenciam o curso de Licenciatura do Instituto Federal e o da UnB em relação à maior carga horária das disciplinas de espanhol.

Sobre a concepção de linguagem que pauta sua prática como docente, a participante elegeu a Linguística Aplicada como embasamento de sua prática pedagógica e reforçou que seu trabalho é todo pautado em referencial teórico, em especial, as reflexões sobre políticas da educação e sua articulação com a Linguística Aplicada. Com isso, defendeu uma prática mais autoral por parte do formador, mesmo com a adoção de coleções didáticas pelo colegiado para o trabalho com as matérias de língua espanhola. Quando revelou que ficou feliz por se libertar dos livros didáticos, esse exercício reflexivo lhe permitiu ter mais motivação para seguir aprendendo. Das participantes desse Instituto, foi a única que destacou a importância da criação de grupos de pesquisa no próprio Instituto como mecanismo para promoção de uma formação continuada com os demais colegas formadores.

A categoria de professora “**visionária**” deve-se ao fato de a participante também ter traçado uma meta para sua carreira e atuação no Instituto Federal desde seu ingresso. No decorrer de sua narrativa, a colaboradora frisou sua preparação e o desejo em ser formadora de professores de espanhol, além de demonstrar interesse em desenvolver a área de pesquisa de língua espanhola na Licenciatura mediante a criação de grupos de estudo e organização de publicações.

A professora questionadora

A participante possui Graduação em Letras (Espanhol) em uma universidade pública de Minas Gerais e cursou a habilitação em Português em uma universidade privada à distância. Realizou o Mestrado e, atualmente, faz o Doutorado também em Linguística na mesma universidade de sua formação inicial. Demonstrou em sua narrativa que sempre quis ser professora e essa influência surgiu com a profissão de sua mãe, também egressa de um curso de Letras. Um problema de saúde, após o término da graduação, a levou a repensar a docência pelo excesso de carga horária e estresse, contudo, conheceu uma pesquisadora que a auxiliou em seu reencontro com a pesquisa e a profissão docente.

Atua como professora de espanhol há dez anos e já trabalhou em cursos livres, cursos pré-vestibulares, projetos institucionais, educação à distância e como substituta em uma instituição pública federal de ensino tecnológico em Minas Gerais. No Instituto Federal está desde janeiro de 2018 no curso de Licenciatura e implementará o espanhol na matriz do Ensino Médio Integrado, cuja proposta curricular segue um modelo finlandês, o trabalho será por projetos e dividido em áreas. Sobre a experiência com os demais colegas e articulação inicial para começar o projeto, a professora expôs:

Eu estou tentando fazer uma conexão. Já conversei com o professor de Física e com a professora de Circuitos Elétricos para ver se a

gente consegue trazer um texto em espanhol para os meninos lerem, alguma coisa básica para a gente juntar, tentar juntar o idioma com alguma coisa. Às vezes, eles usam isso até com a revisão de algum conceito para a prova. O professor de Física disse que estava com um texto em espanhol sobre Ciências para eu poder tentar juntar a disciplina do espanhol com alguma coisa do ensino médio. Não ficar à parte. Eu, sinceramente, ainda não sei como eu vou fazer isso.

A participante recuperou o início de uma conversa sobre uma prática diferenciada com os demais colegas de instituição, um exercício profissional pautado no diálogo entre áreas que parece, ainda, não ter vivenciado em sua profissão. No entanto, sua fala aponta os primeiros caminhos de aproximação e questionamento pessoal no intuito de alcançar uma interdisciplinaridade e não uma mera aproximação entre as disciplinas.

A professora não tinha conhecimento da Licenciatura no momento da seleção e soube somente ao ser indicada para atuação no *campus*. Acerca do concurso para o Instituto Federal, a participante demonstrou a aprovação como uma meta profissional:

Eu jurei para mim mesma que eu só botava o pé numa sala de aula se fosse num Instituto Federal. Fiz doze concursos [...] metade eu passei para didática, metade eu não passei na escrita. Nos que eu passava na didática, eu perdia nos títulos [...] então foi uma meta que eu coloquei de vida para eu não ficar doente, só entro numa sala de aula se fosse num ensino técnico/ tecnológico.

A participante detalhou o percurso para a entrada no funcionalismo público, muito motivada por um planejamento de carreira e após ter tido a primeira experiência como substituta em uma escola federal de educação profissional. A professora questionou o fato de alguns Institutos Federais exigirem nos concursos públicos a dupla habilitação em Português e Espanhol,

impossibilitando que egressos de algumas Licenciaturas em Espanhol dos próprios Institutos prestem as seleções.

Com relação ao papel do Instituto e da Universidade, a docente parece posicionar o Instituto como sendo uma instituição dependente quando registrou “uma coisa eu sinto falta é que as universidades não estão nos Institutos Federais [...] eu acho que falta um pouco de integração da academia com o ensino básico, técnico e tecnológico”. Segundo a participante, ao comparar sua formação em uma universidade pública de Minas Gerais à de seus alunos, ela avalia que os alunos não recebem uma boa formação complementar:

[...] os meninos têm poucas atividades de congresso e extraclasse que a gente tinha na universidade, por exemplo. A gente tinha muita palestra [...] eu acho que o Instituto sozinho não vai dar conta, pois precisa de parceria [...] os meninos vêm aqui, assistem aula e vão embora [...] Os alunos não têm uma formação complementar boa e eu acho que isso é um desafio. Acho que a universidade precisa se inserir dentro do Instituto nos cursos de Licenciatura, sobretudo [...] de 2008 para cá é muito pouco tempo [...] não sei se eu também estou com essa ideia de universidade na cabeça ainda, porque eu acabei de entrar.

A participante evidenciou, claramente, que sua impressão sobre o papel da universidade na construção de sua representação para o papel secundário do Instituto Federal na formação de professores, talvez possa ser pelo pouco tempo de história como instituição e recente histórico na educação superior e, principalmente, na formação de professores de Letras. Como foi destacado pelos participantes no GD, realmente, a parceria entre os Institutos Federais e as Universidades ainda é muito unilateral. No entanto, a fala da participante questiona a ausência de atividades mais integradas entre ambas as instituições e, possivelmente, a não vivência universitária no contexto do Instituto, já que os acadêmicos não dispõem de tantas atividades complementares ou extensionistas.

Sobre a concepção de trabalho com a língua espanhola, a participante assumiu uma linha mais teórica da Linguística, pois acredita que tudo o que é levado para o discente precisa estar fundamentado. Na narrativa da professora, notamos seu questionamento e crítica para a Linguística Aplicada pautada no senso comum:

Eu parto do pressuposto de que ele [o aluno/ futuro professor] vai ser um modelo, né? Então ele precisa conhecer prática pedagógica, ele precisa saber língua, ele precisa saber gramática, ele precisa saber de ensino, modelos comunicativos, pós-método, tudo isso eu acho que entra na formação dos alunos [...] eu acho que na Aplicada, as pessoas têm muito achismo [...] as pessoas pegam qualquer coisa e falam que estão ensinando línguas [...] eu acho que a gente precisa de uma fundamentação teórica sim, porque a gente está num curso de licenciatura.

A docente assume que sua identidade de trabalho difere da de alguns colegas, porque ela tece algumas críticas ao modelo comunicativo, visto que essa abordagem engessa algumas práticas e gera certas crenças como, por exemplo, que nessa abordagem não se pode ensinar gramática ou o professor que segue tal orientação pode ser considerado como tradicional, em conformidade com o relatado pela participante.

Como a participante tem pouco tempo de Instituto, ela ainda não assumiu disciplinas de língua espanhola voltadas para a aquisição. Entendemos que quando a docente relata sua concepção de trabalho, ela esteja aplicando na disciplina teórica sobre História e aspectos fonéticos do espanhol, que ministrava no momento da geração da narrativa. Mesmo sendo uma disciplina teórica, a professora propõe atividades e discussões de textos que permitam descolar os discentes para a docência. A participante aplica uma atividade semelhante à que vivenciou em sua época de graduação de modo a possibilitar ao acadêmico um momento de reflexão sobre sua aprendizagem de línguas e como isso se refletirá na sala de aula:

Primeiro dia de aula na licenciatura como prática docente eu pedi que eles fizessem uma narrativa de aprendizagem [...] o primeiro exercício de prática que eu pensei seria refletir como eles aprenderam. Eu fui buscar bibliografia sobre narrativa de aprendizagem e peguei dois textos da Vera Menezes [...] para o final da aula a gente fazer a seguinte reflexão: o segundo texto da Vera Menezes dizia que na grande maioria das narrativas os alunos não eram escutados pelos professores. O que eu pedi para eles, eu perguntei ‘como nós vamos ouvir nossos alunos?’ [...] mas as narrativas de aprendizagem não saíram do nada [...] olha aqui o texto da Vera Menezes explicando o que é uma narrativa [...] vocês têm que se habituar que as coisas não aparecem do nada. Isso é uma das coisas que acontece na Aplicada. O achismo da coisa, pois todo mundo acha um monte de coisa e ninguém chega a nenhuma conclusão.

A professora considera que a inserção de “Práticas como componente curricular” na carga horária das disciplinas teóricas enriquece a formação dos alunos e faz esse acadêmico ir relacionando saberes e articulando teoria e prática antes mesmo do estágio supervisionado. Acreditamos que faltou solicitar que a participante comentasse mais sobre seus questionamentos sobre a Linguística Aplicada, porque sabemos que ela crítica tal campo de estudo e poderia acabar induzindo o corpo discente a se distanciar dessa ciência social de caráter interdisciplinar.

Atribuímos o perfil de “**questionadora**” à professora porque, durante seu relato, foi a que mais demonstrou insatisfação com algumas posturas conservadoras da academia no tocante à formação de professores e/ou com visões que sugerem que ela própria ainda precisa de mais leituras teóricas para melhor discernir e se expressar a respeito. Julgamos que ela questiona a reduzida parceria entre as Licenciaturas dos Institutos Federais e Universidades.

4.3 Cruzamentos das experiências narrativas e perfil dos cursos

Nas páginas anteriores, apresentamos “histórias”, decorrentes das “estórias” (CLANDININ; CONNELLY, 1990) e do “material documental” (TELLES, 2002), geradas no Grupo de Discussão e pelos nove professores formadores que se dispuseram em colaborar com a pesquisa. 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 nos Institutos Federais. 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. Por isso, esta seção tem como propósito reunir visões e experiências mais recorrentes no relato dos colaboradores a respeito de três aspectos problematizados no GD e nas entrevistas individuais: o envolvimento dos professores com a inserção do curso de Letras, o concurso de seleção e as concepções de linguagem, trabalho e/ou linhas do projeto pedagógico.

Vale ressaltar que nossa perspectiva teórica de pesquisa narrativa, explicitada no referencial teórico, opta por não impor uma única forma de leitura dos dados. Empregamos a composição de sentidos proposta por Telles (2002) em que o pesquisador propõe a elaboração de novas narrativas a partir das trocas experienciais e do resultado desses diálogos. Ademais, Telles (2002) nos alerta sobre a percepção de crenças, metáforas ou imagens que podem possibilitar a identificação de traços e características dos sujeitos participantes de uma pesquisa narrativa. 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.

Em relação aos dois GD, conforme detalhado no capítulo de desenho metodológico, essa etapa tinha como objetivo permitir que os professores falassem de modo a fornecer informações sobre suas práticas e inserção no Instituto Federal. O roteiro

diferiu entre os dois Institutos, contudo o debate tocou em pontos comuns o que nos possibilitou extrair informes relevantes para traçar o cenário de implementação dos cursos de formação de professores nos Institutos Federais e do estágio atual. Apesar da opção na etapa da entrevista por conversar somente com professores de espanhol, no GD preferimos dar voz para docentes de outras áreas que tivessem algum envolvimento com a história do curso, fato que ocorreu no GD de Brasília.

Mesmo tendo o espaço de fala para problematizar sua prática e questões relacionadas ao trabalho no Instituto, observamos que no GD de Brasília os participantes de língua espanhola pouco tomaram a palavra diretamente. Quem protagonizou o GD acabou sendo uma professora da área de educação que já tinha assumido a função de coordenação do curso e participado da implantação da Licenciatura. Talvez os demais participantes ainda não se sentissem tão à vontade para discutir os tópicos propostos pelo pesquisador, já que tínhamos a presença de docentes recém-ingressantes e outros um pouco mais antigos no Instituto (apesar do pouco tempo de atuação no *campus* Ceilândia). Percebíamos que algumas participantes não se expressavam verbalmente, mas se olhavam entre si, exteriorizavam dúvida e, em algumas ocasiões, pareciam concordar com o dito. Já o GD de São João del Rei contou com um número de participantes menor e uma maior alternância de falas. Também tivemos troca de olhares entre os colaboradores e incertezas de quem tomaria o turno para responder alguns tópicos. A única participante que se expressou menos coincidentemente também é professora recém-concursada no Instituto.

Durante o GD e as entrevistas individuais, percebemos que a maioria dos participantes se refere aos alunos da Licenciatura como “meninos”, sendo uma mostra da relação mais afetiva entre o corpo docente e o discente, conforme apareceu nos dados gerados. Essa maneira de referenciar demonstra que o ambiente da escola técnica ainda permanece no imaginário, seja dos professores mais antigos e dos recém-contratados.

A seguir, apresentamos um quadro síntese das principais percepções, a partir das experiências do GD, oriundas da vivência em cada um dos Institutos:

Quadro 5: Síntese das experiências do Grupo de Discussão.

| Síntese das experiências do Grupo de Discussão | |
|--|--|
| IF Sudeste MG | IFB |
| <p>Projeto surge do interesse de dois professores do <i>campus</i>.</p> <p>Dificuldade de aceitação das escolas da cidade pela inserção do espanhol.</p> <p>Desenvolvimento de projetos de ensino pelos alunos para realização dos estágios.</p> <p>Dupla licenciatura como aspecto positivo.</p> <p>Pouca parceria com a Universidade Federal. / Contato entre professores e alunos.</p> <p>Vínculo afetivo do corpo discente com o Instituto.</p> <p>Reflexão sobre o próprio fazer docente.</p> | <p>Projeto surge de uma demanda da reitoria (carência de professores mediante de documento da Secretaria de Educação).</p> <p>Opção pela língua espanhola depois de uma pesquisa de mercado.</p> <p>Projeto iniciado com dois docentes de espanhol.</p> <p>Algumas parcerias com a Universidade / Diferença de currículo.</p> <p>Reforma curricular: prática de ensino integrada aos componentes curriculares no decorrer do curso.</p> <p>Devido ao momento de incerteza da língua espanhola, proposta de estudo de complementação pedagógica em Português ou Libras.</p> <p>Ausência de sentimento de pertencimento ao IF pelos alunos.</p> <p>Acompanhamento dos estudos dos alunos.</p> <p>Atualmente, o curso dispõe de 7 docentes que começam a oferecer as disciplinas de acordo com seus interesses acadêmicos.</p> <p>Mudança do <i>campus</i> de Taguatinga Centro para Ceilândia e nova composição docente.</p> <p>Concurso para professores: não informa a atuação na licenciatura. Exigência da especialização como requisito mínimo.</p> <p>Presença de professores sem interesse de atuar nas licenciaturas.</p> <p>Perspectiva de trabalho coletiva.</p> <p>Início de uma política de acompanhamento</p> |

| | |
|--|---|
| | de egressos. Desmotivação do aluno diante do cenário de crise do ensino de espanhol. |
|--|---|

Fonte: Elaborado pelos autores.

O GD foi uma etapa empregada para ampliar nosso olhar para os dados de campo e, ao mesmo tempo, trazendo para a pesquisa mais uma fonte de diálogo com as narrativas individuais, pois, sabemos do descrédito da pesquisa narrativa (PASSEGGI; BARBOSA, 2008) no meio acadêmico. Como o GD foi o primeiro instrumento utilizado, avaliamos que ele contribuiu para que os participantes ganhassem maior intimidade com o pesquisador e com os próprios colegas nessa situação de pensar o trabalho docente no Instituto e colocar suas impressões sobre a prática com a língua espanhola.

A etapa das narrativas individuais cumpriu sua função de retomar memórias e ressignificar experiências (PERES, 2010) e funcionar para o participante como um momento formativo e de autodescoberta (DOMINICÉ, 1988a,b; PINEAU, 1988). Na perspectiva de Nóvoa (1988), a narrativa possibilita alcançar novos rumos e mudanças significativas na prática. Sobre esse aspecto, Telles (2002) defende aquilo que buscamos encontrar no ato de escuta dessas “estórias” 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.

Nosso trabalho foi o de compor sentidos para as experiências individuais e, nesta parte, reunimos essas representações construídas sobre o trabalho em um Instituto Federal. Tomando como base as propostas das pesquisadoras Abrahão (2004) e Delory-Momberger (2008), concebemos um perfil ou uma imagem para cada docente participante, pois, segundo as autoras, o biográfico define uma categoria da experiência e, desse modo, cada sujeito expõe uma imagem de si para o outro por meio de suas interpretações e experiências.

Conforme já explicamos na seção anterior, 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 a tinha intenção em 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 o retrato das duas Licenciaturas pesquisadas sob o olhar de seus professores.

A seguir, apresentamos dois quadros síntese que resumem os perfis profissionais dos docentes participantes e o trabalho realizado no contexto de cada Instituto:

Quadro 6: Síntese das narrativas dos participantes do IF Sudeste MG.

| Perfis | IF Sudeste MG |
|---------------------|--|
| Teórico | <p>Possui Mestrado na área de Literatura.</p> <p>Leciona há 4 anos e há 3 somente no Instituto.</p> <p>Atuou como professor de espanhol pela primeira vez no Instituto. Não tinha experiência anterior no ensino superior.</p> <p>Já tinha conhecimento da Licenciatura ao prestar o concurso.</p> <p>Destacou o diferencial da Universidade em relação ao concurso de acesso à carreira docente e atuação profissional.</p> <p>Não fica evidente uma linha de trabalho com a linguagem, mas o participante se reconhece como professor teórico, já que sempre pauta sua prática com o apoio de textos teóricos.</p> |
| Inexperiente | <p>Possui Especialização na área de ensino de línguas.</p> <p>Destaca a figura de mulher negra na composição de sua identidade profissional.</p> <p>Lecionou durante 3 anos antes de ingressar no Instituto, onde está há 6 meses. Não tinha experiência anterior no ensino superior.</p> |

| | |
|--------------------|---|
| | <p>A aprovação no concurso para o Instituto Federal foi visto pela participante como uma meta e mudança de vida profissional.</p> <p>Sua concepção de trabalho com a linguagem aproxima-se ao à abordagem comunicativa, no entanto, não evidencia assumir somente essa proposta para o ensino de espanhol.</p> <p>Como sua formação deu-se em faculdade particular não apresenta em seu relato representações sobre o trabalho realizado em Universidade pública.</p> |
| Perspicaz | <p>Possui Doutorado na área de Literatura.</p> <p>Não informou o tempo de experiência profissional, mas presumimos ser mais de 10 anos, porque a participante lecionou no sistema privado e público (estadual e federal) antes de ingressar no Instituto. Mencionou sua experiência como professora de ensino superior na área de Língua Portuguesa.</p> <p>O interesse para ingressar no Instituto por causa da experiência como professora substituta de uma instituição de educação técnica federal.</p> <p>Como foi a primeira docente de espanhol do curso, relatou as dificuldades e a não valorização das ciências humanas no Instituto.</p> <p>A experiência como professora de espanhol no início do curso permitiu que fosse construindo sua identidade docente e uma linha de trabalho que se distanciasse da visão normativa de língua.</p> <p>Destacou sua identificação com as disciplinas de Literaturas, porém, sua participação foi fundamental para traçar o planejamento e proposta de trabalho das disciplinas de língua espanhola do projeto pedagógico.</p> |
| Colaborador | <p>Está cursando o Doutorado em Estudos Linguísticos.</p> <p>Leciona há 13 anos, sendo 7 somente no Instituto Federal, onde está há 3 anos trabalhando na Licenciatura. Sua primeira experiência no ensino superior foi no Instituto Federal.</p> <p>Foi o professor responsável por assessorar o trabalho da comissão de elaboração da Licenciatura e demonstrou</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>sua orientação no desenho do currículo e ementas das disciplinas.</p> <p>Não tinha conhecimento da oferta de cursos de Licenciatura em Letras quando prestou a seleção, mas ingressou em um <i>campus</i> em outra cidade do interior de Minas Gerais.</p> <p>Destacou o trabalho realizado nos Institutos Federais e sua identificação em ser docente dessa instituição que permite um tipo de relação diferenciada com o corpo discente.</p> <p>Sobre sua concepção de linguagem, definiu seu trabalho por uma ótica humanística e interacionista. Focou a importância do trabalho com as quatro habilidades e a perspectiva cultural e o exercício de construir no licenciando a docência desde os períodos iniciais do curso.</p> <p>Em sua narrativa, frisou o papel do professor como pesquisador da sala de aula e extensionista.</p> |
|--|---|

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 7: Síntese das narrativas dos participantes do IFB.

| Perfis | IFB |
|--------------------|---|
| Determinada | <p>Cursa o Mestrado em Linguística Aplicada.</p> <p>Leciona há, aproximadamente, 10 anos como professora de espanhol e 3 no Instituto. Sua primeira experiência no ensino superior foi na Licenciatura do Instituto Federal, onde leciona há um ano.</p> <p>Antes de ingressar no IFB já tinha conhecimento do curso de Licenciatura.</p> <p>Ressaltou sua busca em ser servidora pública e a quantidade de concursos até alcançar seu objetivo.</p> <p>Diferenciou em sua narrativa o trabalho realizado no Instituto e na Universidade, além de apresentar diferenças na proposta curricular entre ambos os cursos.</p> <p>Identifica-se mais com a proposta pedagógica dos Institutos Federais e está determinada em contribuir no crescimento do curso.</p> |

| | |
|--------------------|--|
| | <p>Sobre a concepção de linguagem, ela comentou que o curso assume uma linha mais comunicativa. Porém, teceu uma crítica sobre essa abordagem e pontuou sobre a relevância de um trabalho de cunho mais reflexivo nas disciplinas de línguas.</p> |
| Realista | <p>Possui Mestrado em Linguística Aplicada. Atua há mais de 20 anos como docente de espanhol, atuando no sistema privado e público. Lecionou durante 4 anos como professora substituta de uma Universidade Federal. Ingressou há, aproximadamente, 6 meses no Instituto. Já tinha conhecimento da Licenciatura antes de ingressar no Instituto, porque alguns professores do curso foram seus alunos de Graduação. Assume uma identidade como formadora de professores de espanhol, algo que planejou como meta para sua vida acadêmica. Diferenciou o trabalho desenvolvido no Instituto e na Universidade, apontando os desafios a serem percorridos pelo IFB. Sobre a concepção de linguagem, evidenciou sua aproximação à abordagem comunicativa para o ensino de línguas.</p> |
| Integradora | <p>Fez o Mestrado em Linguística Aplicada. Ministrou durante, aproximadamente, 13 anos aulas anglo-saxônicas. Leciona espanhol há cerca de 2 anos e sua primeira prática profissional com essa língua foi no Instituto Federal. Já tinha tido uma experiência como substituta em uma Universidade Federal, mas não foi com a língua castelhana. Ao prestar o concurso para o IFB, a participante já tinha conhecimento da Licenciatura e desejava atuar como formadora de professores porque gostaria de contribuir para a mudança da realidade escolar do país. Esclareceu que sua atuação na Licenciatura possibilitou repensar o ensino da língua, já que antes parecia focar a gramática e uso. Atualmente,</p> |

| | |
|----------------------|--|
| | <p>demonstrou interesse por práticas mais integradoras com outras disciplinas e também envolvendo o aluno no planejamento e avaliação da aprendizagem.</p> <p>Não estabelece diferença de atuação entre o Instituto e a Universidade em sua narrativa.</p> |
| Visionária | <p>Cursa o Mestrado em Linguística Aplicada.</p> <p>Exerce a docência há, aproximadamente, 20 anos. No entanto, sua primeira experiência com o ensino superior foi no Instituto. Está há 3 anos no Instituto e há um na Licenciatura.</p> <p>Já tinha conhecimento do curso ao prestar o concurso e também manifestou o planejamento de sua carreira para que atuasse como formadora de professores de espanhol.</p> <p>Ponderou sobre a diferença na seleção de docentes entre o Instituto e a Universidade e também comentou sobre uma diferença entre os projetos pedagógicos de ambos os cursos.</p> <p>Sobre a concepção de linguagem, demonstrou que sua prática é fundamentada em autores da Linguística Aplicada, em particular, em uma linha mais política e pedagógica.</p> <p>Em sua fala, expôs seu interesse na criação de grupos de pesquisa e na organização de publicações como forma de divulgação e reconhecimento da Licenciatura do IFB.</p> |
| Questionadora | <p>Está matriculada no Doutorado em Linguística.</p> <p>Atua como professora de espanhol há cerca de 10 anos, tendo sido substituta em uma instituição de educação técnica federal.</p> <p>No entanto, sua experiência com o ensino superior começa no IFB. Está, aproximadamente, há 6 meses lecionando no Instituto.</p> <p>A colaboradora não tinha conhecimento da oferta de cursos de Licenciatura em Letras antes do concurso, porém também revelou sua busca em ser professora concursada do sistema de ensino federal. Aliás, essa foi a condição que se colocou para continuar a exercer a</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>profissão.</p> <p>Em sua narrativa, questionou o fato de alguns Institutos realizarem concursos para dupla habilitação, o distanciamento entre as Licenciaturas dos Institutos Federais e das Universidades, o papel da Linguística Aplicada na formação de professores etc.</p> <p>Sobre sua concepção de linguagem, a participante demonstrou uma prática muito crítica e reflexiva, apoiada em textos teóricos e já a identificou como diferente de alguns outros colegas.</p> <p>Explicou seu desejo em amadurecer e se colocar a pensar e revisitar alguns conceitos diante do início da vivência na Licenciatura do IFB.</p> |
|--|---|

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os dois quadros nos permitem sintetizar e aproximar as histórias reconstruídas por nós no trabalho de composição de sentidos. Em conformidade com o exposto, os perfis atribuídos a cada colaborador constroem o mosaico dos professores que estão realizando e conduzindo o trabalho com língua espanhola nas Licenciaturas ministradas pelos dois Institutos Federais selecionados para a pesquisa. Os termos que definem cada perfil constituem a imagem do que um profissional precisa desempenhar para atuar no Instituto Federal.

Não nos preocupamos com a questão do gênero e sua relação com a docência no decorrer da pesquisa, porém, o magistério atuante na Licenciatura de língua espanhola dos dois Institutos Federais pesquisados é feminino, já que tivemos sete colaboradoras mulheres e dois homens. Podemos dizer que a narrativa das participantes, de modo geral, evidenciou uma maior preocupação com o planejamento e desdobramento de suas carreiras, seja conseguindo a aprovação em um cargo público e o fato de ter em mente o interesse em estar como formadoras de professores.

Em suma, temos a seguinte realidade nos cursos de Licenciatura em Letras/Espanhol dos Institutos Federais pesquisados:

(a) pequena experiência dos docentes no ensino superior – O quantitativo de docentes de espanhol difere entre os cursos e no IF Sudeste MG o número se restringe aos quatro participantes da pesquisa. A vivência na Educação Básica também é limitada por parte dos colaboradores do IF Sudeste MG. As docentes do IFB somam mais experiência em sala de aula e duas já tiveram experiência como docentes na Universidade.

(b) polivalência docente – Os professores formadores do IF Sudeste MG lecionam Língua Portuguesa e Espanhola na Graduação e cursos técnicos subsequentes. Já as participantes do IFB limitam sua formação à língua espanhola e disciplinas teóricas do curso. Em ambos os Institutos percebemos que concursos públicos para a contratação de perfis mais direcionados para atuação em áreas como Prática de Ensino, Literaturas Hispânicas, Aquisição de Língua etc não acontecem. As seleções ainda são generalistas como aconteceu no concurso para o IFB. Já o IF Sudeste MG, apesar de exigir do professor dupla habilitação, o último concurso para docentes já foi pensado em subáreas. No entanto, escutamos relatos de incongruências do certame por uma das participantes, pois, segundo ela, a vaga era para língua espanhola e as provas escrita e didática foram em língua portuguesa sobre conteúdos também de língua materna, já que a seleção se deu mediante sorteio de ponto.

(c) concepção de língua/ linguagem dos professores – quando questionados na entrevista narrativa sobre esse tópico, os participantes parecem não ter clareza de uma visão de língua que funcione como suporte para pensar seu trabalho com a linguagem. O conceito acabou sendo assimilado pelos colaboradores como abordagem metodológica. Segundo os projetos pedagógicos, cada curso pauta-se em uma linha de trabalho como apresentamos no início do capítulo de análise dos dados. Porém, essa visão parece não ser unânime na prática dos

professores formadores. Em síntese, podemos dizer que a abordagem de trabalho nas disciplinas de aquisição de língua espanhola resume-se ao comunicativismo, inclusive, o projeto pedagógico prevê a adoção de livros de editoras estrangeiras para o ensino de espanhol. A abordagem comunicativa fica mais evidente na identidade de trabalho das professoras do IFB, que talvez possa ser devido à afiliação teórica de algumas linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação de onde a maior parte delas desenvolve suas pesquisas. Já o grupo do IF Sudeste MG parece ainda não ter clareza de uma única identidade e seus professores demonstraram a necessidade de criar um grupo para pensar sobre o tema. Independente da linha de trabalho, a transposição do conteúdo aprendido pelos licenciandos para o contexto da futura sala de aula aparece no GD e no relato de todos os participantes. Em função da Resolução nº 2/2015, as disciplinas entendidas como teóricas também passam a inserir horas de atividades práticas em seu planejamento didático.

(d) relação Instituto Federal x Universidade Federal – as narrativas nos sinalizaram que um maior número de professores já conhecia a existência da oferta de cursos de Licenciatura nos Institutos Federais e esse foi mais um dos motivos na candidatura à vaga. Além disso, algumas participantes expressaram o ingresso no Instituto como um divisor de águas na trajetória pessoal e acadêmica. A maioria também se identifica com a missão pedagógica do Instituto Federal e o diferencial da proposta curricular das Licenciaturas onde atuam. Sobre o modelo tradicional de Universidade, os colaboradores apontaram a falta de uma contrapartida bilateral quando ocorre aproximação. Somente uma das docentes mencionou que o aluno de ensino superior do Instituto Federal ainda não consegue ter acesso à mesma quantidade de atividades extracurriculares e de grupos de pesquisa se comparamos sua rotina a de um acadêmico da Universidade.

Pelo exposto, supomos que alcançamos construir o retrato atual dos cursos pesquisados. 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 tecnológico e desafiador para a formação de professores de Letras. A seguir, tecemos as considerações finais da pesquisa e retomamos os pontos principais do debate proposto no decorrer dessas páginas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse pelo tema da oferta de cursos de Licenciatura em Espanhol no cenário dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia não foi algo novo em nossa trajetória acadêmica. O desenvolvimento desta pesquisa possibilitou um reencontro com a literatura sobre o tema da educação profissional e o cenário do ensino superior no âmbito dos Institutos Federais, instituições reorganizadas em 2008 e que assumiram novas metas.

O desenho inicial do projeto desta pesquisa colocou-nos diante do desafio de desvendar o histórico de implantação de mais dois cursos de formação de professores na área de Letras em espaços acadêmicos cuja trajetória de ensino não tinha como objetivo tal formação. O trabalho docente realizado nos dois primeiros cursos de Licenciatura nesse contexto e as concepções dos professores idealizadores e atuantes pode ser acessado em pesquisas já publicadas, como por exemplo, o trabalho de Silva Júnior (2016).

A motivação para a investigação, novamente, é tentar enxergar pelos docentes esse “novo” contexto de formação de professores de espanhol, independente da trajetória de reconhecimento e da identidade institucional do Instituto Federal. Sabemos que a oferta dessas vagas na Licenciatura provoca na sociedade certa curiosidade em perceber o tipo de projeto implantado e o trabalho desenvolvido. Talvez provoque até certo descrédito no trabalho desenvolvido, tendo em vista que os professores formadores atuantes nos cursos de Licenciatura da Rede Federal são vistos como “professores do Ensino Médio”, independente de sua titulação acadêmica.

Neste trabalho, nosso objetivo foi o de historicizar o processo de implantação dos cursos de Letras nos Institutos Federais, as

concepções de ensino de língua espanhola e as experiências decorrentes do trabalho docente em dois Institutos Federais. Para isso, optamos por analisar a concepção teórica dos projetos pedagógicos e fazer uso de dois instrumentos para geração de dados na pesquisa de campo: Grupo de Discussão e entrevistas de cunho narrativo. O processo de análise baseou-se na estratégia de composição dos sentidos, em que não buscamos comparar os relatos dos participantes, mas construir relações entre as vivências e as memórias resgatadas pelos sujeitos-participantes para a compreensão de nosso objeto de pesquisa.

Como objetivos de pesquisa, formulamos um principal e quatro secundários. A seguir, resgatamos os propósitos elencados para o estudo como forma de apresentar nossas considerações finais para eles. Os objetivos foram os seguintes:

(1) investigar a inserção no cenário acadêmico de dois projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura em Letras ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e as concepções de linguagem de professores formadores;

(2) analisar criticamente os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Letras do IF Sudeste MG (Português-Espanhol) e IFB (Espanhol) em articulação com o regimento interno dos Institutos Federais e com as diretrizes curriculares do MEC;

(3) verificar como os projetos atendem às normativas do MEC em relação às diretrizes dos cursos de formação de professores de Letras e ao próprio regimento de criação dos Institutos Federais;

(4) compreender como o discurso do projeto pedagógico dos cursos está presente na prática docente;

(5) analisar de modo crítico-reflexivo as narrativas dos professores formadores relacionando tais experiências à discussão sobre a expansão do ensino superior nos Institutos Federais e a noção de linguagem.

Para atender os objetivos propostos e dialogar com nossa linha de pesquisa no âmbito dos estudos de natureza autobiográfica (ROMERO, 2010; TELLES, 2002), iniciamos a

pesquisa com uma narrativa do pesquisador, recuperando sua aproximação com as Letras, os caminhos da constante construção de sua identidade docente e seu contato com a educação profissional. Após o relato inicial, retomamos algumas das conclusões da primeira pesquisa desenvolvida por nós sobre o assunto e esclarecemos os novos desdobramentos. Os dois primeiros capítulos deste trabalho são de cunho bibliográfico e documental, pois atualizam fontes e problematizam documentos de política curricular e recentes do MEC.

Mesmo sabendo da dificuldade em se esboçar o perfil de um professor de línguas para a realidade educacional brasileira, resolvemos tratar do assunto em no capítulo 1, intitulado “*Status* profissional do professor de línguas estrangeiras”. Essa escolha foi provocada pelo descompasso das políticas vigentes para o ensino e a formação de professores de línguas no Brasil (ERES FERNÁNDEZ, 2018). Como a pesquisa resultou em analisar as concepções de trabalho dos formadores e a oferta de cursos de Licenciatura nos Institutos, entendemos que o capítulo também contribuiu para enxergar os perfis docentes nos projetos pedagógicos e nos relatos gerados. Pensar a formação docente demanda revisitar as políticas educacionais que regem a educação e a carreira docente. Além disso, essa parte do texto abriu o debate para se discutir os modelos de formação de professores e a abertura das Licenciaturas nos Institutos, local que assume uma nova missão no intuito de diversificar e democratizar o ensino superior do país.

No capítulo 2, nosso interesse foi reconstruir um pouco o cenário do ensino superior no país a partir da publicação da LDB nº 9394/1996, que demandou uma importante reforma curricular dos cursos de Licenciatura no país. O foco do capítulo foi direcionar o olhar para as reformas das Licenciaturas e, ao mesmo tempo, para uma nova configuração da educação superior no Brasil com a reconfiguração dos Cefet em Institutos Federais. Por meio de dados do último Censo da educação superior foi possível

comprovar certo deslocamento de matrículas em cursos de Licenciatura para os Institutos.

O capítulo 2 subdividiu-se em quatro seções na busca por responder, por meio da revisão bibliográfica, os objetivos 1 e 3 traçados para o estudo. Nesse capítulo, traçamos, brevemente, o histórico dos cursos de Letras/Espanhol no Brasil, a presença da língua espanhola na educação profissional e sua presença na Licenciatura em Espanhol no cenário da Rede Federal de ensino. Como fomos surpreendidos em 2016 por uma Medida Provisória e uma Lei que altera o Ensino Médio e revoga a conhecida lei de ensino do espanhol de 2005, não poderíamos silenciar diante de um cenário de (anti)políticas (ERES FERNÁNDEZ, 2018), instaurado no Governo Temer. Esse mesmo Governo aproveitou para iniciar novos projetos que se relacionam ou interferem diretamente na formação de professores, tais como a Política Nacional de Formação de Professores, a Residência Docente e a BNCC. Essas orientações contrariam o teor da Resolução nº 2/2015, último e ainda vigente, documento de orientação curricular para as Licenciaturas. Tratamos com detalhamento nesse capítulo das propostas e dos benefícios dessa reforma curricular para a construção de novos currículos de formação inicial. Também mostramos como as normativas vigentes iniciadas no Governo do Presidente Temer ameaçam o modelo de formação anterior.

Ainda no capítulo 2, tecemos considerações a respeito do projeto pedagógico dos cursos e a noção de concepção de linguagem. Desse modo, acabamos atendendo o objetivo 2 proposto para o estudo. O projeto pedagógico representa a proposta formativa de um coletivo de professores em relação ao perfil de professor de espanhol necessário para o atendimento educacional das escolas brasileiras e de outros espaços de atuação. Assim foi possível verificar as concepções de linguagem e identidade assumida pelos projetos. Como forma de complementação para responder ao objetivo 2, levantamos narrativas de professores no GD e nas entrevistas individuais no

intuito de reconstruir a representação deles do trabalho e momento histórico atual dos Institutos Federais e das linhas de atuação.

No capítulo 3, expomos o desenho metodológico e nossas escolhas por dois instrumentos de geração de dados, além de reforçar as etapas de uma pesquisa de natureza narrativa. Optamos pela pesquisa de cunho narrativo como método de análise dos dados, abordagem contrária aos moldes positivistas e experimentais de investigação. A pesquisa narrativa não pretende análises para prescrições futuras do papel do professor ou de sua prática ou apresentar críticas negativas ao seu trabalho, pois entende que cada sujeito e contexto são únicos e movidos por seu coletivo de discursos. A pesquisa narrativa interessa-se pelo desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito, capaz de conhecer suas limitações e seus problemas na busca do processo emancipatório, dosando do conhecimento pessoal e prático. Já o GD foi pensando por potencializar um momento de interação inicial, anterior à entrevista, e a possibilidade de inserção de temas mais complexos em uma situação sutil de conversa entre colegas de instituição.

Julgamos pertinente adotar o método narrativo na compreensão da inserção das Licenciaturas em Espanhol nos dois Institutos Federais elencados, além de usá-las como material para analisar o trabalho e papel exercido pelos docentes na formação de futuros professores que atuarão em um cenário nada favorável ao plurilinguismo. Com a interseção dos dados gerados em função da aplicação de dois instrumentos de coleta de informações foi possível atender os objetivos 4 e 5 traçados para o estudo.

O capítulo 4 reúne os dados gerados no GD e nas entrevistas narrativas mediante visita de campo nos dois Institutos. Tivemos acesso a um elevado número de dados e optamos por realizar as transcrições simples (MARCUSCHI, 2006) dos documentos. Pelo excesso de dados gerados, procuramos selecionar passagens e experiências que girassem em torno de três temas norteadores: a inserção dos cursos de Letras/Espanhol nos Institutos Federais, a contratação dos professores formadores e as mudanças de

concepção do projeto pedagógico. Eles foram os basilares também na escolha dos excertos e das “estórias” de cada um dos nove colaboradores. Mesmo com a expressiva quantidade de dados gerados no campo, preferimos não descartar nenhum participante, porque acreditamos no pilar da pesquisa autobiográfica que é a reunião do maior número de sujeitos envolvidos, visando à construção de uma epistemologia da prática.

Não faremos uma nova apresentação individual dos participantes, nem dos dados do GD, apenas decidimos elaborar comentários mais pontuais e conclusivos sobre as duas etapas de pesquisa e os resultados observados. Assim, primeiro, avaliamos como positiva a contribuição do GD para a produção de sentidos e trocas entre o pesquisador e os participantes sobre os projetos de curso e, principalmente, o trabalho realizado pelos docentes. Só pensávamos antes da realização do GD que teríamos mais falas e alternância de turno. Tecemos alguns comentários sobre a pouca interação, mas um dos motivos também pode ter sido a inexistência de práticas como essa na trajetória dos colaboradores. O pesquisador também colaborou no GD, porque precisava contextualizar algumas questões e já demonstrava seu ponto de vista para alguns temas. Isso pode ter contribuído para compreender o GD como um evento de formação contínua.

Os dados gerados nos confirmam que os Institutos Federais são instituições de ensino superior diferenciadas. A história da educação profissional inicia no país em 1909, ato de criação das primeiras escolas de Aprendizizes e Artífices, e isso dá a essas instituições uma extensão trajetória na implementação de projetos e cursos de diferentes naturezas e níveis de ensino. No decorrer de sua existência, cada “escola” da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi construindo uma história própria: projetos, sujeitos e experiências de ensino em diferentes níveis. O ano de 2008 expande o cenário de atuação dessas escolas para o interior dos estados, ampliando a gama de cursos em distintas modalidades. Por outro lado, vale a pena reforçar que em relação aos cursos de Licenciatura da Rede Federal, a mudança de

CEFET para Instituto, seja por vontade política ou por interesse democrático, implicou o aumento de vagas e a diversidade de cursos, dependendo dos interesses locais, regionais e da comunidade escolar. No entanto, desde os anos 2000, a Rede Federal já ofertava cursos de formação inicial de professores.

Conforme observamos nos dados da pesquisa de Maués, Segenreich e Otranto (2015), os Institutos Federais tiveram um crescimento no período de 2009 a 2012 das taxas de oferta de cursos de formação de professores no âmbito federal. Esse aumento também foi perceptível em número de *campi* de Institutos Federais, de cursos na área de Letras e no volume de matrículas. No entanto, não consideramos que haja ocorrido um investimento no repasse de verba para essas instituições e ampliação da quantidade de professores contratados para atuar nos cursos de Licenciatura. Ainda notamos nos dois *campi* pesquisados a polivalência docente, ou seja, seu aproveitamento para atuação em diferentes cursos e o excesso de atividades de ensino em diferentes níveis.

Ao analisar os dois Institutos selecionados para este estudo, notamos que o IF Sudeste MG apresenta um número menor de professores de Espanhol se comparado à realidade do IFB. Em ambos os Institutos, o tempo de experiência profissional como professor formador de ensino superior é quase inexistente. Somente três participantes da pesquisa tinham lecionado em um curso de Letras, sendo uma somente na área de espanhol. O fato de a maioria dos participantes não ter vivência profissional na Licenciatura em Letras não implica em algo negativo, porque essa lacuna possibilita ao docente construir caminhos e resgatar memórias de formação do passado que podem ser positivas. O único fator limitador é o tempo, porque essa profissionalidade demanda tempo e, ao mesmo tempo, os acadêmicos precisam se formar em uma instituição que também parece, aos poucos, ir definindo melhor sua identidade e a própria política de formação de professores.

Vimos, ainda, que o número de docentes que têm conhecimento das Licenciaturas nos Institutos e buscam esse

espaço para desenvolver seu trabalho foi expressivo nos dados do campo. Isso demonstra um passo importante na legitimação dessas instituições como lócus formativo de docentes de Letras. Atualmente, são sete as Licenciaturas em Espanhol nos Institutos Federais, mas, em nenhum momento no GD ou nas narrativas percebemos a tentativa de aproximação docente entre esses cursos para o intercâmbio de projetos e experiências acadêmicas. Normalmente, a instituição parceira acaba sendo a Universidade pública local e uma troca muito unilateral, já que transpareceu que os docentes da Universidade tardam a compreender a proposta e não parecem buscar parceiros de trabalho e/ou pesquisa nos Institutos.

Os projetos pedagógicos do IF Sudeste MG e IFB surgiram já pautados nas orientações curriculares da Resolução nº 2/2015 do MEC e foram avaliados também por esse documento norteador. Concordamos com a visão de Dourado (2015) sobre a contribuição da última reforma curricular para o ensino superior brasileiro, pois essa legislação aponta a necessidade de elaboração de um projeto institucional para seus cursos de Licenciatura e o debate sobre pautas importantes como a dicotomia entre disciplinas teóricas *vs.* práticas; a ênfase no tema da diversidade; a maior articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a revisão na inserção das práticas pedagógicas e estágios. Os professores colaboradores enxergam o projeto pedagógico como uma prescrição que pode e deve ser ressignificada na prática diária. Um exemplo disso é a própria noção de concepção de linguagem. Os projetos dos cursos pesquisados não se restringem a uma única linha de trabalho, porém propõem uma perspectiva de trabalho com a língua para o contato com os diferentes usos sociais e a defesa por uma prática intercultural. Em parte esse discurso se materializa nos relatos sobre o trabalho com o ensino de língua espanhola e suas literaturas, contudo, uma abordagem comunicativa é mais destacada como identidade metodológica para as disciplinas de aquisição.

O GD conseguiu perceber com maior clareza o receio dos participantes com o momento político atual, fruto de propostas como a Política Nacional de Formação de Professores, o Programa de Residência Docente e a BNCC. Os colaboradores asseguraram o modo como esses programas podem trazer prejuízos para a educação nacional, porque alteram, por exemplo, o teor da Resolução nº 2/2015, reduzindo novamente a formação docente a currículos mínimos e a uma proposta preocupada somente em suprir carência de professores apontados pelo Censo da educação. Definitivamente, sabemos que o momento atual é de incertezas em diferentes âmbitos e contextos.

O cenário vigente de, aproximadamente, trinta cursos na área de Linguagens nos Institutos Federais em um curto período de dez anos com essa identidade institucional demonstra uma vontade de crescimento da área de Letras nesses espaços originalmente do campo de ciências industriais e da natureza. Apesar das críticas que alguns participantes teceram no GD e nos relatos para a proposta pedagógica, a infraestrutura e a gestão acadêmica dos cursos, sabemos da inserção de professores no mercado, da aprovação em concursos públicos e da continuidade dos estudos em cursos de pós-graduação. No tocante à área de língua espanhola, a partir do momento em que essa Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica contribui a formar professores, acreditamos que seja um contrassenso não inserir o espanhol como língua estrangeira nos projetos pedagógicos da educação profissional de nível médio. Lutar para essa oferta também é papel político dos professores formadores desses Institutos. Nessa direção, defendemos uma política (BOHN, 2000) para o ensino de espanhol nos Institutos Federais que passa pela discussão das seguintes propostas em coletividade:

- Conhecer a própria realidade de ensino de línguas estrangeiras dos Institutos Federais e do seu próprio local de trabalho, buscando argumentar a necessidade de uma política linguística igualitária para as diferentes línguas e *campi*.

- Verificar se o coletivo de professores de sua área e/ou *campus* compartilha de uma visão de linguagem similar e, em caso de diferenças teórico-metodológicas, como essas podem somar forças para a criação de uma identidade de trabalho para o componente curricular de espanhol em cada Instituto.

- Romper a hierarquia entre as línguas estrangeiras e mostrar à comunidade acadêmica e escolar, de maneira geral, que a comunicação é importante em qualquer língua. Já que os Institutos Federais se preocupam com a ciência, desconstruir a ideia que a ciência e a tecnologia só redigem em língua inglesa.

- Possibilitar conhecer e construir práticas pedagógicas em que o espanhol se relacione e participe do planejamento de outras disciplinas, inclusive, das de natureza mais profissionalizante e técnica.

- Ampliar a consciência linguística dos alunos dos mais diferentes níveis sobre seu próprio processo de aprendizagem (ALMEIDA FILHO, 2014). Destaca-se a importância de informar ao acadêmico o motivo de estudo de tais línguas, como estão aprendendo, onde podem chegar, como podem se aperfeiçoar, o que implica dominar uma língua estrangeira. Essas são algumas questões que podem ser usadas como exemplos para se problematizar a relevância das línguas na vida social e o direito de estudá-las na escola. Portanto, o aluno pode e deve participar de todas as etapas do planejamento docente.

- Desconstruir a crença de que não se aprende uma língua estrangeira na escola, nem mesmo em um curso superior. No caso da Licenciatura, os professores ainda têm o desafio de levar o acadêmico a adquirir e se colocar na figura do educador linguístico.

- Colocar em prática, por meio do estudo de necessidades e interesses de aprendizagem dos alunos, um ensino que esteja preocupado com as demandas sociais e contemporâneas de nosso tempo.

- Avaliar de modo constante a proposta pedagógica para o ensino de línguas estrangeiras de seu próprio Instituto,

respeitando a identidade e a missão institucional e as diferentes perspectivas teóricas dos docentes e das línguas de oferta.

- Divulgar as práticas pedagógicas e as produções dos alunos diante da comunidade escolar e científica, envolvendo, principalmente, os gestores e demais professores em todas essas atividades educacionais.

Para levar a cabo as pressuposições citadas, faz-se necessário encontrar nos Institutos Federais professores que possam construir e desenvolver um trabalho **questionador, visionário, integrador, real, determinante, coletivo, perspicaz e teórico**, apesar da **inexperiência** particular do docente com o ensino superior e, até mesmo, da Instituição. Nesse sentido, nossa pesquisa mostrou como os participantes em momentos formativos e profissionais semelhantes, em sua maioria, estão conseguindo personalizar a experiência de erguer a história do ensino de espanhol nas Licenciaturas no âmbito da educação profissional no Brasil.

Esperamos que esta pesquisa desperte o interesse dos leitores, multiplicando os olhares e perspectivas de trabalho sobre a temática. Muito ainda precisa ser mapeado: (a) o projeto pedagógico de cursos mais recentes como do Instituto Federal do Rio Grande do Sul e de São Paulo, (b) as implicações da BNCC na mudança dos currículos e projetos pedagógicos, (c) o acompanhamento dos egressos e as práticas para controle da evasão universitária, (d) a adaptação dos currículos das Licenciaturas diante do cenário de revogação do ensino de espanhol nas escolas, (e) o diálogo entre as disciplinas teóricas e as horas de Prática como componente curricular, (f) os concursos públicos para seleção dos professores formadores, considerando as especificidades do trabalho nos Institutos Federais, (g) a expansão de matrículas dos cursos de Licenciatura etc. Portanto, temos um cenário de muita investigação nesse âmbito da educação profissional. Somos defensores da pesquisa narrativa como instrumento e método de trabalho, porque essa linha permite dar voz e espaço na academia para aqueles que são os responsáveis por construir e modificar o percurso da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Competências de aprendizes e professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2014.
- 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.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: _____. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002. p. 55-68.
- ARANTES, P.; DEUSDARÁ, B. Grupo focal e prática de pesquisa em Análise do Discurso: metodologia em perspectiva dialógica. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v.25, n.2, 2017, p. 791-814.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução do francês de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira, São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 279-326.
- BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. 1994. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2010.
- BANCO MUNDIAL. **Documento estratégico do Banco Mundial**. A educação na América Latina e Caribe. Washington: The World Bank Group. 1999. Disponível em: <<http://www.banco-mundial.org.br>> Acesso em: 11 jul. 2014.
- BARCELLOS, R. S. Projeto pedagógico interdisciplinar. **Anais do IV Congresso de Letras da UERJ São Gonçalo**. Rio de Janeiro:

UERJ, 2007. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/cluerjsg/anais/iv/completos/minicurso/Renata%20da%20Silva%20de%200Barcellos.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2012.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet, 7ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BONFIM, M. I. (coord.). **A formação docente nos centros federais de educação tecnológica: diagnóstico sobre a oferta das licenciaturas nos CEFETS**. Brasília: MEC/SETEC, 2004.

BOHN, H.I. Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. **Linguagem & Ensino**, Vol. 3, No. 1, 2000, p. 117-138. Disponível em: <<http://rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/download/286/252>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BOIS, D; RUGIRA, J. M. Relação com o corpo e narrativa de vida. In: SOUZA, E. C. (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006, p. 31-46.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Decreto nº. 11.530, de 18 de março de 1915**. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em 30 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº. 14.343, de 07 de setembro de 1920**. Institui a Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>>. Acesso em 30 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema

universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 30 jul. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 30 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 30 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-norma-pl.html>>. Acesso em 30 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Leis/1989_1994/L8711.htm>. Acesso em 30 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá

outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm>. Acesso em 30 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997.** 1997a. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/decreto/D2207.htm>. Acesso em 30 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997.** 1997b. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec2406.pdf>>. Acesso em 30 jul. 2018.

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB nº 2/97.** 1997c. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf>. Acesso em 30 jul. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em 30 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 3.462, de 17 de maio de 2000.** Dá nova redação ao art. 8º do Decreto Federal nº 2.406/97 (trata da autonomia dos Centros Federais de Educação Tecnológica). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/>>

2000/decreto-3462-17-maio-2000-377149-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 30 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001**. 2001a. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf>>. Acesso em 30 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. 2001b. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 492/2001, de 03 de abril de 2001**. 2001c. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em 30 jul. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de Maio de 2001**. 2001d. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. CNE/CP 009/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de janeiro de 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 30 jul. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 1.363/2001, de 12 de dezembro de 2001**. 2001e. Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf>. Acesso em 30 jul. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** 2002a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em 30 jul. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.** 2002b. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. CNE. Resolução CNE/CP2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em 30 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto Presidencial, de 20 de outubro de 2003.** Institui o Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Educação Superior – IFES. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 out. 2003, Seção 1, p. 3. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/2003/decreto-52428-20-outubro-2003-603937-publicacaooriginal-124832-pe.html>>. Acesso em 30 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 20 de julho de 2004.** 2004a. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em 30 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto 5.159, de 28 de julho de 2004.** 2004b. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em

Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d5159.pdf>>. Acesso em 30 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004**. 2004c. Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5225.htm>. Acesso em 30 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto 5.224, de 1º de outubro de 2004**. 2004d. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5224-1-outubro-2004-534243-publicacaooriginal-18914-pe.html>>. Acesso em 30 jul. 2018.

BRASIL. **Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI**, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.891 de 9 de julho de 2004 e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Brasília, DF, 14 de jan. 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. 2005b. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11161.htm>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Brasília, DF, 9 jun. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, SEB,

2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 30 jul. 2018.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em 30 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007**. 2007b. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007b, Seção 1, p. 6. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em 30 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. 2007c. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007 c, Seção 1, p. 7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em 30 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Brasília, DF, 30 dez. 2008, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em 30 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de formação de profissionais do magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá

outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Brasília, DF, 30 jan. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009.** Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Brasília, DF, 01 jul. 2009b. Disponível em: <http://proeg.ufam.edu.br/attachments/196_portaria%20MEC%20Normativa%20n.%209%20de%2030%20de%20junho%20de%202009%20Institui%20o%20PARFOR.pdf?>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. **Censo da educação superior 2012.** 2012a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. **Microdados do censo da educação superior.** 2012b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em 30 jul. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2015, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em 30 jul. 2018.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2016.** Notas Estatísticas. 2016a. Disponível: <http://download.inep.gov.br/educacao_su

perior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2016**. Principais Resultados. 2016b. Disponível: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. 2016c. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de setembro de 2016. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>>. Acesso em 30 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. 2017a. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União. Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em 30 jul. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 20 de dezembro de 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_27619784_PORTARIA_N_38_DE_28_DE_FEVEREIRO_DE_2018.aspx>. Acesso em 30 jul. 2018.

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.

CANDAU, V. M. F. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em aberto**. Brasília, 1 (8): 19-21, ago, 1982.

CASTRO, C. M. Desventuras do ensino médio e seus desencontros com o profissionalizante. In: VELOSO, F.; PESSOA, S.; HENRIQUES, R.; GIAMBIAGI, F. (Orgs.). **Educação básica no Brasil**: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009, p. 145-169.

CASTRO, M. M. C. Saberes docentes para o ensino da escrita. **Anais da Semana de Educação da UERJ**, 2008. Disponível em: <<http://www.educacao.uerj.br/SemanaEducacao2008/Trabalhos/arq337.pdf>> Acesso em 28 nov. 2017.

CELANI, M. A. A. Ensino de Línguas Estrangeiras – ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. (org.). **O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001, p. 21-40.

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.

CELANI, M. A. A. Concepções de linguagem de professores de inglês e suas práticas em sala de aula. In: ____ (org.). **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010a, p. 129-140.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C.G. **A**

formação de professores de línguas na América Latina e Transformação Social. São Paulo: Pontes Editores, 2010b.

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 246, maio/ago. 2016. Brasília: INEP, 2016, p. 273-289.

CIAVATA, M. Universidades Tecnológicas: horizontes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? In: MOLL, J. (et al.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 163-164.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**, v. 19, n. 5, 1990, p. 2-14.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry: experience in story in Qualitative Research.** San Francisco: JosseyBass, 2000.

COULON, A. **A Escola de Chicago.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V. Do otium cum dignitate dos cursos de Letras à formação de professores de línguas. In: DAHER, D. C.; GIORGI, M. C.; RODRIGUES, I. C. (orgs.). **Trajetórias em enunciação e discurso.** Práticas de formação docente. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 15-27.

DAIBEM, A.M.L.; MINGUILLI, M. G. Projeto pedagógico e projeto de ensino: um trabalho com os elementos constitutivos da prática pedagógica. **Anais do 1º Simpósio de Educação: Políticas Educacionais em debate.** 2007. Universidade Estadual Paulista – UNESP. Disponível em: <[http://fmb.unesp.br/Home/Gra duacao/projeto-pedagogico-e-projeto-de-ensino.pdf](http://fmb.unesp.br/Home/Gra%20duacao/projeto-pedagogico-e-projeto-de-ensino.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2016.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação – figuras do indivíduo-projeto.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O**

método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988a, p. 51-61.

DELORY-MOMBERGER, C. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988b, p. 131-153.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, v. I, p. 27-39, 2016.

DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

ERES FERNÁNDEZ, I. Políticas públicas para la (no) enseñanza de español en Brasil. In: MIRANDA, C. (Org.). **La lengua española en Brasil.** Enseñanza, formación de profesores y resistencia. Brasília, DF: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2018, p. 9-18. Disponível em: <<https://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2018/publicaciones/la-lengua-espa-ola-en-brasil-2018/la-lengua-espa%C3%B1ola-en-brasil-2018.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

ERES FERNÁNDEZ, I. Entrevista. **Revista MarcoELE**, nº 25, julio-diciembre, 2017. Disponível em: <<https://marcoele.com/entrevista-con-francisco-moreno-y-gretel-eres/>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

FÁVERO, M. L. A Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (Org.) **Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 1995, p. 53-71.

FÁVERO, M. L. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, Editora UFPR, 2006, p. 17-36. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

FIORIN, J. L. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa lingüística universitária. **Revista Línguas e Letras**, Dossiê: Um olhar na Ciência Lingüística, vol. 7, nº 12. Paraná/Cascavel: UNIOESTE, 2006, p. 11-25.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Composto e Impresso no Curso de Tipografia e Encadernação da Escola Técnica Nacional, 1961.

FOUCAULT, M. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. 2 ed. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A, 1995.

FRANCO, L. R.; PIRES, L. L. A. A formação de professores em CEFETs: analisando a Licenciatura em Física. **Anais do XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física**. SBF: Espírito Santo, 2009.

FRANCO, M. S. D. P.; MOROSINI, M. C. Marcos Regulatórios e arquiteturas acadêmicas na expansão da educação superior brasileira: movimentos indutores. **Revista Educação em Questão**. UFRN, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, RN: EDUFRN, v. 42, n. 28, p. 175-198, jan./abr. 2012.

FREITAS, H.C.L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Revista Educação & Sociedade**. Vol. 28, n.100-Especial. Campinas, out. 2007, p. 1203-1230.

GABRIEL, G. L. **Narrativa autobiográfica como prática de formação continuada e de atualização de si**: os grupos-referência e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária do docente. 1 ed. Curitiba: CRV, 2011.

GADOTTI, M. Pressuposto do projeto pedagógico. **Conferência Nacional de Educação para todos**, v. 1. Anais Brasília: MEC, 1994.

GADOTTI, M. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI, B. **Atratividade da carreira docente no Brasil**: relatório preliminar. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GATTI, B. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GATTI, B. O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 248-275, dez. 2014. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/297/283>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

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

GHEDIN, E. Estágio, Pesquisa e a Produção do conhecimento na Formação de Professores(as). **Anais do II Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**. A didática e os diferentes espaços, tempos e modos de aprender e ensinar. Anápolis: UEG/UniEvangélica/UFG/UCG, 2007. v. I. p. 43-68.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade pessoal**. 2 ed. Oeiras, Portugal: Celta, 2001.

GIGER, I.P. O discurso do professor sobre sua própria ação: questões metodológicas da entrevista. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 239-270.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.; TILIO, R.; ROCHA, C.H. **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 199-218.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Nelson Coutinho. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IF BRASÍLIA. Projeto **Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras Espanhol**. 2016. Disponível em: < [https://www.ifb.edu.br/attachments/article/10765/PPC%20LICENCIATURA%20EM%20LETRAS%20ESPANHOL%20vers%C3%A3o%203200hs%20\(1\).pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/10765/PPC%20LICENCIATURA%20EM%20LETRAS%20ESPANHOL%20vers%C3%A3o%203200hs%20(1).pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2018.

IF RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico Licenciatura em Espanhol**. 2006. Disponível em: < <http://www.ifrn.edu.br/secoes/ensino/cursos/cursos-de-licenciatura/Licenciatura%20em%20Espanhol.pdf/view>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

IF RORAIMA. **Plano de curso para formação do professor da Educação Básica em nível superior – Licenciatura plena em Língua Espanhola e Literaturas**. 2006. Disponível em: < http://www.ifrr.edu.br/campus_bv/index.php/component/content/article/46-cursos/68-licenciatura-plena-em-lingua-espanhola-e-suas-literaturas>. Acesso em: 25 jul. 2018.

IF SUDESTE DE MG. CAMPUS SÃO JOÃO DEL REI. **Projeto pedagógico do curso de Graduação em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola**. 2016. Disponível em: < <http://www.sjdr.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/PPC%20LETRAS%202016.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudinho e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

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.

LAJOLO, M. No jardim das Letras, o pomo da discórdia. **Projeto Memória de Leitura**. Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/index.html>>. Acesso em: 30 jul.2018.

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.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 18ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexivo de professores. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. S. G. **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p. 131-165.

LIMA, F. B. G.; SILVA, K. A. C. P. C. As licenciaturas nos Institutos Federais: concepções e pressupostos. **Anais do IV Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**, Goiânia, 2011. Disponível em: < <http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/40-164-2-SP.pdf>>. Acesso em 30 jul. 2018.

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

MACEDO, J. M. **A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010**. 2011. 494p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ.

MARCUSCHI, L.A. **Análise da Conversa**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

MARIANI, B.; MEDEIROS, V. Disciplinarização dos estudos em Análise do Discurso. **Gragoatá**, Niterói, n. 34, jan.-jun, 2013, p. 15-25.

MAUÉS, O.; SEGENREICH, S.; OTRANTO, C. R. As políticas de formação de professores: a expansão comprometida. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 42-72, jan./abr. 2015, p. 42-72.

MCLAREN, P. Estrutura da narrativa, amnésia colonial e sujeitos descentrados: rumo a uma pedagogia crítica de formação de

identidade pós-moderna. **Educação**. Porto Alegre, n. 28, 1995, p. 27-55.

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. 225f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse**: son image et son public. Paris: PUF, 1967.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n.1, jan-jun. 1999, p. 11-20.

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.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O Método (Auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério de Saúde, 1988.

OCDE. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

OLIVEIRA, M. G. L. A profissionalização docente. **Anais Eletrônicos do Congresso Nacional de Educação**, Curitiba: Educere, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/10233_5654.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

OTRANTO, C. R. Desvendando a política de educação superior do governo Lula. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 16, n. 38, p. 19-29, jun. 2006.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista Retta**, v. 1, n. 1, Seropédica, RJ, jan/jun, 2010, p. 89-108.

OTRANTO, C. R. A reforma da educação profissional e seus reflexos na educação superior. **Revista Temas em Educação**, v. 22, n. 2, João Pessoa, jul-dez, 2013, p. 122-135.

OTRANTO, C. R.; PAIVA, L.D.C. Contextos identitários dos Institutos Federais no Brasil: implicações da expansão da educação superior. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 6 n.16, p.07-20, jan./abr.2016.

PACHECO, E. M. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino, e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T. e CUNHA, M.J. **Caminhos e colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. pp. 53-84.

PAIVA, V. L. M. O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICHI, et al. (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363.

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://portal.doprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012181.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

PEREIRA, L. A. C. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da Educação Profissional e Tecnológica. In: INEP/MEC. **Arquivos**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lic_ept.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.

PERES, L. M.V. A escrita da memória autobiográfica... para que te quero?. In: SOUZA, Elizeu C.; GALLEGOS, R.C. (orgs.). **Espaços, tempos e gerações**: perspectivas (auto)biográficas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 73-90.

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

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

PIMENTA, S. G. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O Método (Auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério de Saúde, 1988, p.63-77.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação. Gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e pesquisa**, v. 32, n.2, maio/ago, 2006, p. 329-343.

PIRES, A. H. A formação do professor reflexivo: interação e construção de conhecimento. **Anais do III Congresso de Letras da UERJ São Gonçalo (III CLUERJ-SG)**. 2006. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/iii/completos%5Ccomunicac>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

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.

RUIZ, A.; RAMOS, M.; HINGEL, M. **Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, mai. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2014.

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: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 16 abril 2018.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. London: Cambridge Circus, 1983.

SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L. (orgs.). **Trabalho & Ergologia**. Conversas sobre a atividade humana. Niterói: Ed. UFF, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, K. A. C. P. C. Competência e relação teoria/ prática na formação de professores: em busca da significação dos conceitos. **Anais do II Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**, Anápolis, 2007. Disponível em: <http://www.ceped.ueg.br/anais/Iledipe/pdfs/competencia_e_relacao_teorica.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2018.

SILVA, M. R. L. Formação de professores nos IFETs: a política educacional e a literatura educacional recente. **Anais do CONNEPI**. Alagoas: IFAL, 2010. Disponível em: < <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/108/127>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

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

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

SILVA JÚNIOR, A. F.. (Org.). **Ensino de espanhol nos Institutos Federais**: cenário nacional e experiências didáticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

SIQUEIRA, A. C. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do Governo Lula. In: NEVES, L.M.W. (Org.). **Reforma universitária do Governo Lula**: reflexões para o debate. São Paulo, SP: Xamã, 2004, p. 47-72.

SOBRINHO, M. D. Intervenção no Simpósio Universidade e mundo do trabalho. In: INEP/MEC. **Universidade e mundo do trabalho**. Brasília, 2006. Col. Educação Superior em debate; v. 3, p. 9-11.

SOBRINHO, M. D. Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia? In: MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Artigos**. 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/uni_tec_inst_educ.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2018.

SOUZA, A. G.; BERALDO, T.M. Cursos de licenciaturas em ciências naturais nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, 3, Paraná: PUCPR, 2009, p. 10169-10182. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1920_1102.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2018.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1989. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TEIXEIRA, R. R.P. Uma reflexão sobre a evasão no curso de licenciatura em Física do CEFET-SP. **Revista Sinergia**, v. 9. São Paulo, 2008, p. 11-18. Disponível em: < www.cefetsp.br/edu/prp/sinergia/...2008.../artigo_01_v9_n1.pdf>. Acesso em 30 jul. 2018.

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.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, I.P.A. Projeto político pedagógico da escola: Uma construção coletiva. In: _____. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola:** Uma construção possível. 13^a ed. Campinas: Papyrus, 2001, p. 11-35.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, Telma (org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas.** Londrina: Ed. UEL, 2002, p. 59-78.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: _____. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira:** experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes Editores, Artelíngua, 2004, p. 131-152.

WALLACE, M. **Training Foreign Language Teachers.** Cambridge: Oxford University Press, 1991.

SOBRE O AUTOR



Antonio Ferreira da Silva Júnior

Professor Titular de Língua Espanhola da Universidade Federal do Rio de Janeiro, atuando no Colégio de Aplicação e no Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Faculdade de Letras. Possui Bacharelado e Licenciatura em Letras (Português-Espanhol) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Especialização em Língua Espanhola Instrumental para Leitura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestrado e Doutorado em Letras Neolatinas pela UFRJ. Estágio de Pós-Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/PUCSP) e em Educação pela Universidade de São Paulo (FE-USP). Foi Supervisor do PIBID-Espanhol no CAP-UFRJ (2018-2020). Atuou como coordenador adjunto de Língua Estrangeira Moderna (Espanhol) do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Ensino Médio 2018 (Ministério da Educação). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Laboratório Interdisciplinar Latino-Americano (UFRJ-CNPq). Bolsista de produtividade acadêmica da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ, Consórcio CEDERJ) desde 2015. Foi vice-Presidente (Gestão 2020-2022) e 2o Secretário (Gestão 2022-2024) da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH). Tem experiência na área de Linguística Aplicada com ênfase nos seguintes temas: formação de professores de espanhol, formação de professores de Letras/ Espanhol nos Institutos Federais, narrativas docentes, pesquisa narrativa, ensino de espanhol nos Institutos Federais e ensino de espanhol para fins específicos. E-mail: afjrespanhol@gmail.com



Em 2024, são sete os Institutos Federais que ministram o curso de Licenciatura em Letras/ Espanhol e que contribuem para o debate crítico da formação de professores nessa área no Brasil. A proposta deste livro é historicizar o processo de implantação dos cursos de Licenciatura nesses espaços, as concepções de ensino de língua espanhola e as experiências docentes. O estudo emprega o método narrativo como base da composição de sentidos para as experiências construídas e compartilhadas por docentes de espanhol dos Institutos Federais.

