

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS**

**ÉERICA DA SILVA OLIVEIRA**

**(AUTO)REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE  
ESPAÑHOL EM GOIÁS: CONSTRUINDO IDENTIDADES  
PROFISSIONAIS**

**Goiânia  
2014**

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**       **Dissertação**       **Tese**

### 2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Érica da Silva Oliveira		
E-mail:	erica.letrases@yahoo.com.br		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor			
Agência de fomento:		Sigla:	
País:		UF:	
		CNPJ:	
Título:			
Palavras-chave:	Representações, professores de Espanhol, identidade profissional.		
Título em outra língua:	(Auto)representaciones de profesores de Español en Goiás: construyendo identidades profesionales		
Palavras-chave em outra língua:	Representaciones, profesores de Español, identidad profesional.		
Área de concentração:	Estudos Linguísticos		
Data defesa:	13/06/2014		
Programa de Pós-Graduação:	Letras e Linguística		
Orientador (a):	Profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima		
E-mail:	llima@letras.ufg.br		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

\*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

### 3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) autor (a)

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

ÉRICA DA SILVA OLIVEIRA

**(AUTO)REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE  
ESPANHOL EM GOIÁS: CONSTRUINDO IDENTIDADES  
PROFISSIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Nível Mestrado, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucielena Mendonça de Lima.

Goiânia  
2014

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)  
GPT/BC/UFG**

O48a Oliveira, Érica da Silva.  
(Auto)representações de professores de espanhol em  
Goiás: [manuscrito] construindo identidades profissionais /  
Érica da Silva Oliveira. - 2014.  
175 f. : il.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucielena Mendonça de Lima.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,  
Faculdade de Letras, 2014.

Bibliografia.

Inclui lista de ilustrações.

Apêndices.

1. Professores de espanhol – Identidade profissional  
- Goiás 2. Professores de espanhol – Formação – Goiás 3.  
Lingua espanhola – Goiás I. Título.

CDU: 811.134.2:378(817.3)

ÉRICA DA SILVA OLIVEIRA

**(AUTO)REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE  
ESPANHOL EM GOIÁS: CONSTRUINDO IDENTIDADES  
PROFISSIONAIS**

Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em 13 de junho de 2014, pela Banca Examinadora constituída pelas seguintes professoras: Profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima (Presidente/ Faculdade de Letras – UFG); Profa. Dra. Elizabete Aparecida Marques (Membro externo/ Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística - UFMS); Profa. Dra. Dilys Karen Rees (Membro interno/ Faculdade de Letras -UFG).

*A todos aqueles que colaboraram para que esta pesquisa pudesse ser realizada e este trabalho pudesse ser concluído.*

*À minha orientadora, que “me abriu as portas” e, de maneira sempre tão sábia e competente, conduziu-me no caminho da pesquisa desde a graduação, primeiro na licenciatura, em seguida no bacharelado e agora no mestrado.*

*A todas as professoras e todos os professores que tive em minha vida, com especial atenção aos professores de Espanhol (Patrícia, Hélia, Karla, Gladys, Sara, Antón, Cleidimar, Lucielena e Victória), pois foi devido ao trabalho inicial que realizaram que agora posso dar continuidade aos estudos como professora pesquisadora.*

*À minha família, que tão carinhosamente soube entender quando estive ausente para dedicar-me a este trabalho.*

*Aos meus pais Elza e Nadir, meu porto seguro, por tudo o que fizeram e fazem por mim.*

*Aos meus irmãos Elaine e Romério, pela torcida, pela amizade e por estarem sempre comigo. Aos meus sobrinhos Sarah e Diego, por alegrarem a minha vida e serem, para mim, motivo de orgulho.*

*Aos meus avós Maria e Belchior (in memoriam), que me ensinaram que a maior representação que devemos ter da vida é a de que ela é eterna.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus e a todos os seus anjos de luz, que me permitiram e me ampararam na tarefa de viver e concluir mais esta importante experiência profissional.

A todos os professores de Espanhol que se dispuseram a expor suas representações, pois sem eles esta pesquisa não teria existido; meus agradecimentos pela valiosa contribuição para que as reflexões pudessem ser tecidas neste estudo.

À minha professora e orientadora Profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima, a quem devo os passos em direção ao meu amadurecimento como profissional e pesquisadora, desde o Estágio Supervisionado ainda na licenciatura. Muito obrigada pela paciência e pela confiança depositadas em mim e neste trabalho. Sua trajetória profissional em Goiás dedicada à formação docente e sua competência são verdadeiramente minhas inspirações para seguir aperfeiçoando-me como professora de Espanhol.

À Profa. Dra. Cleidimar Mendonça da Silva, pelo incentivo e pelo excelente trabalho realizado como professora formadora, incentivando-me desde a época da graduação, e como pesquisadora, pela primorosa tese sobre as identidades linguísticas de futuros professores, que me inspirou tanto pelo rigor científico quanto pela relevância que tem para nossa área de ensino, aprendizagem e formação de professores de Espanhol em Goiás.

À Profa. Dra. Patrícia Roberta de Almeida Castro Machado, minha primeira professora de Espanhol, a quem devo as primeiras lições de aprendizado na língua estrangeira, berço para que eu me tornasse, depois, quem eu sou hoje.

À professora Margarida Rosa Álvares, a ela devo as primeiras oportunidades criadas para problematizar minhas representações sobre o que é ensinar e aprender, não mais como aluna da licenciatura, mas como professora de Espanhol.

À Profa. Dra. Elena Ortiz Preuss, pela valiosa orientação do meu trabalho como professora no Centro de Línguas da UFG quando comecei a ser professora e, alguns anos depois, no Estágio Docência na Faculdade de Letras da UFG, já como aluna do Mestrado.

Aos professores das disciplinas cursadas por mim no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras da UFG, pela contribuição teórica, sobretudo: Profa. Dra. Carla Janaina Figueiredo, Profa. Dra. Eliane Carolina de Oliveira, Profa. Dra. Joana Plaza Pinto, Prof. Dr. Francisco José Quaresma Figueiredo e Profa. Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira.

À Profa. Dra. Marcia Paraquet, por sua trajetória acadêmica e seu importante trabalho como autora nesta área, pela leitura e também pela fervorosa arguição de meu trabalho na pré-qualificação desta dissertação no III Seminário de Dissertações e Teses em andamento, realizado em 2013, me animando a continuar firme nesta pesquisa.

À Profa. Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes e à Profa. Dra. Dylis Karen Rees, pela leitura profícua e pelas valiosas contribuições no exame de qualificação desta dissertação.

Aos meus alunos aprendizes da língua espanhola, sem os quais não haveria motivo para continuar buscando meu aprimoramento profissional, refletindo e problematizando minhas representações sobre como tenho ensinado e a respeito do que tenho ensinado como professora de Espanhol.

A todos os colegas de profissão que me apoiaram e me deram força para continuar seguindo em frente, conciliando pesquisa e atuação docente. Especial agradecimento aos coordenadores das escolas em que atuei enquanto levava adiante a presente pesquisa, pela compreensão e pelas trocas de horários e também pela torcida: Zulmira, Patrícia Resende, Décio Orlandi e João Ovídio.

Às professoras Jordana Avelino e Gladys Elisa, *compañeras de profesión*, pelas inúmeras substituições, me ajudando a honrar meu compromisso com os alunos e com as instituições nas quais atuei nestes dois anos.

Aos amigos, que souberam compreender minha ausência em muitos momentos, e aos que, acima de tudo, me incentivaram, me inspiraram e torceram por mim: Daniel Ramos, Jefferson Rego, Jordana Avelino, Mario Júnior, Marco Túlio, Maria Luiza, Mauro Toniollo, Paulismar Silva e Danilo Rosa.

Aos que, além da amizade valiosa, me ajudaram acreditando em meu sucesso e lendo ou me ouvindo falar das partes deste trabalho ou, inclusive, auxiliando na elaboração dos gráficos e tabelas. Meus agradecimentos à Keli Cristine, à Rosa (Elaine da Silva), ao Wellington Roriz e à Marianne Carvalho.

A todos que acreditaram e contribuíram para a concretização deste estudo, que durante dois anos foi o meu maior objetivo profissional enquanto professora-pesquisadora e aluna do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras-UFG (“minha casa” há exatos 10 anos).

É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo.  
(LARROSA, 1994, p. 69)

É através de histórias sobre o passado – narrativas – que podemos dar sentido ao presente e construí-lo e é também assim que podemos imaginar um outro futuro.  
(TADEU DA SILVA, 1995, p. 69)

## RESUMO

Neste estudo, analisamos as (auto)representações de seis professoras de espanhol sobre suas identidades profissionais. Nesta pesquisa, representar significa conceituar, produzir sentidos e refletir sobre ser professor e estar em sala de aula de Espanhol como língua estrangeira (E/LE). Na Linguística Aplicada, para Celani e Magalhães (2002) e Magalhães (2004), representações são valores e crenças construídas em contextos sócio-históricos e culturais, são visões ou formas de ver e entender o mundo; seu caráter é social, mas também é individual, dinâmico, contextual e paradoxal. Para os Estudos Culturais, a representação é uma forma de atribuição de sentidos e está sujeita, na relação social, às relações assimétricas de poder (FOUCAULT, [1979]/1984, 1995; TADEU DA SILVA, [1999]/2010). Portanto, a identidade é representacional (TADEU DA SILVA, [2000]/2007). Dessa forma, é relevante identificar como os professores de E/LE representam, por meio da linguagem (MAGALHÃES, 2004), sua profissão, ou seja, como a definem, quais são suas representações sobre o que é ser professor de E/LE, como caracterizam sua formação inicial e continuada e de que maneira essas representações funcionam, bem como que sentido produzem para/na prática docente e o contexto em que atuam. Nesta pesquisa, propiciar condições para que os discursos de professores de Espanhol e suas representações fossem evidenciados levou-nos à geração dos dados, por meio dos quais pudemos identificar suas identidades profissionais, que são construídas pelas representações. De caráter qualitativo, realizamos este estudo de caso, em um primeiro momento, com 32 professores de Espanhol que atuam na região metropolitana de Goiânia/Goiás, por meio da aplicação de um questionário aberto, a fim de realizar o levantamento das principais representações presentes neste grupo inicial. Na sequência, verticalizamos o estudo com um grupo focal, composto por seis professoras, no qual utilizamos narrativas, entrevista, sessões reflexivas, um questionário-perfil e outro socioeconômico como instrumentos de geração de dados, a partir dos quais pudemos analisar e interpretar as representações iniciais. Levantamos várias representações, inicialmente a respeito da desvalorização do ensino de Espanhol nas escolas, devido à carga horária reduzida (entre 45 ou 90 minutos de aula) e à ausência de *status* curricular para a disciplina; bem como a insatisfação com a própria formação superior inicial, considerada como incompleta no preparo para a prática de sala de aula. Entre as representações encontradas, discutidas e problematizadas ao longo deste trabalho destacamos as de que: 1) o professor de Espanhol é um sofredor; 2) ensinar se aprende na prática; 3) para ser professor de Espanhol é preciso ser apaixonado pela profissão; e, 4) para ser profissional, o mais importante é investir em formação continuada. Essas e outras representações que identificamos neste estudo nos fazem acreditar que os professores de Espanhol em Goiás estão construindo suas identidades profissionais em meio a sobressaltos devido às muitas adversidades encontradas para ensinar. Acreditamos que nosso papel nesta pesquisa, ao proporcionarmos condições para a reflexão sobre a profissão de professor de Espanhol, consiste em ajudar a promover a reconstrução social das identidades profissionais destes professores em Goiânia.

**Palavras-chave:** Representações, professores de Espanhol, identidade profissional.

## RESUMEN

En este estudio, analizamos las (auto)representaciones de seis profesoras de Español sobre sus identidades profesionales. En esta investigación representar significa conceptualizar, producir sentidos y reflexionar acerca del sentido que tiene ser profesor y estar en sala de clase de Español como lengua extranjera (E/LE). En la Lingüística Aplicada, para Celani y Magalhães (2002) y Magalhães (2004), representaciones son valores y creencias construidas en contextos socio-históricos y culturales, son visiones o maneras de ver y entender el mundo; su carácter es social, pero también es individual, dinámico, contextual y paradójico. Para los Estudios Culturales, la representación es una forma de atribución de sentidos y en la relación social se somete a relaciones asimétricas de poder (FOUCAULT, [1979]/1984, 1995; TADEU DA SILVA, [1999]2010). Por lo tanto, la identidad es representacional (TADEU DA SILVA, [2000]/2007). De ese modo, es relevante identificar como estas profesoras de E/LE representan su profesión por medio del lenguaje (MAGALHÃES, 2004), es decir, como la definen, cuáles son sus representaciones sobre qué es ser profesor de E/LE, cómo caracterizan su formación inicial y continuada y de qué modo estas representaciones funcionan y qué sentidos producen para/en la práctica docente. En esta investigación, propiciar las condiciones para que los discursos de las profesoras participantes y sus representaciones se evidenciaran nos llevó a la generación de los datos, a través de los cuales identificamos sus identidades profesionales, construidas por sus representaciones. De carácter cualitativo, realizamos este estudio de caso, en un primer momento, con 32 profesores de Español que actúan en la región metropolitana de Goiânia/Goiás, con el soporte de la aplicación de un cuestionario abierto con el objetivo de realizar un levantamiento de las principales representaciones de este grupo inicial. En la secuencia, verticalizamos este estudio con un grupo focal, compuesto de seis profesoras, con el cual utilizamos narrativas, entrevistas, sesiones reflexivas, un cuestionario socio-económico y un cuestionario perfil como instrumentos de generación de los datos, a través de los cuales analizamos e interpretamos las representaciones iniciales. Encontramos varias representaciones inicialmente con respecto a la desvalorización de la enseñanza de Español en las escuelas, debido al poco tiempo de clase (45 ó 90 minutos), y a la ausencia de *status* curricular para esta asignatura, así como la insatisfacción de los profesores con su propia formación inicial al considerarla como incompleta en prepararles para la práctica de sala de clase. Entre las representaciones identificadas, discutidas y problematizadas a lo largo de este trabajo encontramos las siguientes: 1) el profesor de Español es un sacrificado; 2) enseñar se aprende en la práctica; 3) para ser profesor de Español es necesario apasionarse de la profesión, y 4) para ser profesional lo más importante es invertir en formación continuada. Estas y otras representaciones que identificamos en este estudio nos hacen creer que los profesores de Español en Goiás estén construyendo sus identidades profesionales entre sobresaltos frente a las muchas adversidades que encuentran para enseñar. Estamos ciertas de que nuestro papel en esta investigación, al proporcionar las condiciones para que las seis profesoras reflexionaran sobre la profesión, consiste en ayudar a promover la reconstrucción social de sus identidades profesionales.

**Palabras-clave:** Representaciones, profesores de Español, identidad profesional.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....</b>	<b>11</b>
<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES .....</b>	<b>12</b>
<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>13</b>
<b>UM PRINCÍPIO E UM MEIO PARA ENTENDER AS REPRESENTAÇÕES .....</b>	<b>14</b>
<b>PERGUNTAS DE PESQUISA .....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>22</b>
<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>22</b>
1.1 METODOLOGIA QUALITATIVA .....	23
1.2 O ESTUDO DE CASO COMO MÉTODO .....	24
1.3 PARTICIPANTES E CONTEXTO DA PESQUISA.....	27
1.3.1 Grupo participante inicial .....	28
1.3.2 Grupo focal.....	28
1.3.3 O papel da pesquisadora .....	35
1.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS UTILIZADOS NESTA PESQUISA... .....	37
1.4.1 Sobre o uso de questionários .....	40
1.4.2 Sobre o uso de narrativas.....	42
1.4.3 Sessões reflexivas e entrevista: uma (con)sequência do uso do questionário e das narrativas iniciais.....	45
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>48</b>
<b>SER PROFESSOR DE ESPANHOL É PADECER NO PARAÍSO .....</b>	<b>48</b>
2.1 AS IDENTIDADES SÃO REPRESENTACIONAIS.....	49
2.1.1 Mas quem tem o poder de representar essas identidades?.....	55
2.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE SER/TORNAR-SE PROFESSOR DE ESPANHOL ...	59
2.3 O PROFESSOR DE ESPANHOL É UM SOFREDOR.....	70
2.4 <i>ESSE TAL CURRÍCULO REFERÊNCIA? A GENTE TEM QUE SEGUIR MAIS OU         MENOS</i> .....	84
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>95</b>
<b>SER PROFESSOR DEMANDA VOCAÇÃO, FORMAÇÃO E PAIXÃO .....</b>	<b>95</b>
3.1 PARA SER PROFESSOR DE ESPANHOL É/NÃO É PRECISO SER APAIXONADO PELA LÍNGUA ESPANHOLA .....	97
3.2 PARA SER PROFESSOR DE ESPANHOL É PRECISO SER APAIXONADO PELA PROFISSÃO.....	107

3.3 SER APAIXONADO PELO QUE SE FAZ NÃO GARANTE PROFISSIONALISMO .....	109
3.4 UM PROFESSOR DE ESPANHOL TEM QUE TER O MÍNIMO DE CONHECIMENTOS [ESPECÍFICOS E ACADÊMICOS] SOBRE ESSA LÍNGUA.....	110
3.5 PARA SER PROFISSIONAL O MAIS IMPORTANTE É INVESTIR EM FORMAÇÃO CONTINUADA.....	121
<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>129</b>
<b>NA PRÁTICA, A TEORIA É OUTRA .....</b>	<b>129</b>
4.1 TEORIA E PRÁTICA NO CONTEXTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	129
4.1.1 Prática reflexiva: o papel da reflexão sobre a prática para gerar teoria.....	133
4.2 ENSINAR SE APRENDE NA PRÁTICA.....	136
4.3 NA PRÁTICA, A TEORIA PODE E DEVE SER GERIDA.....	144
<b>NOSSAS REPRESENTAÇÕES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>150</b>
1- QUAIS SÃO AS REPRESENTAÇÕES QUE OS PROFESSORES GOIANOS DE ESPANHOL PARTICIPANTES DESTA PESQUISA TÊM SOBRE SUA PROFISSÃO? .....	151
2- QUE REPRESENTAÇÕES TÊM ESSES PROFESSORES SOBRE SUA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA? .....	152
3- QUE PAPEL EXERCEM ESSAS REPRESENTAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DESSES PROFESSORES, OU SEJA, EM SUAS PRÁTICAS DOCENTES? .....	154
LIMITAÇÕES DESTE ESTUDO E SUGESTÃO PARA PESQUISAS FUTURAS .....	156
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>166</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICE D .....</b>	<b>168</b>
<b>APÊNDICE E.....</b>	<b>169</b>
<b>APÊNDICE F.....</b>	<b>172</b>
<b>APÊNDICE G .....</b>	<b>173</b>
<b>APÊNDICE H.....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICE I.....</b>	<b>175</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAL	crenças no ensino-aprendizagem de línguas
E/LE	Espanhol como língua estrangeira
ENADE	Exame Nacional de Cursos
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PIA	Programa de Intensificação de Aprendizagem
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SEDUC/GO	Secretaria de Estado da Educação

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 2.1 –	Representações sobre o que é ser professor de Espanhol para os professores participantes .....	59
GRÁFICO 2.2 –	Definição sobre a profissão professor (de Espanhol) no Brasil e em Goiânia segundo as participantes .....	62
GRÁFICO 2.3 –	Características sobre a prática docente dos professores de Espanhol .....	66
GRÁFICO 2.4 –	Representações sobre a formação de professores de Espanhol .....	68
FIGURA 1 –	Modelo Ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas .....	73

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1.3.2.1 –	Perfil profissional das participantes .....	32
QUADRO 1.3.2.2 –	Futuros professores - renda mensal familiar – ENADE (2005) ..	34
QUADRO 1.4.1 –	Instrumentos por ordem de utilização e professoras participantes .....	39

## UM PRINCÍPIO E UM MEIO PARA ENTENDER AS REPRESENTAÇÕES

*Como um discurso de possibilidade, a linguagem deve ser compreendida tanto como uma política da representação quanto como uma prática social através da qual identidades são reconfiguradas, lutas são produzidas e esperanças mobilizadas.*  
(GIROUX, 1995, p. 96)

Nesta dissertação, identificamos e interpretamos as representações de um grupo de seis professoras<sup>1</sup> de Espanhol como língua estrangeira (E/LE) sobre os aspectos que envolvem a construção de suas identidades profissionais. Segundo Bohnen (2011, p. 28), “é essencial investigar como a identidade profissional do professor é construída socialmente, para se entender melhor a inserção do professor na sociedade”. Ao mesmo tempo em que se tratam de representações identitárias materializadas no discurso de cada professora participante, por isso (auto)representações, essas formas de representar a própria identidade não são apenas individuais, mas também sociais.

As representações, segundo os Estudos Culturais, não possuem nada de particulares, mas estão “contid[a]s nos diferentes discursos, [através dos quais] o mundo social é representado e conhecido” (TADEU DA SILVA, 1995, p. 199). Concordamos com Hall (2011) e Tadeu da Silva ([2000]/2007) a respeito da inexistência de uma identidade fixa para os sujeitos sociais, pois acreditamos que neste conceito de identidade é preciso considerar a (re)construção do que somos na medida em que representamos nossa identidade/somos representados por meio da linguagem, por meio dos discursos que são permeados pelas relações de poder (DREYFUSS; RABINOW, 1995; FOUCAULT, [1979]/1984).

Este trabalho é decorrente de um estudo anterior realizado com um grupo de catorze professores em formação inicial (OLIVEIRA, 2010), cujos dados mostraram que, embora estivessem sendo preparados para exercer esta profissão, alguns afirmavam não querer seguir a carreira docente. Observamos que embora fizessem um curso de Licenciatura em Letras – Espanhol, os “futuros” professores em muitos casos não almejavam seguir a carreira docente,

---

<sup>1</sup> Usamos o substantivo masculino professores para nos referirmos aos participantes da pesquisa em geral, que consta de quatro professores e 28 professoras. Para fazer referência ao grupo focal, usamos o substantivo feminino, por se tratarem de seis professoras.

se sentiam despreparados quanto às competências para exercê-la, demonstravam ter interesse apenas no certificado de curso superior ou que se sentiam afetados pelo desprestígio desta profissão. Trata-se da grande contradição atual das Licenciaturas, já que sabemos que estes “cursos, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial” (GATTI, 2010, p. 1359). Porém, é de conhecimento de todos que, apesar de sofrer com a depreciação ou descrédito, com a falta de condições de trabalho e a baixa remuneração, e talvez por isso mesmo, a educação (em especial a pública) sempre oferta vagas de trabalho e muitos acabam ocupando-as mesmo tendo afirmado, anteriormente, não querer ser professor, como ocorreu com algumas participantes de nossa pesquisa (OLIVEIRA, 2010).

No referido estudo (OLIVEIRA, 2010), identificamos o posicionamento de futuros professores a respeito desta profissão, suas opiniões, seus anseios e conflitos. Naquela ocasião, pudemos fazer o levantamento de algumas representações sobre ser professor e sobre o curso de licenciatura em Letras-Espanhol, explicitadas pelas participantes daquele estudo, tais como as seguintes:

- Um professor em formação inicial deve ser autônomo e buscar respostas para as próprias indagações;
- A formação do professor deve ser continuada, pois ele deve ser um eterno aprendiz;
- Concluir o curso de licenciatura em Espanhol é o fim apenas de uma etapa, nenhum profissional está pronto e acabado, o professor muito menos;
- A disciplina “Estágio Supervisionado” em Espanhol tem muitas leituras a serem feitas, o que dificulta o desempenho dos licenciandos quando necessitam se dedicar ao curso e ao trabalho. (OLIVEIRA, 2010)

A partir das ideias anteriormente elencadas, observamos a manifestação das opiniões das participantes, naquele momento, a respeito do que é ser professor e sobre um aspecto da licenciatura em Espanhol que cursavam. Essas ideias ou opiniões são maneiras de representar a realidade segundo as suas experiências e o lugar do qual falam, considerando as relações assimétricas de poder naturais nos contextos de interação. Essas (auto)representações de professores, como denominamos aqui, são vistas por Silva (2011, p. 30-34) como crenças no ensino-aprendizagem de línguas (CEAL). O autor relaciona outras terminologias, usadas em

pesquisas no Brasil, para se referir às CEAL: crenças (BARCELOS, 2004, 2006; LIMA, 2005; MASTRELA, 2002; PERINA, 2003), abordagem ou cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 1993), cultura de aprender línguas (ALMEIDA FILHO, 1995), imaginário (CARDOSO, 2002), mitos (CARVALHO, 2000), representações (CELANI; MAGALHÃES, 2002; MAGALHÃES, 2004) e representações sociais (MOSCOVICI, 1961). Todas essas terminologias se encontram em uma mesma perspectiva, que as une por se tratarem de construtos teóricos socialmente estabelecidos, o que determina que sejam também culturalmente constituídos, em maior ou menor grau, por meio da interação (SILVA, 2011).

O construto teórico sobre crenças, ou CEAL, é também bastante difundido nas pesquisas sobre identidades e formação de professores de Espanhol e ensino e aprendizagem de E/LE. A saber, alguns autores de trabalhos de Mestrado e Doutorado que utilizaram as CEAL em E/LE no Brasil: Marques (2001); Camargos (2003); Krause-Lemke (2004); Machado (2006); Abreu-e-Lima (2006); Fabret (2007); Freitas (2008); Araújo (2010); Bohnen (2011); Castro Machado (2011); Costa (2011); Mendonça e Silva (2011).

Nesta dissertação, porém, optamos por utilizar o conceito *representações* por entender que os professores de Espanhol participantes de nossa pesquisa são “atores” que, ao representarem algum objeto, lidam com “uma cadeia de significações construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações” (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 321). Representar, segundo Magalhães (2004, p. 66) implica produzir “‘verdades’ referentes ao mundo físico; a normas e valores e símbolos do mundo social e as expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular”. Utilizamos o conceito de “representação” por concordarmos com Tadeu da Silva (2010, p. 33) a respeito de que “[a] política de identidade se situa, pois, na intersecção entre representação – como forma de conhecimento – e poder”; de modo que “verdades” são produzidas no mundo social por meio das relações de poder.

Em *Microfísica do Poder*, Foucault ([1979]/1984) afirma que a verdade não poderia ser separada das relações de poder. É precisamente quem detêm o poder que encontra mecanismos para produzir verdades, para acolher determinados discursos e fazê-los funcionar como verdadeiros. Segundo este autor, cada sociedade possui um tipo de verdade, produzida segundo as múltiplas coerções utilizadas pelo poder para coibir outros tipos de verdades.

Ao fazer referência a outro livro de Foucault, *A ordem do discurso* (2000), Lessa (2004) faz considerações a respeito da importância que o poder assume por meio da produção discursiva para a constituição de identidades culturais:

[d]esse modo, aqueles que detêm o poder, produzem também suas verdades, suas crenças e convicções, construindo o conhecimento dentro da sociedade. Dentro dessa estrutura, em que o poder se exerce, ocorre a (re)construção das identidades e das alteridades históricas e culturais e também os mecanismos de inclusão e de exclusão sociais, pois “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu conhecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 2000b: 8; 9)”. (LESSA, 2004, p. 41)

Entendemos que os professores podem não deter o poder político para representar ou produzir certas verdades em certas decisões na educação, mas estamos convictas de que, no processo de construção do conhecimento na sociedade, os professores são capazes de (re)construir suas identidades e reivindicar, por meio de seus discursos, que elas sejam reconhecidas e respeitadas. Ainda segundo esta autora:

[...] os significados que constroem as identidades culturais são definidos pelos posicionamentos interacionais dos participantes de uma interação discursiva. É, então, no modo como as pessoas se posicionam e são posicionadas no discurso, que podemos reconhecer o poder das práticas discursivas, como ação de uns sujeitos sobre outros (Davies e Harré, 1990) e são nessas práticas que o conhecimento das pessoas sobre elas mesmas e sobre os outros será construído. (LESSA, 2004, p. 44)

Acreditamos que aos professores de Espanhol lhes foi negado o direito de se (auto)representarem como profissionais quando passaram a atender a um mercado de trabalho que tinha urgência de profissionais qualificados para atender a demanda do Espanhol nas escolas devido à decisão política, desde a sua implantação por meio da lei 11.161/2005, que estabelecia a oferta de Espanhol nas escolas brasileiras. E se até aqui esses profissionais foram representados pelos currículos e pelas mídias, muitas vezes de maneira a desvalorizá-los<sup>2</sup>; não queremos, com este trabalho, portanto, reproduzir a generalização desse tipo de identidade estigmatizada por meio do *status* que assumem socialmente. Ao abrirmos espaço para que eles se (auto)representem, estamos contribuindo para que essas identidades de professores de Espanhol sejam (re)construídas por eles mesmos, pelas verdades que possuem, e não por verdades forjadas ou impostas social e politicamente.

---

<sup>2</sup> Os dados de nossa pesquisa apontam um profissional que se sente afetado pela desvalorização que sofre a disciplina de língua espanhola nas escolas, pela carga horária reduzida e pelo *status* secundário de língua estrangeira, considerada fácil de ser aprendida. Estas e outras representações são abordadas nos próximos capítulos.

Nesse sentido, é nosso intuito identificar as representações que têm alguns professores de Espanhol que trabalham na região metropolitana de Goiânia, por meio de um estudo de caso, e analisar como o fato de poder representar-se a si mesmos os leva a (re)construir suas identidades profissionais. Para tanto, nossos objetivos específicos são:

- Identificar as representações dos participantes sobre ser professor de espanhol;
- Verificar quais as suas representações sobre o curso de Letras/Espanhol no qual se licenciaram e sobre a formação continuada;
- Interpretar como as representações sobre ser professor de espanhol e sobre a formação inicial e continuada dos profissionais participantes desta pesquisa se relacionam com suas identidades profissionais.

## PERGUNTAS DE PESQUISA

À luz dos objetivos anteriormente descritos, buscamos, com este estudo, responder às seguintes questões:

- 1- Quais são as representações que os professores goianos de Espanhol participantes desta pesquisa têm sobre sua profissão?
- 2- Que representações têm esses professores sobre sua formação inicial e continuada?
- 3- Que papel exercem essas representações na construção das identidades profissionais desses professores?

Concordamos com Pimenta e Lima (2004) sobre a importância de se considerar, na construção da identidade do professor, ainda no campo do estágio na formação inicial, os aspectos subjetivos da profissão:

[...] que dizem da identificação e da adesão dos sujeitos a ela, para que os candidatos a essa profissão digam, para si, que querem ser professores. Segundo Guimarães (2004), os cursos de formação podem ter importante papel nessa construção ou fortalecimento da identidade, à medida que possibilitam a reflexão e a análise crítica das diversas representações sociais

historicamente construídas e praticadas na profissão. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 63)

Essa construção identitária, para os professores em exercício, diz respeito ao modo como eles (se) representam (n)a profissão, suas próprias atitudes no contexto em que atuam, o que, em alguma medida, significa representar sua “cultura ou concepção de ensinar e aprender”. Para Almeida Filho (2002, p. 21), a cultura de ensinar se relaciona aos vários aspectos da abordagem de ensinar do professor: as competências que possui (implícita, linguístico-comunicativa, teórico-aplicada e profissional), o material didático utilizado, as variantes afetivas do aluno e do próprio professor, os valores da instituição onde se ensina e a própria abordagem ou cultura de aprender do aluno. Os aspectos mencionados e as escolhas do professor seriam responsáveis por caracterizarem sua cultura de ensinar; e as representações sobre essa cultura de ensinar e de aprender estariam diretamente relacionadas à identidade profissional do professor de línguas estrangeiras em sua prática docente.

As identidades profissionais se diferem segundo a abordagem de ensinar de cada professor; e por isso é importante lembrar que “[s]erá no confronto com as representações e as demandas sociais, que a identidade construída durante o processo de formação será reconhecida; sendo portanto necessários à esta (re)construção o desenvolvimento de saberes, habilidades, posturas e compromisso profissional” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 64).

Com base nos Estudos Culturais, segundo a definição de Tadeu da Silva ([2000]/2007, p. 81), a identidade se define pela diferença. A identidade é uma relação social e está sujeita a relações de poder. Assim, “o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes”. Se a identidade está ligada às relações de poder, entendemos que necessitamos pesquisar o aspecto social e compreender como operam as representações dos professores sobre eles próprios e sua profissão.

Para Tadeu da Silva ([2000]/2007, p. 91), a identidade e a diferença estão estreitamente ligadas a um sistema de significação, sendo a identidade um significado, e por este motivo elas precisam ser representadas, estando, assim, ligadas a um sistema de representação. Desse modo, “a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado às relações de poder. [...] Representar significa, nesse caso, dizer: ‘essa é a identidade’, ‘[minha] identidade é isso’”. Este autor enfatiza que questionar a identidade e a diferença significa questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação. Para tanto, necessitamos contar com um objeto de estudo e uma

metodologia que favorece o acesso a tais representações, ou seja, trabalhando a geração de dados a partir de instrumentos que propiciem a identificação das representações dos professores por meio dos seus discursos.

Não queremos, porém, reproduzir a ideia de “exploração do professor” em nossa pesquisa, conforme descreve Zeichner (1998). Para este autor, muitas pesquisas em educação “exploram” a figura do professor com o intuito apenas de produzir teoria acadêmica sobre essa área, desconsiderando a experiência dos participantes nela envolvidos. Geram, por assim dizer, um abismo entre o professor e o pesquisador e, nos termos de Zeichner (1998), criam uma ausência de democracia nas pesquisas acadêmicas em educação. Neste estudo, porém, nossa intenção foi permitir que os professores pudessem contribuir com a geração dos dados, ou seja, objetivou-se garantir-lhes o direito de representar a si próprios e, por esse motivo, poder contribuir para o processo de reflexão e tomada de consciência sobre eles mesmos como profissionais e sobre as questões político-sociais que afetam o contexto em que atuam; o que julgamos ser primordial nessa profissão.

Por fim, adiantamos ao leitor e à leitora que esta dissertação se encontra organizada de maneira a apresentar, em primeiro lugar, a metodologia que utilizamos nesta pesquisa e, porque, em seguida, discutimos os dados, apresentados em quatro capítulos, nos quais as (auto)representações dos participantes são discutidas, interpretadas e problematizadas por meio da reflexão teórica que embasa nossa análise.

No primeiro capítulo, discutimos a metodologia qualitativa por meio dos aspectos metodológicos e da contextualização da pesquisa, bem como algumas particularidades da codificação ou categorização que fizemos dos dados, de maneira a utilizar representações do senso comum na discussão dos dados gerados com as professoras participantes. Em seguida, no segundo capítulo, fazemos o levantamento e a discussão das representações a respeito de quem é o professor de Espanhol no contexto investigado, segundo o qual “Ser Professor de Espanhol é Padeecer no Paraíso”, em que problematizamos as identidades de professores de Espanhol na região metropolitana de Goiânia que, assim como o próprio ensino e aprendizagem de E/LE, têm um *status* de desprestígio no cenário das escolas regulares.

No terceiro capítulo, abordamos a representação de que “Para ser professor é preciso ter dom”, com base nas representações das participantes a respeito da (não)necessidade de ser apaixonado por esta profissão e pela língua que ensinam; também nesse capítulo, discutimos algumas representações acerca das competências exigidas dos professores de E/LE segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Língua Espanhola

(BRASIL, 2006), doravante OCEM-Espanhol, e o Currículo Referência em Goiás. No quarto e último capítulo, apresentamos os conceitos de teoria e prática a partir da representação de que “Na Prática, a Teoria é outra”, a respeito da formação inicial e continuada e da atuação dos participantes como docentes.

No encerramento desta dissertação encontram-se as considerações finais, as referências utilizadas e os apêndices elaborados e organizados por ordem de utilização nesta pesquisa.

A seguir, apresentamos o capítulo sobre a metodologia e o contexto desta pesquisa.

## CAPÍTULO 1

# ASPECTOS METODOLÓGICOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

*Si somos capaces de captar los procesos y los modos como los individuos perciben el significado de su vida social, podremos darnos cuenta del sentido que la vida tiene para ellos. [...] La historia de vida intenta descubrir todos y cada uno de los cambios por los que a lo largo de su vida va pasando una persona y las ambigüedades, las faltas de lógica, las dudas, las contradicciones, la vuelta atrás que a lo largo de ella se experimentan.*

(SERRANO, 1994, p. 35)

Quero que um leitor compreenda que [...] o que trago para o tópico é minha própria história e perspectiva. Ainda acredito que minha obrigação principal enquanto cientista social é contar as histórias das pessoas que estudei. Mas também acredito que seus relatos tenham sido construídos através do diálogo que eu e meus entrevistados criamos em conjunto.

(GERGEN; GERGEN, 2006, p. 369)

Neste capítulo, apresentamos e discutimos a metodologia e os instrumentos utilizados na geração dos dados nesta pesquisa, os sujeitos participantes e o nosso objeto de estudo, análise e interpretação: suas (auto)representações sobre suas identidades profissionais. Também esclarecemos como as representações, evocadas em diferentes momentos, dizem respeito ao contexto em que elas foram produzidas por meio dos instrumentos usados para gerar os dados deste estudo de caso. Explicitamos, ainda, como este estudo iniciou-se, a partir da aplicação de um questionário piloto a 32 professores, e continuou com um grupo focal, utilizando outros instrumentos na geração dos dados. Além disso, explicamos o modo como organizamos os capítulos, que trazem a análise dos dados concomitantemente com a discussão teórica que fundamenta este estudo.

Iniciemos, pois, entendendo a importância da metodologia qualitativa em nossa pesquisa.

## 1.1 METODOLOGIA QUALITATIVA

Pensando na complexidade que é cumprir os objetivos a que nos propusemos nesta pesquisa e por considerar que a realidade investigada é dinâmica e construída pelos sujeitos que dela participam, fez-se necessário o uso de uma metodologia que nos permitisse abordar nosso objeto de estudo de maneira interpretativa. Ou seja, usar a metodologia qualitativa de modo a identificar, interpretar e compreender as (auto)representações de professores de Espanhol sobre sua profissão e o contexto de ensino da língua espanhola nas escolas em que atuam.

Recorrendo ao conceito de pesquisa qualitativa, Triviños (1987, p. 129) a conceitua como sendo “descritiva e tendo como base a percepção de um fenômeno dentro de um contexto”. Para este autor, esta “descrição tenta captar não só a aparência do fenômeno, mas também sua essência [...], buscando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforçando por intuir suas consequências para a vida humana”. Desse modo, a pesquisa qualitativa tem na contribuição dos participantes um dos elementos do seu fazer científico por meio de autobiografias, entrevistas, observações, diários de campo e questionários.

Esteban (2010) faz referência ao trabalho de Sherman e Webb (1988) e a estudos mais recentes, como os de Silverman (1997) e Denzin e Lincoln (2000), para afirmar que a pesquisa qualitativa tem uma preocupação direta com a experiência tal como ela é vivida, sentida ou experimentada pelos participantes da pesquisa. Com base nos dois últimos autores, Esteban (idem, p. 128) enfatiza que “existe uma necessidade de ampliar nossa concepção de pesquisa qualitativa para além de questões relacionadas com o significado subjetivo, é preciso chegar às dimensões relacionadas com a linguagem, a representação e a organização social”. Desse modo, a pesquisa seria conceituada como um discurso no qual as “ciências humanas e as coisas se tornam um setor para conversar de maneira crítica sobre democracia, raça, gênero, classe, nação, liberdade e comunidade”.

A metodologia de pesquisa qualitativa, segundo Esteban (2010), pode estar direcionada a métodos orientados à compreensão (pesquisa etnográfica, estudos de casos, estudos biográficos, etc.) ou à mudança e tomada de decisões (pesquisa-ação, por exemplo). Em nossa pesquisa, por estarmos preocupados com o levantamento e com a compreensão da complexidade de nosso objeto de estudo, utilizamos o método de estudo de caso orientado à

compreensão das (auto)representações sobre as identidades profissionais de alguns professores de espanhol do ensino básico de Goiânia, no estado de Goiás.

## 1.2 O ESTUDO DE CASO COMO MÉTODO

Tendo se originado nos Estados Unidos, nas primeiras décadas do século XX (há divergências quanto à data precisa), o estudo de caso, segundo Serrano (1998), se sistematizou inicialmente para servir ao ensino no programa de Direito e Leis, na Universidade de Harvard, e também foi utilizado na preparação de diretores de empresas. Como metodologia de investigação, o estudo de caso é projetado na linha de pesquisa em educação, principalmente, ao se originarem os processos de avaliação de projetos curriculares, organização e ambiente social de sala de aula e/ou pensamento ou opiniões de professores, administradores da educação ou do próprio aluno (SERRANO, 1998).

Ainda segundo esta autora, a expressão “estudo de caso” caracteriza-se por ser um termo “guarda-chuva” (*umbrella term*), sendo entendido como um conjunto de métodos e técnicas de pesquisa centradas no estudo de um exemplo ou caso específico que permite conclusões específicas, mas generalizantes. Seus resultados permitem generalizações, cabendo ao leitor identificar se são similares ou não a outros casos. O produto final de um estudo de caso qualitativo é sempre uma “descrição rica e densa do fenômeno objeto de estudo” (idem, p. 92). Essa descrição pode ser a interpretação de dados obtidos na análise de significados culturais, valores comunitários, atitudes e opiniões, como é o caso de nossa pesquisa.

Lüdke e André (1986, p. 17) caracterizam o estudo de caso como sendo o estudo de *um* caso, ou seja, “o caso é sempre bem delimitado devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo”. Para estas autoras, o estudo de um caso precisa ter interesse em uma particularidade, no que o caso tem de único, ainda que posteriormente certas semelhanças sejam evidenciadas com outros casos.

Nosso estudo de caso diz respeito a um grupo de professores de espanhol que compartilham a mesma realidade: ensinar espanhol no estado de Goiás<sup>3</sup>. Ou seja, que nosso

---

<sup>3</sup> Embora nosso estudo de caso se trate de um grupo de professores que atuam na região metropolitana de Goiânia, resolvemos manter no título a denominação “no estado de Goiás”. Por entendermos a característica

objetivo foi identificar as representações, por meio dos discursos desses professores sobre sua profissão e seu contexto de atuação. Para isso, é necessário entender que foi por meio das narrativas escritas e orais que tivemos acesso às suas representações. Foi por esse instrumento que tivemos acesso aos participantes e a como eles se (auto)representam como sujeitos através de seus próprios discursos, interpelados por práticas discursivas diversas, mas, ao mesmo tempo, sujeitos donos de um discurso próprio, capaz de constituir-se como profissionais e permitir que suas identidades como professores possam ser construídas pela reflexão, na interação com seus colegas, inclusive:

*O sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da "objetivação", mas também e fundamentalmente do ponto de vista da "subjetivação". Isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir. (LARROSA, 1994, p. 52, grifos nossos)*

O processo de “objetivação”, segundo Foucault (1995, p. 235), é aquilo que é capaz de transformar os seres humanos em sujeitos; que, entre outras coisas, os classifica, os categoriza, definindo-os por meio de “práticas divisórias” nas quais o “sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros. Este processo o objetiva. Exemplos: o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os "bons meninos"”. Em nossa pesquisa, não consideramos nossos participantes como “objetos silenciosos” nem “objetos examinados”, para usar as palavras de Larrosa (1994); pelo contrário, do ponto de vista da subjetivação, os professores participantes de nosso estudo constroem eles próprios as verdades sobre suas identidades profissionais, sobre quem são a partir de suas histórias de vida, nas quais narram o que foram, o que são e o que pretendem ser.

Esse construir suas verdades sobre suas identidades não implica algo linear. Hall ([2000]/2007) esclarece que a identificação estaria relacionada aos processos de subjetivação

---

generalizante do Estudo de Caso como método, esclarecemos à leitora e ao leitor que tanto a localização da única universidade que forma professores de Espanhol no estado atualmente, quanto os cursos de pós-graduação tem em Goiânia sua maior referência, fato pelo qual caracterizamos as representações de professores “em Goiás” no título da presente dissertação. Além disso, cinco de nossas participantes do grupo focal estão vinculadas à SEDUC/GO, o que caracteriza similaridade no contexto de atuação e de produção das representações destas professoras com qualquer professor que venha a atuar em outras partes do estado de Goiás, sob condições semelhantes no ensino de Espanhol.

da identidade, nos quais o sujeito e as práticas discursivas ajudam a constituir o conceito de identificação. Para a abordagem discursiva, a identificação está sempre em construção, é um processo nunca completado, é algo sempre em curso, em processo e está alojado na contingência. A identificação é, para Hall ([2000]/2007), um processo de articulação, uma suturação que nunca encontra um ajuste completo, uma totalidade:

O ser humano, na medida em que mantém uma relação reflexiva consigo mesmo, não é senão o resultado dos mecanismos nos quais essa relação se produz e se medeia. Os mecanismos, em suma, nos quais o ser humano se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra ou se domina. E, basicamente, aqueles nos quais aprende (ou transforma) determinadas maneiras de observar-se, julgar-se, narrar-se ou dominar-se. (LARROSA, 1994, p. 54)

Por tanto, o processo de narrar-se permite uma relação reflexiva consigo mesmo, na qual, além de decifrar-se e interpretar-se o ser humano se domina, não mais como um sujeito não posicionado socialmente, não como um sujeito objetivado e subjugado às verdades construídas socialmente para representar suas identidades profissionais, mas como sujeitos subjetivados e que “constroem ativamente” sua própria identidade. São os discursos e os efeitos de verdade produzidos (FOUCAULT, 1995) que permitem ao ser humano exteriorizar o que pensa e, desse modo, (auto)definir-se por meio da representação.

Por meio de suas narrativas, os participantes de nossa pesquisa não apenas descrevem quem são e o que fazem, mas, em um processo de autoconsciência, se permitem/nos permitem conhecer quem são e o que fazem socialmente, e com isso nos levam a, mais do que apenas identificar, mas também contribuir para que as professoras construam suas próprias identidades profissionais.

Denzin e Lincoln (2006, p. 392), ao esclarecer sobre o momento atual pelo qual passa a pesquisa qualitativa, consideram que existe uma crise da representação e que é necessário incluir o Outro nas pesquisas a fim de que se encontrem respostas para perguntas do tipo: “Quem é o Outro? Será que em algum momento podemos ter a esperança de falar autenticamente da experiência do Outro, ou de um Outro?”. Reconhecemos a complexidade dessa tarefa de responder às perguntas apontadas por estes autores; motivo pelo qual nos comprometemos com a clareza e a transparência na descrição dos dados gerados pelo grupo investigado. Mas longe de estarmos buscando construir verdades absolutas com este estudo de caso, queremos mostrar que, em suas particularidades, os participantes de nossa pesquisa

precisam ser vistos, ouvidos e reconhecidos como representantes de um grupo maior, ao reivindicar o direito de se (auto)representarem.

### 1.3 PARTICIPANTES E CONTEXTO DA PESQUISA

Este estudo de caso conta com a participação de 32 professores licenciados em Letras-Espanhol e Letras Português-Espanhol, que atuam em diferentes instituições de ensino regular e em cursos livres na região metropolitana de Goiânia. Do total de professores participantes, 28 são mulheres e apenas quatro são homens, dado que contribui para a confirmação de uma feminização da docência no Brasil<sup>4</sup>.

Em um primeiro momento, entre o segundo semestre de 2012 e o primeiro de 2013, aplicamos um questionário inicial (Apêndice C)<sup>5</sup> aos 32 professores participantes. Na sequência, 2013-2, após o levantamento e pré-análise das representações, outros instrumentos foram utilizados para dar continuidade à geração dos dados, porém focando nas seis professoras que haviam respondido ao questionário inicial. Esse segundo momento caracterizou-se pela produção de narrativas escritas e orais em contexto de um grupo focal.

A definição de grupo focal, conforme Gomes (2005, p. 41), se refere a um conjunto de pessoas reunidas e selecionadas para “discutir e comentar um tema, que é objeto da pesquisa, a partir de suas experiências pessoais”. É, segundo essa autora, “uma técnica de entrevistas não direcionadas e grupais usadas na psiquiatria que tem sido adaptada e empregada, há muito tempo, por diversas áreas e em diversos contextos”, especialmente por pesquisadores das ciências humanas com foco na abordagem qualitativa. Essa técnica prevê a existência de um moderador, normalmente o pesquisador, que coordena, orienta e encoraja a participação dos integrantes do grupo, em entrevistas em grupo.

---

<sup>4</sup> Ao fazer referência ao questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE, 2005), Gatti (2010, p. 1363) esclarece que “quanto ao *sexo*, como já sabido, há uma feminização da docência: 75,4% dos licenciandos são mulheres, e este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação (GATTI; BARRETO, 2009, p. 62)”.

<sup>5</sup> Nesse primeiro momento, aceitar responder ao questionário implicava aceitar que suas respostas fossem usadas nesta pesquisa, conforme consta no apêndice C.

Em nosso caso, reunir alguns participantes em um grupo focal nos favoreceu a geração de dados por meio das sessões reflexivas, com as quais pudemos propiciar momentos de reflexão sobre as representações levantadas primeiramente com o questionário inicial, discutidas e problematizadas nesse grupo por meio das interações orais e de produção das narrativas escritas.

### **1.3.1 Grupo participante inicial**

A primeira abordagem aos participantes desta pesquisa iniciou-se na segunda metade de 2012; nesse momento, foi feito um levantamento das representações gerais de professores de espanhol na região metropolitana de Goiânia. Na ocasião, aplicamos um questionário inicial (Apêndice C) a professores de espanhol da rede estadual de ensino de Goiás (SEDUC/GO), da rede particular e de um centro de idiomas da capital goiana.

Ao possibilitarmos o espaço para que os 32 professores participantes deste estudo se (auto)representem, meu papel como pesquisadora, neste contexto, foi o de contribuir com a “política de identidade” que reivindica o reconhecimento das identidades que esses professores estão construindo para si enquanto profissionais. Para Tadeu da Silva ([1999]/2010, p. 48), é “por meio da “política de identidade”, [que] os grupos subordinados contestam precisamente a normalidade e a hegemonia dessas identidades”. Quase sempre é negado às pessoas o direito de representarem a si mesmas, assim como “sujeitos” são construídos discursivamente, por meio das representações sociais, de modo a atender a certos interesses presentes nas relações de poder.

### **1.3.2 Grupo focal**

A partir do levantamento inicial com os 32 professores, reduzimos o escopo de participantes para seis, tendo três delas já participado no estudo antes mencionado em contexto de sua formação inicial (OLIVEIRA, 2010): Ester, JDC e Maria. Naquela ocasião, a professora JCD afirmara não querer ser professora e, no atual momento, encontra-se atuando como professora de espanhol efetiva na SEDUC/GO. Entre outros objetivos, foi nossa intenção dar voz a elas por meio do grupo focal, a fim de que pudessem ser explicitadas suas

(auto)representações, levantadas na referida pesquisa anterior, e também as evocadas por meio do questionário inicial sobre suas identidades profissionais.

As demais participantes desta etapa da pesquisa são Claudia, Laura Sofia e Gina, também respondentes do questionário inicial. Como as demais, criaram pseudônimos para nomeá-las neste estudo. No entanto, elas integram o grupo focal por terem se diferenciado de Ester, JCD e Maria em suas representações e no modo como conduziram suas formações continuadas como professoras de Espanhol. Todas as seis, entretanto, possuem Licenciatura em Letras-Espanhol, mas Maria, Laura Sofia e Gina fizeram Licenciatura em Letras Português e Espanhol, e atuam como professoras de espanhol há, no mínimo, quatro anos.

Ester, 27 anos, solteira, mora com os pais em um bairro periférico de Goiânia e há cinco é professora de espanhol. Trabalha na rede particular de ensino em um colégio na região metropolitana de Goiânia, na periferia de Aparecida de Goiânia. Segundo ela, sua motivação em cursar Letras-Espanhol (entre 2005 e 2009) deveu-se ao incentivo de uma professora da escola de línguas em que ela estudava. Antes de terminar o curso de Letras-Espanhol começou a dar aulas no centro de idiomas-da mesma universidade em que se formava e afirma que teve certeza da escolha profissional. Quando atuava neste contexto, sob a supervisão de professores da universidade, tinha alunos interessados e apoio da instituição. Depois que se formou, afirma que encontrou trabalho em escolas de idioma e em escolas regulares e preparatório para vestibulares, porém, os baixos salários e a desvalorização da disciplina nas escolas a desmotivaram com a profissão e a levaram a não ter mais a certeza de que havia escolhido a carreira certa. Ester afirma não ter optado por prestar concurso público na educação devido às más condições de trabalho na rede estadual de ensino. Atualmente é também fotógrafa, após ter feito um curso técnico na área de *Design* gráfico.

JCD, 30 anos, casada, mora com o esposo e um filho em Goianira, cidade da região metropolitana de Goiânia. Há cinco anos é professora de espanhol, sendo professora efetiva em uma escola estadual no centro de Goiânia. Filha de mãe também professora, JCD nunca quis seguir essa carreira, sonhava fazer Medicina Veterinária, mas desistiu após tentar várias vezes o vestibular e não conseguir ser aprovada em uma universidade federal, já que não podia custear os estudos em uma particular. Resolveu cursar Letras pelo fato de poder estudar uma língua estrangeira, e a opção da licenciatura em Espanhol (entre 2005 e 2009) se deu por nunca ter se dado bem com o inglês. Atribui ao curso a importância de obter um diploma de nível superior, não pensava em ser professora, diz ter “caído de paraquedas” na educação regular, porque prestou um concurso pra professor efetivo de Espanhol na Secretaria Estadual

de Educação (SEDUC/GO) sem muita expectativa e acabou sendo aprovada. Afirma que o que a mantém nessa profissão é o salário, mesmo não sendo “milhões”, como ela mesma diz, os alunos e alguns colegas. Afirma que sua intenção era ficar na educação somente até conseguir algo melhor, mas por “acomodação” (Narrativa Autobiográfica, ago. 2013) foi ficando. Ainda assim, investiu na formação continuada com um curso de especialização em educação inclusiva e especial.

Maria, 48 anos, casada, mãe de dois filhos, avó de cinco netos. Mora com o marido na periferia norte da cidade de Goiânia. Diz romper um ciclo de pai e mãe analfabetos e, portanto, é motivo de orgulho para a família, já que foi a primeira a se formar em um curso superior. Parou de estudar na quinta série, se casou muito jovem, aos dezesseis anos, e só bem depois retomou os estudos, porque era seu sonho voltar a estudar para tentar uma vaga em uma universidade pública, pois não teria condições de custear um curso em uma universidade particular. Para “fugir do inglês”, escolheu fazer Espanhol (entre 2004 e 2009), mas, posteriormente, diz ter se apaixonado por esse idioma; percebeu que a licenciatura Letras-Espanhol era promissora e comprovou isso, já que no período em que trabalhou como contrato especial nunca apareceu nenhuma professora efetiva para entrar em seu lugar. Diz que seu sonho era lecionar na escola onde estudou, tendo realizado-o atualmente, e afirma que em seus planos está, um dia, fazer Mestrado. Nunca havia trabalhado como professora até se formar, trabalhou como contrato especial pela SEDUC/GO e foi aprovada no ano de 2010 em um concurso público para professor efetivo nessa mesma rede de ensino. Atualmente, participa do projeto PIBID<sup>6</sup>, no qual um professor do ensino básico recebe um professor estagiário sob a orientação de um professor universitário. Há cinco anos é professora de espanhol.

Claudia, 28 anos, solteira, mora com a madrinha no centro da cidade de Goiânia. É professora de espanhol há seis anos, começou a carreira sendo professora em um centro de línguas de uma universidade de Goiás, posteriormente, foi para uma escola conveniada com a SEDUC/GO, no centro de Goiânia, e atualmente trabalha também em uma escola de idiomas em um bairro de classe média em Goiânia e em um centro de idiomas de um instituto de teologia e filosofia de Goiânia. Desde criança afirmava que queria ser professora, mas se

---

<sup>6</sup> O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que oferece bolsa para estudantes de cursos de licenciatura plena, para que eles exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico, aprimorando sua formação e contribuindo para a melhoria de qualidade dessas escolas. Para que os alunos sejam acompanhados e orientados, há bolsas também para coordenadores e supervisores. Disponível em: <http://pibid.prograd.ufg.br/pages/31975-o-que-e-pibid>. Acesso em: 3 maio 2014.

sentia “reprimida” pela tia, que era pedagoga e afirmava que essa era uma profissão muito difícil. Conta que seu primeiro aluno foi o irmão de criação, mais velho que ela, mas portador de necessidades especiais, a quem ensinou as vogais do alfabeto português. No final da adolescência, Cláudia se dedicou, em certa medida, às artes cênicas e à dança, mas optou por cursar Letras-Espanhol (entre 2004 e 2007) na faculdade. Hoje, além de ser professora de Espanhol, se dedica à sua formação continuada, estando no último ano do Mestrado em Linguística.

Gina, 31 anos, solteira, mora com os pais e dois irmãos em um bairro a quinze minutos do centro de Goiânia. Há cinco anos atua como professora de Espanhol em uma escola conveniada com a SEDUC/GO no centro de Goiânia e como professora de Português em uma escola particular de um bairro de classe média na mesma cidade. Segundo ela, mesmo tendo o título de Licenciatura também em Português, preferiu prestar concurso público para o cargo de professora de Espanhol, pois sempre se identificou mais com a língua espanhola, desde os tempos em que era aluna no ensino médio. Assim que terminou a Licenciatura em Português-Espanhol (entre 2003 e 2006), cursou também o Bacharelado em Linguística e, em seguida, fez Mestrado na mesma área.

Sobre Laura Sofia temos poucas informações, uma vez que a participante pediu sua retirada da pesquisa<sup>7</sup> antes que os questionários e os demais instrumentos fossem aplicados para obtenção dos dados já mencionados. Porém, sabemos que se graduou em Letras-Português Espanhol (2003) e que finalizou o Mestrado em Linguística em 2012, tendo participado de eventos e grupos de estudos na área nesse mesmo período.

O Quadro 1.3.2.1, a seguir, mostra um resumo do perfil profissional dessas participantes, e, na sequência, esclarecemos alguns aspectos que se fazem necessários.

---

<sup>7</sup> Resolvemos, no entanto, manter os dados até então fornecidos pela participante, com sua autorização, obviamente, porque acreditamos que são de muita importância para o levantamento das representações das identidades profissionais dos professores deste estudo. As informações que temos a respeito de Laura Sofia são extraoficiais, por participarmos de um mesmo contexto de atuação e nos conhecermos de outros contextos, posto que ela pediu a sua retirada da pesquisa, autorizando a utilização dos dados até então fornecidos, fato abordado em outros capítulos desta dissertação.

QUADRO 1.3.2.1: Perfil profissional das participantes.

<b>Professora</b>	<b>Ano em que se graduou</b>	<b>Formação Inicial</b>	<b>Formação Continuada</b>	<b>Instituição onde atua</b>	<b>Experiência na profissão</b>
Ester	2009	Licenciatura -Espanhol	-	Particular (ensino fundamental e médio)	5 anos
JCD	2008	Licenciatura –Espanhol	Especialização em educação especial e inclusiva Cursos de atualização SEDUC/GO <sup>8</sup>	Estadual SEDUC/GO (Ensino fundamental e médio)	5 anos
Maria	2008	Licenciatura – Espanhol/ Português	Cursos de atualização SEDUC/GO	Estadual SEDUC/GO (Ensino fundamental e médio)	4 anos
Claudia	2007	Licenciatura –Espanhol / Bacharelado em Linguística	Cursando Mestrado Letras- Linguística  Participação em grupo de estudos  Participação e publicação em eventos como seminários e congressos para professores de Espanhol	Conveniada com a SEDUC/GO (Ensino fundamental)	6 anos

<sup>8</sup> Os cursos de atualização da SEDUC/GO aqui mencionados foram classificados pelas participantes como de formação continuada, trata-se de encontros que ocorrem anualmente, estando a cargo de instituições como a Fundação Itaú-Social (“cujo objetivo central é formular, implantar e disseminar metodologias voltadas para a melhoria de políticas públicas na área educacional e para a avaliação de projetos sociais”), que atua em regime de parceria com a SEDUC/GO no sentido de formar uma equipe para replicar as informações a respeito da Reorientação Curricular de Goiás, no curso de capacitação profissional dos professores da Rede. A fundação registra em sua página web (<http://www.fundacaointausocial.com.br/a-fundacao/parcerias/compromisso-todos-pela-educacao.html>) que é parceira de várias iniciativas educativas, inclusive o Compromisso Todos pela Educação. Porém, por meio do depoimento informal das participantes, o curso de atualização, em suas versões 2013-1 e 2014-1, não apresentou nível teórico satisfatório e aplicabilidade das propostas trabalhadas no curso em relação à prática de sala de aula. As participantes somente ressaltaram, positivamente, a proposta de encontro com outros professores da área; sem que este curso lhes propiciasse momentos de formação continuada efetiva sobre o ensino de língua espanhola. Dessa forma, questionamos a referida iniciativa da SEDUC/GO, um órgão público que transfere a uma instituição particular a responsabilidade de capacitação do seu quadro de professores.

[Continuação Quadro 1.3.2.1]

Laura Sofia	2003	Licenciatura – Espanhol/Português	Mestrado Letras-Linguística/ Participação em grupo de estudos Participação e publicação em eventos como seminários e congressos para professores de Espanhol	Estadual-SEDUC/GO (Ensino fundamental e médio)	9 anos
Gina	2006	Licenciatura – Espanhol/Português	Mestrado Letras-Linguística Curso de Atualização para professores de espanhol - Uruguai Participação e publicação em eventos como seminários e congressos para professores de espanhol	Conveniada com a SEDUC/GO (Ensino fundamental)	5 anos

Fonte: Dados da pesquisa.

Ester, JCD e Maria são as três professoras que participaram do estudo que realizamos anteriormente (OLIVEIRA, 2010), quando elas ainda se encontravam na fase de formação inicial (2005-2008), e que reapareceram como respondentes do questionário inicial utilizado para levantamento das representações dos professores de espanhol em nossa pesquisa atual (Apêndice C). Após três anos da conclusão daquela pesquisa, as três encontram-se atuando como professoras de espanhol no ensino médio e das três apenas Maria afirma ter interesse em dar prosseguimento na formação continuada com um Mestrado.

As professoras Claudia, Laura Sofia e Gina também foram respondentes do questionário inicial desta pesquisa; Claudia e Gina são professoras de espanhol no ensino fundamental de duas escolas conveniadas com a SEDUC/GO e Laura Sofia é professora de espanhol e de português em duas escolas estaduais. Com uma média de tempo de atuação como professoras muito próxima entre elas, o que as difere profissionalmente de Ester e Maria é que, após terem se graduado, aquelas continuam investindo em sua formação continuada em cursos *stricto sensu* de pós-graduação, participação em eventos, publicações e Mestrado na área de Letras e Linguística. Somente Claudia ainda não possui o título de

Mestre, visto que sua pesquisa de mestrado encontra-se em andamento. JCD fez pós-graduação *lato sensu* em educação especial e inclusiva.

A respeito do perfil socioeconômico do grupo, a renda familiar mensal de apenas uma delas supera nove salários mínimos, outra possui renda familiar entre três e quatro salários mínimos, enquanto duas delas possuem renda familiar entre quatro e seis salários mínimos; duas das seis participantes não responderam ao questionário socioeconômico. Esses dados colaboram para confirmar a informação de que a maioria dos professores do ensino fundamental e médio no Brasil pertence à classe trabalhadora oriunda de famílias com renda mensal de até dez salários mínimos (GATTI, 2010). Tal dado se baseia nas informações do seguinte quadro, extraído de Gatti (2010, p. 1364), a respeito de licenciandos futuros professores de pedagogia em comparação com outras licenciaturas.

QUADRO 1.3.2.2: Futuros professores - renda mensal familiar – ENADE (2005).

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	N	%	n	%
(A)	Até 3 salários mínimos	16.473	41,9	37.237	38,1	53.710	39,2
(B)	De 3 a 10 salários mínimos	19.340	49,1	49.758	51,0	69.098	50,4
(C)	De 11 a 20 salários mínimos	2.483	6,3	7.564	7,7	10.047	7,3
(D)	De 21 a 30 salários mínimos	496	1,3	1.599	1,6	2.095	1,5
(E)	Mais de 30 salários mínimos	221	0,6	791	0,8	1.012	0,7
	Branco	295	0,7	581	0,6	876	0,6
	Respostas inválidas	51	0,1	112	0,1	163	0,1

Fonte: MEC/INEP. Questionário socioeconômico – ENADE (2005).

Fonte: Gatti (2010).

Os participantes do grupo focal de nossa pesquisa, mesmo não sendo mais licenciandos, mas sim egressos de cursos de outras licenciaturas, conforme denomina Gatti (2010), se enquadram na faixa (B) do quadro anterior, na qual mais de 50% dos possuem renda familiar de até dez salários mínimos. Isso comprova que, mesmo após se formarem, trata-se de um tipo de profissional não valorizado em se tratando, também, da remuneração salarial.

### 1.3.3 O papel da pesquisadora

Meu papel, como pesquisadora neste estudo, foi o de mediadora na tarefa de possibilitar as condições necessárias para que as representações das participantes pudessem ser evidenciadas por meio dos diferentes instrumentos detalhados a seguir. Procurei expressar o menos possível minhas próprias representações na elaboração dos questionários ou das orientações de produção das narrativas a respeito dos temas abordados nesta pesquisa, a fim de que cada professora participante deste estudo de caso fosse o menos possível influenciada ao evidenciar suas próprias representações. Porém, não concordamos com a ideia de que o pesquisador, na pesquisa qualitativa, possa ser neutro ou de todo imparcial na relação com as participantes da pesquisa. No entanto, com algum esforço, é possível evitar que representações do pesquisador sejam explicitadas no momento das sessões reflexivas ou das entrevistas, por exemplo, como foi o nosso caso, mas não é possível que o pesquisador se abstenha de sua própria história de vida, de sua própria identidade profissional, ou seja, de suas próprias representações ao planejar a geração<sup>9</sup> e a interpretação dos dados.

Nesta pesquisa, me posiciono como aluna de pós-graduação e pesquisadora de um grupo de professoras de Espanhol a respeito de suas identidades profissionais. Contudo, não é possível eximir-me de meus outros papéis sociais. Logo após ter me formado em Letras-Espanhol (entre 2004 e 2007), cursei mais dois anos de disciplinas da graduação no curso de Bacharelado em Linguística, com a apresentação do trabalho de fim de curso já mencionado, pesquisa realizada com futuros professores de Espanhol e suas desmotivações em seguir a carreira docente (OLIVEIRA, 2010). Meu trabalho como professora de espanhol sempre foi concomitante à minha atuação como pesquisadora no Bacharelado ou no Mestrado. Sou professora de Espanhol desde 2008 e atuei no ensino de Espanhol como língua estrangeira em Goiânia em um centro de línguas, em escolas conveniadas com a SEDUC/GO, na rede pública estadual nos níveis fundamental e médio e na rede particular de ensino (educação infantil). Atualmente, sou professora de Espanhol em outro centro de idiomas (desde 2010) e professora efetiva sob licença por interesse particular na SEDUC/GO (desde 2010); no último vínculo mencionado atuei por três anos no ensino fundamental (6º ao 9º ano) em duas escolas conveniadas da capital goiana.

---

<sup>9</sup> Preferimos usar o termo “geração de dados” (GERGEN; GERGEN, 2006) nesta pesquisa ao invés de “coleta de dados”, por acreditarmos que não se trata apenas de coleta de informações, mas de uma geração dos dados a serem interpretados. Explicamos melhor esse conceito na próxima sessão.

Desse modo, minha experiência como professora de Espanhol se assemelha à das participantes desta pesquisa, o que permitiu que eu me interessasse pela proposta de investigação a que nos dedicamos neste estudo. Meu papel, como pesquisadora, foi o de quem esteve envolvida, desde que se formou, com o contexto referenciado pelas seis participantes do grupo focal muito antes do início desta pesquisa. Estive envolvida, principalmente neste último ano, em um diálogo contínuo com as professoras participantes e com os contextos referenciados. Assim, as representações a respeito das identidades profissionais identificadas, categorizadas e interpretadas nesta dissertação não se tratam de representações a que fôssemos alheias.

Por esse motivo, concordamos com Gergen e Gergen (2006) a respeito da pesquisa e do pesquisador qualitativos:

O pesquisador qualitativo não é um observador objetivo, oficial, politicamente neutro, que está fora ou acima do texto. [...] [Ele] tem “uma posição histórica e situa-se localmente [como] um [observador] extremamente humano da condição humana (Bruner, 1993, p. 1). Uma maneira correta de conceituar a investigação qualitativa é como um projeto cívico, participativo, colaborativo, que faz com que o pesquisador e os pesquisados envolvam-se em um diálogo moral contínuo. (GERGEN; GERGEN, 2006, p. 391)

Meu diálogo contínuo com as participantes desta pesquisa a respeito da profissão docente se deu de forma diferente segundo cada caso. Com Ester, JCD e Maria pude ter contato quando me dedicava à pesquisa sobre os desafios da formação inicial no curso de licenciatura em Espanhol, em 2008 e 2009 (OLIVEIRA, 2010), da qual elas participaram; com Claudia, compartilhei os anos de estudos ainda na graduação, no Bacharelado, agora no Mestrado (entre 2004 e 2013) e entre 2009 e 2013 trabalhamos juntas como professoras de Espanhol em duas instituições distintas; com Gina compartilhei momentos de planejamento e reflexões quando trabalhamos juntas dividindo as turmas de 6º a 9º ano em uma escola conveniada com a SEDUC/GO. Com Laura Sofia, o diálogo deu-se principalmente no período que compreendeu o ano de 2013, referente à geração dos dados nesta pesquisa. Ainda assim é possível lembrar que fui sua informante em uma pesquisa que ela fazia para a produção de um artigo seu para uma disciplina quando ela se dedicava ao Mestrado. Portanto, com todas as participantes do grupo focal, mesmo antes da pesquisa, já havia um diálogo “moral e contínuo”, para usar as palavras de Gergen e Gergen (2006), no qual estivemos sempre

conhecendo os pontos de vista umas das outras, coincidindo, muitas vezes, em que algumas de nossas representações sobre a profissão fossem as mesmas, e em outras não.

Em síntese, meu papel como pesquisadora compreendeu o aspecto de observadora e mediadora nos momentos em que as participantes da pesquisa produziram suas representações na interação com outras professoras. Entretanto, é impossível afirmar que minhas experiências e minhas próprias representações não tenham feito parte das análises e das reflexões que tecemos na interpretação dessas representações. Além disso, minhas representações sobre nosso objeto de estudo conduziram a elaboração das perguntas usadas na geração dos dados nesta pesquisa, escritos ou orais, por meio dos distintos instrumentos que utilizamos.

#### 1.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS UTILIZADOS NESTA PESQUISA

Segundo Camargos (2003), a “geração de dados” justifica-se na pesquisa qualitativa em educação por contrastar com a expressão “coleta de dados”, que pode remeter a alguns métodos experimentais de pesquisa que tratam o contexto social investigado como rigidamente estruturado e distanciado da realidade. Na geração de dados, no entanto, os métodos e instrumentos são flexíveis à realidade social investigada. Também há que se considerar o papel do pesquisador em “gerar”, ao invés de “coletar”, dados. Em se tratando de investigações qualitativas, principalmente em educação, o sentido que assume o termo “geração de dados” implica em o pesquisador assumir uma postura ativa desde o momento de obtenção dos dados para interpretação. O pesquisador não apenas se lança a “coletar” os dados como se eles preexistissem ou estivessem lá estáticos, aguardando sua chegada, mais do que isso, o pesquisador gera as condições necessárias para que os participantes forneçam tais dados. Estes, no caso de nossa pesquisa as representações, só passam a existir por meio de determinadas condições da situação comunicativa, que permitem aos participantes materializarem suas representações pelo discurso, e também pelas relações entre os participantes da pesquisa e o pesquisador. Essa visão é, conforme os estudos em metodologia qualitativa, um potencial a reconstruir a concepção e a prática da pesquisa:

E se abandonarmos a meta tradicional da pesquisa como acúmulo de *produtos* – descobertas estáticas ou congeladas –, substituindo-a pela geração de *processo* comunicativo, então um objetivo principal da pesquisa

passa a ser o estabelecimento de formas produtivas de relação. O pesquisador deixa de ser um circunstante passivo que gera produtos representacionais que se comunicam com uma audiência minúscula de pesquisadores. Em vez disso, esse pesquisador torna-se um participante ativo nesse processo de forjar relações gerativas, comunicativas, de construir diálogos contínuos [...]. (GERGEN; GERGEN, 2006, p. 3, grifos no original)

Na geração de dados, instrumentos tais como narrativas e sessões reflexivas não podem ser vistos apenas como ferramentas para coletar informações que serão posteriormente interpretadas. As perguntas previamente elaboradas, pensadas e repensadas à luz dos objetivos da pesquisa, precisam ser entendidas como atuação ativa do pesquisador no processo de “forjar as relações comunicativas” ou os “diálogos contínuos” necessários à geração dos dados que serão interpretados. É preciso entender que essas relações entre pesquisador e participantes não são neutras, mas sim relações sociais que são, por essência, relações pragmáticas, já que o participante escreve suas narrativas, por exemplo, com vistas a considerar o que se diz, como se diz e a quem se diz. Representar, desse modo, não é um ato neutro, mas uma atitude de coragem ao se posicionar diante de si e dos outros.

Com o auxílio da teoria das representações segundo os Estudos Culturais (TADEU DA SILVA, [1999]/2010) e da Linguística Aplicada (CELANI e MAGALHÃES, 2002; MAGALHÃES, 2004), analisamos os dados gerados por meio de questionários, sessões reflexivas, entrevistas e narrativas.

O quadro a seguir resume as informações a respeito dos instrumentos utilizados; a marcação com “X” indica a participação das professoras por meio dos instrumentos de cada coluna e a marcação com um hífen a sua ausência.

QUADRO 1.4.1: Instrumentos por ordem de utilização e professoras participantes.

Professoras	1º: 2012-2	2º: 2013-1	3º: 2013-1	4º: 2013-2	5º: 2013-2	6º: 2013-2	7º: 2013-2	8º: 2013-2
	Ques- tionário Inicial - (QI) <sup>10</sup>	Narra- tiva 1 (N1)	Ques- tionário Socio- cultural e econô- mico (QSE)	Sessão Reflexi- va (SR)	Entre- vista (E)	Narra- tiva 2 (N2)	Narra- tiva Auto- biográ- fica (NA)	Ques- tionário Perfil (QP)
Ester	X	X	X	X	-	-	-	-
JCD	X	X	X	X	-	X	X	X
Maria	X	X	X	-	X	X	X	X
Claudia	X	-	X	X	-	X	X	X
Laura Sofia	X	-	-	X	-	-	-	-
Gina	X	-	-	X	-	X	X	X
APÊNDICE	C	D	E	F	F	G	H	I

Fonte: Dados da pesquisa.

Todas as gerações de dados por meio dos instrumentos mencionados, com exceção da primeira narrativa<sup>11</sup>, foram propostas a todas as participantes da pesquisa. Somente Laura Sofia se manifestou contra continuar colaborando com este estudo logo após ter participado da sessão reflexiva e ter recebido a proposta para responder o questionário perfil<sup>12</sup>. No caso da narrativa autobiográfica, Ester alegou falta de tempo e envolvimento com as atividades de fechamento de notas na escola em que trabalha e que responderia assim que pudesse, mas a resposta à proposta de narrativa não chegou a ser enviada. Porém, muito de sua autobiografia pode ser vista na primeira proposta de narrativa na qual a participante colaborou, escrevendo três páginas com ricas informações sobre como chegou a ser professora de espanhol desde a escolha do curso Letras-Licenciatura.

Maria foi a única participante a ser entrevistada, pois não pôde estar presente no dia em que havia confirmado sua presença para que promovêssemos a sessão reflexiva com as demais participantes devido a um imprevisto. Usamos as mesmas perguntas da sessão reflexiva, motivo pelo qual o instrumento “entrevista” encontra-se no quadro referenciado

<sup>10</sup> Entre parênteses encontram-se as respectivas siglas utilizadas quando nos referimos aos instrumentos no corpo do texto, bem como para indicar qual o instrumento utilizado para obter tal informação nos excertos.

<sup>11</sup> No momento em que esta narrativa foi proposta, as participantes Claudia, Laura Sofia e Gina ainda não haviam se tornando integrantes do grupo focal. A entrada delas no grupo, sob nosso convite, se deu com o intuito de contrastar suas representações com as das demais professoras, já que elas também haviam respondido o questionário inicial, mas não haviam sido participantes no estudo anterior (OLIVEIRA, 2010), quando Ester, JCD e Maria ainda eram alunas do curso de Licenciatura em Espanhol.

<sup>12</sup> Embora Laura Sofia tenha solicitado não mais continuar participando da pesquisa, enviou-nos um e-mail no qual nos autorizava a utilizar os dados até então fornecidos. Essa autorização encontra-se arquivada e disponível para possíveis consultas.

com a mesma letra que identifica o instrumento “sessão reflexiva”: Apêndice F. Nessa circunstância, houve um diálogo entre pesquisadora e participante, mas observamos que o nível de interação foi menor do que nos casos em que várias participantes se reuniram para a sessão reflexiva. Talvez porque eu, como pesquisadora, acreditasse que imprimindo em excesso minhas representações estivesse conduzindo a participante na tarefa de expressar as suas.

#### **1.4.1 Sobre o uso de questionários**

O questionário, como instrumento de geração de dados, segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 95), caracteriza-se por “um número de perguntas às quais os respondentes terão que responder” em um momento “em que o pesquisador normalmente não está presente”. Há casos em que os questionários podem ser usados em entrevistas face à face, como afirmam esses autores, porém, em nosso caso, trata-se da primeira possibilidade mencionada.

Nesta pesquisa utilizamos três questionários: um questionário inicial, um sociocultural e econômico e um questionário perfil, conforme é possível visualizar no Quadro 1.4.1.

O questionário inicial, com perguntas abertas (Apêndice C) sobre a profissão de professor de Espanhol, foi a nossa primeira fonte de geração de dados. O principal intuito de utilizarmos este instrumento inicialmente foi por possibilitar que fizéssemos um levantamento das representações dos professores sobre a profissão, por meio de suas opiniões, a fim de que fosse possível identificar que tipos de representações eles evocariam com base em quatro perguntas. Essas questões eram do tipo abertas e permitiam que o participante respondesse de maneira subjetiva e/ou citasse palavras ou frases que expressassem suas respostas. Entraremos em mais detalhes a respeito do conteúdo de cada pergunta deste questionário no próximo capítulo, em que começamos explanando e analisando as representações evocadas pelos participantes em cada uma delas.

Não houve um critério específico de seleção dos respondentes desse questionário inicial. Bastava-nos que fossem professores de Espanhol; esse questionário foi enviado via e-mail, em outubro de 2012, a todos os nossos contatos que se encaixavam nesse critério mínimo, e, posteriormente, voltamos a aplicar o mesmo questionário em um curso de capacitação para professores de Espanhol da SEDUC/GO, em janeiro de 2013. Entre as vantagens do uso do questionário estão o “uso eficiente do tempo” e a “possibilidade de uma

alta taxa de retorno”; “o professor/pesquisador poderá coletar dados de um número grande de pessoas de uma só vez” (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p. 96). Contudo, sabemos que o uso desse instrumento, por si só, não é garantia de uma alta taxa de retorno, como foi o caso de nossa experiência.

Na primeira ocasião, devido à entrega do questionário não ser presencial, ficamos à espera que o email fosse lido e respondido, fato que levou ao esquecimento ou ao não acesso da mensagem virtual pelos participantes para ver o referido questionário; voltamos a insistir algumas vezes, reenviando a mensagem com o questionário anexo e enfatizando a importância da participação dos professores em nossa pesquisa. Na segunda ocasião, momento em que os professores da SEDUC/GO estavam reunidos em duas salas do curso de atualização no início do primeiro semestre de 2013, alguns professores pediram para levar o questionário para casa, não o entregando no dia seguinte. Ao final, obtivemos 32 respondentes, embora o número de professores a quem o aplicamos tivesse sido superior a cinquenta. Acreditávamos que esse tipo de instrumento nos possibilitaria um retorno rápido por se tratarem de apenas quatro perguntas e por ter sido encaminhado via e-mail para que os professores respondessem em casa, longe da agitação das escolas. No entanto, não foi fácil reunir tais questionários respondidos.

A aplicação do questionário socioeconômico e cultural (Apêndice E) ocorreu no primeiro semestre de 2013, logo na sequência do questionário inicial, quando já tínhamos em mente as participantes do grupo focal. Esse questionário objetivou identificar o perfil socioeconômico e cultural das participantes, tendo sido aplicado às participantes do grupo focal, mas respondido somente por quatro delas: Ester, Claudia, JCD e Maria. Os dados obtidos a partir dele permitiram-nos chegar ao perfil das participantes, referenciando-os e cruzando-os com as histórias de vida delas.

No segundo semestre de 2013, já no final do período de geração de dados, aplicamos um novo questionário (Apêndice I) com o objetivo de delinear o perfil profissional das participantes do grupo focal. Tratava-se, dessa vez, de um questionário com dez perguntas fechadas, em que o participante poderia levar muito menos tempo para responder do que quando teve que responder o questionário inicial, com apenas quatro perguntas abertas. Das seis professoras do grupo focal, duas delas, Ester e Laura Sofia, não chegaram a responder o questionário-perfil. Lembramos que, nessa ocasião, a participante Laura Sofia nos enviou sua justificativa para não responder ao questionário-perfil e pediu sua retirada da pesquisa, nos autorizando a utilizar os dados fornecidos até aquele momento.

### 1.4.2 Sobre o uso de narrativas

As participantes do grupo focal foram orientadas a produzirem dois tipos de narrativas escritas; primeiro narrativas 1 e 2 (Apêndices D e E) e depois narrativa autobiográfica (Apêndice G). Na primeira ocasião, elas tiveram acesso a algumas de suas respostas ao questionário inicial e, depois, à sessão reflexiva, tendo sido orientadas, tanto na narrativa 1 quanto na 2, a rememorar fatos a respeito de suas experiências como professoras que justificassem suas respostas, refletindo, assim, sobre o que viveram e como elas representavam essas experiências. Posteriormente, elas produziram uma narrativa autobiográfica (Apêndice G) na qual precisariam rememorar fatos, sentimentos e escolhas que as levaram a se tornarem professoras de espanhol.

A escolha das narrativas como instrumento de geração de dados se converteu em uma importante ferramenta na interpretação das representações dos participantes envolvidos na pesquisa, fornecidas ainda como respondentes do questionário inicial. Para Josso (2004), as narrativas se inscrevem na corrente das metodologias hermenêuticas de pesquisa, pois permitem a construção de um saber compreensivo pelo trabalho de interpretação intersubjetiva de um material linguístico, por meio das representações, das ideias, dos sentimentos, das emoções e dos valores evocados<sup>13</sup>.

As capacidades básicas exigidas por esta abordagem, segundo Josso (2004), são: autorreflexão, implicação correlata a um empenho responsável e comunicação em situação de confrontação intersubjetiva. Tais capacidades de reflexão e disponibilidade de escrever suas histórias de vida e as práticas vividas em contexto de ensino e aprendizagem se configuram como uma colaboração do participante a esta pesquisa. Magalhães (2004) afirma que:

[o] conceito de colaboração pressupõe, assim, que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio. Essa é uma questão complexa, uma vez que envolvem as representações dos participantes sobre suas identidades, papéis [...]. (MAGALHÃES, 2004, p. 75)

Desse modo, as narrativas como instrumentos de pesquisa constituem excelentes materiais, de acordo com Cunha (1997), que ressalta o caráter formativo que possuem, levando o sujeito que representa a sua realidade, seja na escrita, seja na fala, a reconstruir a

<sup>13</sup> Todos os excertos em que aparece a voz de alguma participante deste estudo não foram adaptados, mas mantidos, na tentativa de representar a forma como as professoras falaram ou escreveram.

sua experiência de forma reflexiva, criando as bases para a compreensão de sua própria prática.

As participantes do grupo focal produziram narrativas escritas e orais ao compartilharem suas vivências pedagógicas com as outras participantes nas sessões reflexivas. As histórias pessoais apareceram nas narrativas escritas por meio de suas autobiografias pedagógicas, ou seja, as participantes do grupo focal narraram fatos relacionados ao momento de suas vidas em que se tornaram professoras de Espanhol. Porém, ainda que se trate de autobiografias pedagógicas, nesse tipo de narrativas encontramos diversos aspectos que tratam diretamente da vida pessoal das participantes da pesquisa, incluindo fatos marcados por alegrias, desejos e frustrações:

A autobiografia revela dimensões pessoais, subjetivas, que envolvem acontecimentos, afetos, frustrações que marcam a trajetória de vida do sujeito, e, na medida em que o faz, possibilita, através da linguagem, a construção ou reconstrução do sentido dessa trajetória. (BOHNEN, 2011, p. 19)

Narrar as memórias da própria vida, no entanto, não é, segundo Larrosa (1994), um processo linear no qual a pessoa organiza cronologicamente os fatos e os acontecimentos como em um álbum de fotos. Ao representar o que viu e viveu, o narrador escolhe, não necessariamente de modo consciente, o que quer narrar, em uma ordem que muitas vezes não é cronológica:

As metáforas da memória relacionadas com a etimologia de "narrar" e de "contar" podem ajudar a clarificar as imagens que lhe estão associadas. "*Narrare*" significa algo assim como "arrastar para a frente", e deriva também de "*gnarus*" que é, ao mesmo tempo, "o que sabe" e "o que viu". E "o que viu" é o que significa também a expressão grega "*istor*" da qual vem "história" e "historiador". Temos aqui outra vez essa associação entre o ver e o saber da qual falávamos antes, e essa imagem do falar como "representar" o visto. O que narra é o que leva para frente, apresentando-o de novo, o que viu e do qual conserva um rastro em sua memória. O narrador é que expressa, no sentido de exteriorizar, o rastro que aquilo que viu deixou em sua memória. (LARROSA, 1994, p. 64)

Esse rastro daquilo que ficou em sua memória é o que a própria vida se encarregou de deixar marcado na história de cada pessoa, é o que mais representatividade atribui à maneira como o curso de tudo o que viveu lhe fez chegar aonde chegou e lhe impulsiona para ir aonde deseja estar:

Assim, se a subjetividade humana está temporalmente constituída, a consciência de si estará estruturada no tempo da vida. O sujeito se constitui para si mesmo em seu próprio transcórre temporal. Mas o tempo da vida, o tempo que articula a subjetividade não é apenas um tempo linear e abstrato, uma sucessão na qual as coisas se sucedem umas depois das outras. O tempo da consciência de si é a articulação em uma dimensão temporal daquilo que o indivíduo é para si mesmo. E essa articulação temporal é de natureza essencialmente narrativa. O tempo se converte em tempo humano ao organizar-se narrativamente. O eu se constitui temporalmente para si mesmo na unidade de uma história. Por isso, o tempo no qual se constitui a subjetividade é tempo narrado. *É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo.* (LARROSA, 1994, p. 65, grifos nossos)

E nessa articulação temporal de natureza essencialmente narrativa, em que histórias de vida são contadas na subjetividade de cada participante desta pesquisa, nos propusemos a identificar o que juntas elas representam como sendo a identidade do professor de Espanhol em Goiás:

A história das formas nas quais os seres humanos construíram narrativamente suas vidas e, através disso, sua autoconsciência, é também a história dos dispositivos que fazem os seres humanos contar-se a si mesmos de determinada forma, em determinados contextos e para determinadas finalidades. A história da autonarração é também uma história social e uma história política. (LARROSA, 1994, p. 67)

O que cada uma conta é particularmente seu, mas se inscreve em uma história comum do cenário da educação brasileira, especialmente no que diz respeito ao ensino de E/LE. Portanto, as narrativas autobiográficas das participantes desta pesquisa, ainda que capturem suas próprias histórias de vida, é também uma memória social, porque podem ser identificadas em outros casos. Essa memória faz parte do processo de construção e reconstrução da identidade social daqueles que a narram. Por meio de suas narrativas:

[...] os sujeitos refazem o caminho por eles percorrido até o momento e repensam sua história passada. [...] As narrativas operam como instrumentos de construção e reconstrução de nossas identidades sociais, processo esse que é desenvolvido no desenrolar do próprio ato de narrar. (ROLLEMBERG, 2003, p. 253)

Neste estudo de caso, pudemos observar como, nas narrativas e na autobiografia, as participantes chegaram a recontar fatos já mencionados em outros instrumentos,

provavelmente acontecimentos que são mais relevantes e, por isso, recorrentes; o que mostra o papel da linguagem em (re)construir suas identidades por meio de suas histórias de vida. Diversos acontecimentos da vida pessoal das participantes, narrados em seus textos, levaram-nos a identificar possíveis formas de compreender certas representações das professoras sobre os aspectos que envolviam suas identidades profissionais. Algumas representações, identificadas por meio das narrativas, foram retomadas no grupo, com sessões reflexivas para que fossem problematizadas, repensadas, discutidas no diálogo com outras participantes.

### **1.4.3 Sessões reflexivas e entrevista: uma (con)sequência do uso do questionário e das narrativas iniciais**

Por ordem cronológica, a sessão reflexiva (Apêndice F) foi o terceiro instrumento de geração de dados a ser utilizado. Elaboramos perguntas que focavam a experiência individual das participantes na profissão, segundo as representações identificadas com o uso do questionário inicial e da primeira narrativa. Essas perguntas foram utilizadas para compor um guia para que conduzíssemos sessões, gravadas em áudio e vídeo<sup>14</sup>, com duração média de uma hora e quinze minutos cada. Esse mesmo guia, com perguntas a respeito do contexto de atuação profissional das participantes, foi utilizado em três momentos distintos.

O primeiro encontro ocorreu entre as participantes Claudia, Gina e Laura Sofia; o segundo entre Ester e JCD; no terceiro momento utilizamos o mesmo guia no formato de entrevista com a participante Maria, momento em que, ao contrário dos dois primeiros, não gerou interação por tratar-se de uma única participante. Os motivos pelos quais necessitamos subdividir em três distintos encontros passam pela disponibilidade de horário de cada participante e pela possibilidade de deslocamento delas para se reunirem com esse propósito.

As perguntas focavam a experiência de cada uma das participantes, mas o momento em grupo lhes propiciou um diálogo sobre o que pensavam, nos dois primeiros momentos mencionados no parágrafo anterior, a respeito dos temas que serviam como guia da discussão, o que gerou um momento de interação e negociação dos efeitos de sentido das representações que cada uma possuía. Nesse sentido, foi muito positivo que a sessão reflexiva tivesse sido realizada em distintos momentos com distintas participantes, pois esse fato nos permitiu fazer

---

<sup>14</sup> Estas sessões reflexivas e a entrevista foram integralmente transcritas e encontram-se disponíveis para eventual consulta.

comparações e interpretar como uma mesma representação era referenciada, discutida e negociada no interior dos distintos encontros entre as participantes e a pesquisadora.

A sessão reflexiva propiciou, em ambos os encontros, a discussão de questões que envolvem as identidades dos professores de Espanhol, tais como: a) o que é ser um professor profissional; b) a prática de sala de aula (o uso do livro didático, a adequação de conteúdos do livro aos currículos oficiais, a avaliação e a carga horária da disciplina); c) a discussão a respeito da representação “na prática, a teoria é outra”; e d) o *status* que a disciplina de língua espanhola tem na visão da comunidade escolar e da sociedade em geral.

Esse instrumento de geração de dados beneficiou-nos muito positivamente na busca pela compreensão de certas representações evocadas no questionário inicial e na primeira narrativa. Proporcionar aos professores (re)elaborar seus discursos e repensar suas identidades em conjunto com outros professores contribuiu para confrontar algumas representações contrárias no próprio grupo focal.

Uma vez que a sessão reflexiva foi realizada em dois momentos, elaboramos um guia para a produção da segunda narrativa (Apêndice E), com o intuito de permitir que as participantes do segundo encontro (Ester e JCD) pudessem refletir e opinar a respeito de representações que elas não chegaram a discutir juntas por meio de fragmentos das colegas de profissão do primeiro encontro (Claudia, Gina e Laura Sofia). Essas, por sua vez, também responderam à proposta de produção da segunda narrativa, tendo a possibilidade de refletir e problematizar de maneira escrita o que elas haviam discutido na sessão reflexiva. A segunda narrativa trazia como proposta que exemplos da prática de cada professor fossem utilizados para mostrar se concordavam ou não com as representações presentes em alguns fragmentos da transcrição da sessão reflexiva do primeiro encontro. As transcrições evidenciavam representações sobre o que é ser profissional, o que é ser um “bom professor” e o papel da formação acadêmica na prática docente, bem como o papel do amor pela profissão e a paixão pela língua espanhola ao se ensinar esse idioma.

De modo geral, neste estudo de caso o uso de questionários, sessões reflexivas e narrativas permitiu-nos ter acesso aos dados que puderam ser triangulados, de maneira a cruzar as interpretações que fazíamos a respeito das representações sobre as identidades profissionais dos participantes desta pesquisa. Conforme identificávamos indícios do que poderia ser uma representação para os professores participantes, a necessidade do uso de um novo instrumento para geração de novos dados se delineava. Entendemos, pois, que na pesquisa qualitativa o uso de apenas um instrumento de pesquisa é limitado como indicador

de confiabilidade, motivo pelo qual identificar as representações demandou-nos descrição detalhada e confrontação dos dados gerados em diferentes instrumentos, o que nos permitiu fazer a triangulação.

Nos próximos capítulos desta dissertação abordamos a descrição e a interpretação das representações evidenciadas pelo *corpus* de nossa pesquisa. Pelos diferentes instrumentos anteriormente descritos objetivamos confrontar as representações a respeito das identidades profissionais de alguns professores de Espanhol da grande Goiânia, estado de Goiás. Durante todo este trabalho, nos dedicamos a detalhar e confrontar os dados, de modo a identificar quem são estes professores de Espanhol e como o contexto em que atuam é representado pelos participantes deste estudo de caso; por fim, analisamos que implicações essas representações têm para a construção das identidades profissionais desses professores.

Na sequência, identificamos e interpretamos o contexto em que se (re)produzida a representação de que “ser professor de espanhol é padecer no paraíso”.

## CAPÍTULO 2

### SER PROFESSOR DE ESPANHOL É PADECER NO PARAÍSO

[M]as também não dá pra falar só em espanhol, na sala de aula não, né? É uma aula só [por semana], de 45 minutos [à noite] e 50 minutos de manhã... eu lembro que uma vez eu falei, *muchacha* [com uma aluna], [porque] as meninas ali são *muchachas*, aí quando foi sair da sala de aula, ela falou assim: “Tchau *machucha!*” [risos], “Tchau *machucha*”, aí eu disse: “ô meu amor, é *muchacha*” [risos] aí... é [assim], mas é bom, essa profissão é boa, é estressante... é. Difícil né, espinhosa, mas é bom. (Maria: Entrevista, jul. 2013)

Neste capítulo, caracterizamos o lugar de onde falam os participantes desta pesquisa, além de problematizar as primeiras representações que deram origem a esta pesquisa, que tem por objetivo estudar as identidades profissionais de alguns professores de Espanhol de Goiânia. Algumas questões comprometem o *status* do Espanhol como disciplina curricular, tais como o caráter secundário de disciplina de língua estrangeira nas escolas e a representação de língua que não precisa ser estudada, bem como o caráter de disciplina que não reprova e carga horária reduzida com apenas uma aula semanal; questões essas que possuem um peso decisivo para o professor de E/LE ao se (auto)representar. Além do mais, são evidenciadas nas narrativas das professoras participantes as dificuldades de conciliar o trabalho com o livro didático doado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação e o Currículo Referência da Secretaria Estadual de Educação em Goiás (SEDUC/GO, 2013) – Língua Espanhola<sup>15</sup>, doravante Currículo Referência.

---

<sup>15</sup> O Currículo Referência foi implantado no início de 2013 na Rede Estadual de Ensino de Goiás, e encontra-se disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A2ncia/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A2ncia%20da%20Rede%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Goi%C3%A1s!.pdf>. A proposta experimental da Bimestralização, no entanto, iniciou-se em 2012, com “a divisão dos conteúdos curriculares por bimestre, de forma a garantir a unicidade do ensino nas diferentes regiões do estado” (disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/?Noticia=3544>).

## 2.1 AS IDENTIDADES SÃO REPRESENTACIONAIS

A representação, segundo Tadeu da Silva ([1999]/2010, p. 32), diz respeito às formas pelas quais o “‘real’ e a ‘realidade’ se tornam presentes para nós”, ou seja, como elas são “representadas”. Para este autor, a representação na perspectiva pós-estruturalista deve ser compreendida como “inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental”.

Neste trabalho, ressaltamos a construção de identidades profissionais. Portanto, faz-se necessário observar que Tadeu da Silva ([1999]/2010) esclarece como as identidades são representacionais. Para os Estudos Culturais (HALL, ([1996]/2000; TADEU DA SILVA, [2000]/2007; [1999]/2010), a definição de identidade está ligada a uma noção de movimento e transformação, ao conceito de identidade e diferença ligado ao fato de que “as identidades são construídas dentro e não fora do discurso” e que “são posições que os sujeitos [não]/são obrigados a assumir” (HALL, [1996]/2000, p. 109). Essa “obrigatoriedade” é muitas vezes convencionalizada socialmente por meio das relações de poder, podendo o indivíduo não se sujeitar a essas posições que os discursos lhe obrigam a assumir; a respeito disso veremos mais adiante.

Para Tadeu da Silva ([2000]/2007), a identidade e a diferença estão estreitamente ligadas a um sistema de significação, a identidade é um significado e por esse motivo elas precisam ser representadas. Desse modo, “a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado às relações de poder. [...] Representar, significa nesse caso, dizer: ‘essa é a identidade’, ‘[minha] identidade é isso’”. O que implica dizer que a representação é sempre uma “marca ou traço visível, exterior”. Mas é representacional não porque possa ser entendida como “simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente”, mas porque está representada no discurso e “incorpora todas as características atribuídas à linguagem” (TADEU DA SILVA, [2000]/2007, p. 91). Entre as características atribuídas à linguagem encontram-se as ambiguidades e as contradições; se, por exemplo, analisamos criticamente a questão filosófica a respeito de quem fomos e como chegamos a ser o que somos, não se trata, pois, apenas de chegar a uma resposta:

[...] [t]alvez, o mais evidente dos problemas filosóficos seja a questão do tempo presente e daquilo que somos neste exato momento. *Talvez o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos.*

*Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste "duplo constrangimento" político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno. (FOUCAULT, 1995, p. 239, grifos nossos)*

A análise que Foucault faz a respeito do que somos nesse exato momento pode se relacionar diretamente com o que, neste trabalho, temos chamado de (re)construção das identidades profissionais de professores. Que identidades foram construídas ou forjadas para que os professores de Espanhol as assumissem por meio das ações políticas e que identidades representacionais eles constroem ou tem a possibilidade de construir no futuro a partir de suas próprias representações?

O título do presente capítulo nos mostra como a identidade dos professores participantes desta pesquisa é representacional, pois se trata de uma metáfora aludida à feminização da docência (ver nota 4) e à conhecida representação de que “ser mãe é padecer no paraíso”, usada para referir-se à maternidade, que, embora seja repleta de dores (as do parto, por exemplo) e outros tipos de sofrimentos, também é representada como o paraíso de toda mulher que deseja ser mãe. Não é raro encontrar esta associação de que “ser professor é padecer no paraíso” quando o assunto é falar dos problemas enfrentados e da satisfação de exercer a profissão<sup>16</sup>. Essa comparação é possível porque ser professor significa, no Brasil, padecer, significa ter que enfrentar o desprestígio<sup>17</sup> relacionado com essa profissão, além dos muitos problemas associados às dificuldades do sistema educativo brasileiro e aos baixos salários. Ainda assim, muitos o fazem por amar a profissão, por acreditar em seu poder de transformação social e/ou por não terem outra opção profissional e precisarem se manter financeiramente. Essas justificativas são abordadas mais adiante neste trabalho, com base nos dados de nossa pesquisa.

A principal motivação em adotar essa representação como título dessa seção se deve ao fato de que esta encontra sustentação nos dados que discutimos ao longo deste trabalho.

---

<sup>16</sup> A respeito dessa informação, são diversos os blogs que encontramos fazendo alusão a essa representação, como a reportagem disponível em: <http://sweetlipstick.blogspot.com.br/2011/10/ser-professor-e-padecer-no-paraíso.html>: “Ser professor é padecer no paraíso”, na qual a autora comenta: “Ao longo de tantos anos de magistério tive a sorte de ter alunos maravilhosos [...] infelizmente o ofício de professor não é feito somente de flores...”.

<sup>17</sup> O trabalho de Machado (2006, p. 116) mostra como a imagem social e o desprestígio da profissão docente afeta inclusive os futuros professores em sua formação e que “[a] visão externa em relação à escolha profissional, quando é negativa, afeta diretamente o sentimento que o(as) licenciando(as) podem vir a desenvolver ao longo de sua formação e de seu exercício profissional e contribui para o desprestígio da profissão”.

Um exemplo disso é a representação colocada por uma das participantes de nossa pesquisa, como um dos motivos pelos quais ela talvez ainda não tenha abandonado a profissão:

**Excerto 1:** Posso afirmar que tem muitos momentos em que o meu desejo é jogar tudo para o ar, mas em muitos outros me encanto pelas atitudes de alguns alunos, pelo interesse, carinho, motivação e o desejo de aprender, talvez por isso continuo firme e forte nesta profissão que eu poderia dizer que *é como padecer no paraíso, pois a cada dia sofro, mas também sorrio, me divirto e aprendo muito.* (JCD, Narrativa Autobiográfica, ago. 2013, grifos nossos)

O que mencionamos, anteriormente, como representação socialmente difundida a respeito de “padecer no paraíso” também se evidencia neste estudo de caso; é essa contradição entre o sofrer, mas também sorrir, entre o padecer, mas também se “encantar” pelo desejo de aprender que é construída como identidade marcante no discurso das participantes desta pesquisa. Essa característica pode ser evidenciada nos dados obtidos em mais de um instrumento, cuja representação ambivalente entre prazer, por um lado, e insatisfação, por outro, já aparecia nos dados do primeiro questionário aplicado aos 32 participantes:

**Excerto 2:** Significa, antes de mais nada, uma profissão que me tem dado muitas oportunidades de trabalho [...] [mas] trata-se de uma profissão difícil. A deficiência no sistema educacional gera uma compreensão muito pobre, por parte da maior parte da população, sobre a necessidade e a riqueza do aprendizado de uma língua estrangeira. Não posso falar sobre todo o Brasil, mas, baseando-me em minha experiência como professor em Goiânia, digo que a aula de espanhol é uma disciplina pouquíssimo valorizada pelos alunos e, pior de tudo, pelos (as) próprios (as) coordenadores (as) e diretores (as) das escolas regulares públicas ou privadas. (Sheldon Cooper, Questionário Inicial, jan. 2013).

**Excerto 3:** O professor e as aulas de espanhol são pouco valorizados, mas mesmo assim temos avançado com dignidade. (Cida, Questionário Inicial, jan. 2013)

**Excerto 4:** [A profissão de espanhol é] complicada às vezes por falta de recursos didáticos nas escolas e outras [vezes] é prazerosa com o que se consegue desenvolver. (Marcelina, Questionário Inicial, jan. 2013)

**Excerto 5:** É uma profissão árdua, sem valorização por parte da Seduc, da Escola e da família, contudo prazerosa para mim. (Vitor, Questionário Inicial, jan. 2013).

Os professores Sheldon Cooper, Cida, Marcelina e Vitor demonstram que ser professor de Espanhol é “padecer” entre o lugar difícil de professor de uma disciplina desvalorizada, mas que ao mesmo é prazerosa pensando no trabalho que cada um “consegue” desenvolver.

Outro exemplo é a epígrafe que abre este capítulo. Maria elenca três representações do que para ela é a profissão de professor de Espanhol: estressante, difícil, espinhosa, mas finaliza com uma representação distinta das demais: “mas é bom”. Ou seja, ela sofre com as dificuldades desse padecimento, mas há, em sua narrativa, a confirmação de que se trata de um “padecer no paraíso” pela satisfação de ver que por meio do seu trabalho os alunos têm acesso ao novo idioma. Esse fato é percebido com a forma como a professora, carinhosamente, volta a ensinar a palavra usada em Espanhol para referir-se aos substantivos “garota, moça, menina”, que a aluna usa de maneira equivocada trocando as letras ‘a’ e ‘u’ das últimas sílabas de *muchacha*: *machucha*; “ô meu amor, é *muchacha*! [risos]”.

O padecer, segundo narra Maria, justifica-se, já que ela representa a profissão como estressante, difícil e espinhosa. O estresse desgasta, a dificuldade pode causar o desânimo, o espinho protege a flor, mas fere impiedoso. Em resposta ao nosso pedido de narrativa autobiográfica, conta como chegou a ser professora e o sentido que ela atribui à palavra “espinhoso”:

**Excerto 6:** Minha vida como professora é melhor do que antes da graduação [em Letras-Espanhol]. [Agora] sou [professora] servidora efetiva do estado [SEE/GOIÁS]<sup>18</sup>. Tenho um salário de pouco mais de 2.000,00 [reais] (bruto). Trabalho de manhã e à noite ([são] 38 diários), para ganhar um pouco mais do piso nacional. Embora seja espinhoso, o trabalho de professora é o que eu escolhi. E o fiz ainda na 7ª série. (Maria, Narrativa Autobiográfica, ago. 2013)

Com esse excerto, vemos que Maria associa à sua rotina a representação da profissão como “espinhosa”, porque tem 38 diários de classe, ou seja, 38 turmas, para receber um salário de pouco mais de dois mil reais. Essa representação equivale, em parte, também à profissão de professor em geral quanto ao salário, mas é principalmente uma representação do que é “espinhoso” para o professor de Espanhol, que conta com apenas uma aula semanal,

---

<sup>18</sup> Usamos “estado” com letra minúscula ao referirmos, grosso modo, à Secretaria Estadual de Educação em Goiás (SEE/GOIÁS), porém, em outros momentos, usamos “Estado” com maiúscula quando nos referimos à forma política de poder (que neste trabalho se materializa no governo estadual de Goiás). Foucault (1995, p. 236) esclarece que essa forma política de poder se desenvolveu desde o século XVI e “na maior parte do tempo, o Estado é considerado um tipo de poder político que ignora os indivíduos, ocupando-se apenas com os interesses da totalidade ou, eu diria, de uma classe ou um grupo dentre os cidadãos”.

exigindo que o professor assuma muito mais turmas (na maioria das vezes em duas ou três escolas), e, por isso, possua mais diários e mais serviço burocrático do que um professor de uma matéria que tem duas ou três aulas semanais.

Estamos falando de representações, ou seja, de sentidos atribuídos à profissão professor de Espanhol e, portanto, faz-se necessário esclarecer que essas representações são, para os Estudos Culturais:

[...] um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos. Os significados têm, pois, que ser criados. Eles não pré-existem como coisas no mundo social. É através dos significados, contidos nos diferentes discursos, que o mundo social é representado e conhecido de uma certa forma, de uma forma bastante particular e, que o eu é produzido. (TADEU DA SILVA, 1995, p. 199)

Os sentidos que Maria e os outros professores dos excertos 1 a 5 atribuem à profissão de professor de espanhol são representações que se encontram presentes em diferentes discursos da sociedade, de professores ou não. É a partir dessas representações que a identidade desse profissional vai sendo produzida, construída, criada e recriada pelas práticas discursivas. A maneira como se representa e/ou não se representa o professor de Espanhol diz respeito não apenas ao modo como eles se representam, mas à maneira como são vistos e representados discursivamente por outros sujeitos.

O conceito de representação, tal como utilizado na análise cultural, está estreitamente ligado às convenções de Michel Foucault ([1969]/2008) a respeito das definições de discurso e práticas discursivas, uma vez que para os Estudos Culturais “a realidade é construída discursivamente” (TADEU DA SILVA, [1999]/2010, p. 42). O discurso é responsável por muito mais do que apenas descrever coisas, “[o] que ele faz é simplesmente dizer, numa operação tipicamente pós-saussureana, isto é, pós-estruturalista, que eles fazem algo mais além de designar” (p. 43). Ao fazer menção a uma de suas obras anteriores, Foucault ([1969]2008, p. 55) ressalta o caráter produtivo do discurso:

"As palavras e as coisas" é o título – sério – de um problema; é o título – irônico – do trabalho que lhe modifica a forma, lhe desloca os dados e revela, afinal de contas, uma tarefa inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e

ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.

Relacionando, pois o que ambos os autores esclarecem, a linguagem discursiva serve ao termo representação tal como utilizamos nesta dissertação, para além daquilo que os estudos saussurianos descreveram linguisticamente a respeito da relação estrutural em que o signo é igual a significado mais significante, no qual as palavras são uma representação das coisas existentes. O conceito foucaultiano de discurso é esse “mais” do que apenas designar coisas existentes no mundo, ele, mais do que isso, faz com que elas existam, faz com que coisas, objetos e sujeitos se tornem presentes no mundo originalmente novos ou baseados em outras representações. O discurso faz a realidade ser (re)(a)presentada a cada nova ou renovada representação. Segundo a análise cultural, o discurso não somente se vale de objetos anteriores ou já criados como também cria novos sentidos:

Na análise cultural, esse caráter produtivo do discurso, enfatizado por Foucault estende-se à noção de representação. As representações culturais não são simplesmente constituídas de signos que expressam aquelas coisas que supostamente “representam”. Os signos que constituem as representações focalizadas pela análise cultural não se limitam a servir de marcadores para objetos que lhes sejam anteriores: eles criam sentidos. (TADEU DA SILVA, [1999]/2010, p. 44)

Os discursos de JCD e Maria nos excertos 1 e 2, respectivamente, são representações individuais, porque focam a particularidade de seus casos, suas opiniões a respeito do que é ser professor, mas são, antes de tudo, baseadas em discursos sociais cristalizados: é “padecer no paraíso”, é “espinhoso”. Essas representações estão sendo resgatadas por elas para tentar definir a própria profissão e, muito mais do que apenas descrever suas realidades, constroem suas identidades profissionais ao representar determinados aspectos, e não outros.

É nesse sentido que chamamos a atenção para a identidade segundo a análise cultural:

A identidade cultural ou social é o conjunto daquelas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são. Aquilo que eles são, entretanto, é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes de outros grupos. *Identidade e diferenças são, pois, processos inseparáveis.* (TADEU DA SILVA, [1999]/2010, p. 46)

É o “mais”, do qual falava Foucault ([1969]/2008) e os Estudos Culturais reiteram, que faz parte da construção de sentidos levantada e discutida por meio das representações a

que chegamos nesta dissertação; não a representação fiel da realidade existente para os professores de Espanhol, mas a construção de suas realidades materializadas a partir de seus discursos e em suas identidades profissionais.

### **2.1.1 Mas quem tem o poder de representar essas identidades?**

O conceito de “poder” identificado nas obras de Foucault, segundo Rabinow e Dreyfus (1995, p. 203), perpassa as esferas políticas, “o poder é a operação de tecnologias políticas através do corpo social”; e as ações do corpo social são regidas pelas relações de poder, posto que:

[...] as relações são “desiguais e móveis”. O poder não é uma mercadoria, uma posição, uma recompensa ou uma trama, é a operação de tecnologias políticas através do corpo social. O funcionamento desses rituais políticos de poder é exatamente o que estabelece as relações desiguais e assimétricas. (RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 203)

Essas tecnologias políticas podem ser entendidas como mecanismos ou estratégias exercidas para fazer agir sobre as ações dos sujeitos sociais por meio das relações de poder:

[...] [A]quilo que define uma relação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes. Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro pólo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que “o outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis. (FOUCAULT, 1995, p. 243)

E se a identidade, conforme apontou Tadeu da Silva ([1999]/2010), está ligada às relações de poder, assimétricas e desiguais, não sendo exercidas da mesma forma, e, por esse motivo, nem todos possuem os mesmos direitos de produzir certas representações sociais, entendemos que para ter acesso a elas necessitamos pesquisar o social e compreender como as

representações sobre ser professor são veiculadas nas mídias e nos discursos das participantes desta pesquisa, e de que modo elas operam na construção das identidades desse profissional:

Quem, no conjunto de todos os sujeitos falantes, tem boas razões para ter esta espécie de linguagem? Quem é seu titular? Quem recebe dela sua singularidade, seus encantos, e de quem, em troca, recebe, se não sua garantia, pelo menos a presunção de que é verdadeira? Qual é o *status* dos indivíduos que têm – e apenas eles – o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir semelhante discurso? (FOUCAULT, [1969]/2008, p. 57)

“Os discursos, tais, como as representações, situam-se no campo estratégico de poder” (TADEU DA SILVA, [1999]/2010, p. 44). Ou seja, é apenas quem socialmente detêm o *status* para regulamentar aquilo que será aceito, “tradicional” e/ou “juridicamente”, pelo discurso proferido, que terá o poder de representar:

Os discursos estão localizados entre, de um lado, relações de poder que definem o que eles dizem e como dizem e, de outro, efeitos de poder que eles põem em movimento: “o discurso é o conjunto das significações constrangidas e constrangedoras que passam por meio das relações sociais” (Foucault, III, 1994, p. 123). Nas palavras de Stuart Hall (1992, p. 293), “é o poder, mais do que os fatos sobre a realidade, que tornam as coisas ‘verdadeiras’”. (TADEU DA SILVA, [1999]/2010, p. 45)

No caso das representações sobre as identidades profissionais dos professores de Espanhol, quem detêm esse “direito” de proferir os discursos responsáveis por criar essas identidades?

É sabido que quase sempre lhes é negado aos sujeitos o direito de representarem a si mesmos quando se tornam objeto das representações sociais a eles atribuídas; como é o caso dos professores de se (auto)representarem, devido ao pouco *status* que esta profissão tem socialmente. O jogo das relações de poder encontra, no *status* social, uma das regras mais válidas e mais cruéis para conceder a alguém o “direito” de representar certos objetos e certos sujeitos, que são, assim, construídos discursivamente, por meio da representação, de modo a atender a certos interesses que se encontram presentes no meio das relações de poder. Sabemos que os documentos oficiais que regulamentam o ensino aprendizagem de E/LE, nacionais ou regionais, tais como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, doravante OCEM-Espanhol (BRASIL, 2006), o Currículo Referência (SEDUC/GO, 2013), e também os

livros didáticos analisados pelo PNLD<sup>19</sup> são “aceitos” ou reconhecidos como autorizados para proferir os discursos que representam as identidades dos professores de Espanhol. Porém, reconhecemos que os discursos das mídias são os que mais detêm atualmente o poder de representar qualquer objeto dos mais variados segmentos da sociedade. Também as identidades docentes não escapam ao poder que as mídias possuem para representá-las.

Em um artigo para a revista *Veja*<sup>20</sup>, o colunista e economista Gustavo Iohspe traz, baseado em estudos estatísticos feitos por uma fundação, o que se considera como o “bom professor”. Segundo esses estudos, o professor competente é aquele que, não estando envolvido com sindicatos, não falta ao trabalho e faz com que os alunos aprendam. Ainda segundo o estudo, o professor que tem expectativas altas para seus alunos também é aquele que obtêm resultados superiores:

[P]rofessores que faltam às aulas têm alunos que aprendem menos; professores que obtiveram notas melhores em testes padronizados, estudaram em universidades mais competitivas e têm habilidade verbal exercem impacto positivo sobre o aprendizado dos alunos; quanto mais sindicalizados os professores, mais eles faltam e mais insatisfeitos estão com a carreira; e professores com expectativas mais altas para seus alunos também obtêm resultados superiores. (IOSCHPE, 2013, p. 74)

Segundo nossa análise, o mencionado artigo evidencia como as mídias detêm o poder para produzir “verdades” e propagar representações sobre os mais diferentes objetos. Nesse caso, nega-se aos professores ou aos professores formadores o direito de representarem a si próprios, e atribui-se ao caráter científico de um estudo estatístico e à análise de um escritor e economista a autoridade para representar o bom professor. Não se trata de classificar a análise feita pelo economista como adequada ou inadequada, mas, antes de qualquer coisa, de entender que as mídias são responsáveis por produzir verdades e generalizá-las, como foi feito no referido artigo por meio dos dados: “quanto mais sindicalizados os professores, mais eles faltam e mais insatisfeitos estão com a sua carreira”. Esse discurso veiculado pelas mídias não descreve o “real”, apresentando-se como reflexo de uma realidade existente, mais do que isso, esse tipo de discurso produz socialmente a representação do professor sindicalizado como um arruaceiro, como um não profissional, que não se responsabiliza pelo aprendizado de seus alunos; não há possibilidade para a interpretação de que o professor sindicalizado possa ser,

---

<sup>19</sup> Esses documentos são apresentados e conceituados logo mais, no Capítulo 3.

<sup>20</sup> Revista *Veja*, edição 2308: 13 de fev. 2013, nº 7.

então, um professor engajado, não só consciente de seus direitos, mas também de seus deveres para com a função docente e da responsabilidade social de sua profissão.

Nessa mesma linha de raciocínio, o economista já havia publicado em outra edição da mesma revista, no mês anterior<sup>21</sup>, e apresentado um discurso categórico: “[o]s sindicatos de professores e funcionários, muito numerosos, só aceitam mudanças que envolvam maiores salários e menos trabalho” (IOSCHPE, 2013, p. 74). Mais do que uma análise e uma descrição do tipo de sindicato que possuem os professores pelo país, o discurso de Ioschpe veicula a representação negativa de que os professores estariam associados a um tipo de luta (a de seus sindicatos) que buscam menos trabalho e maiores salários, mas sabemos que o que existe é a luta para que salários justos e um piso salarial sejam aplicados. Contudo, a forma como foi representado não dá margem para essa interpretação, porque a revista, como meio de comunicação, representa a ideologia de um grupo que não permite outra análise sobre o fato. Por meio dessas representações produzem a identidade de professores que são ou coniventes com os sindicatos pelegos<sup>22</sup>, ou um grupo de coitados sem poder de organização para lutar contra o fracasso da educação, para se contrapor ao peso exercido sobre eles: “Na ausência de uma força que se contraponha ao peso dos sindicatos, qualquer batalha por avanços está perdida” (IOSCHPE, 2013, p. 74).

Com as representações discutidas a respeito das narrativas de Maria e JCD, adiantamos o contexto em que atuam e o perfil dos professores participantes desta pesquisa, dedicando-nos a discutir o assunto com mais detalhes no decorrer deste e dos demais capítulos.

---

<sup>21</sup> Revista Veja, edição 2302: 2 de jan. 2013, nº 1.

<sup>22</sup> Segundo o Dicionário InFormal Online, “[o] termo **pelego** foi popularizado durante a era Vargas, nos anos 1930. Imitando a Carta Del Lavoro, do fascista italiano Mussolini, Getúlio decretou a Lei de Sindicalização em 1931, submetendo os estatutos dos sindicatos ao Ministério do Trabalho. **Pelego** era o líder sindical de confiança do governo que garantia o atrelamento da entidade ao Estado. Décadas depois, o termo voltou à tona com a ditadura militar. “**Pelego**” passou a ser o dirigente sindical indicado pelos militares, sendo o representante máximo do chamado “sindicalismo marrom”. A palavra que antigamente designava a pele ou o pano que amaciava o contato entre o cavaleiro e a sela virou sinônimo de traidor dos trabalhadores e aliado do governo e dos patrões.” Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/pelego/>. Acesso em: 4 mar. 2014.

## 2.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE SER/TORNAR-SE PROFESSOR DE ESPANHOL

No levantamento feito, com base nas respostas dos 32 professores participantes iniciais às quatro perguntas sobre a profissão de professor de Espanhol (Apêndice C), a porcentagem que se encontra nos gráficos, que comentamos a seguir, refere-se ao número de ocorrências dessas representações nas respostas a cada pergunta. Ou seja, o mesmo participante poderia mencionar várias palavras que exprimissem sua resposta. Em alguns casos, os professores elaboraram respostas discursivas, mas, em outros, simplesmente elencaram palavras.

A nossa interpretação e análise das respostas foi feita a partir de cada pergunta do questionário inicial e apresentada aqui por meio de quatro gráficos que discutimos a seguir.

GRÁFICO 2.1: Representações sobre o que é ser professor de Espanhol para os professores participantes.



Fonte: Elaboração própria.

No Gráfico 2.1, a representação do professor de Espanhol como “mediador do aprendizado linguístico e cultural” aparece nas respostas dos participantes com 45% de ocorrências, contra apenas 9% da representação de que ser professor de Espanhol é ser “transmissor de novos conhecimentos”; o que nos leva a pensar na identificação desse profissional com um modelo menos tradicional de ensino. Essa identificação se mostra

evidenciada também nos discursos das participantes do grupo focal quando narram suas histórias de vida e suas experiências como professoras de Espanhol:

**Excerto 7:** Inicialmente, eu gostava mais de aprender do que ensinar, e gostava de estar em contato com os jovens e adolescentes. Com o tempo, percebi que quando ensinava sempre aprendia. Por isso, esses foram os fatores primordiais que me ajudaram na minha trajetória profissional até aqui. Se não fosse isso, talvez eu não tivesse prosseguido, pois [...] sempre gostei de exercer outras funções, tais como: dançar, cantar e atuar. Ao buscar as artes neste período de formação, pude crescer como professora, pois em sala de aula sinto que me transformo em outro personagem, com outro papel: SER EDUCADORA [com] todas as suas implicações sociais e culturais inerentes a esta profissão. (Claudia, Narrativa Autobiográfica, ago. 2013, grifos no original)

A professora Claudia tem experiência de quatro anos como professora de Espanhol no ensino fundamental II, em uma escola conveniada com a SEDUC/GO; antes, sua primeira experiência como professora dessa língua foi em um centro de idiomas de Goiânia durante três anos, em que a metodologia de ensino privilegia o uso da língua com fins comunicativos<sup>23</sup>, centrada na figura do aluno, especialmente de modo a desenvolver nele sua autonomia como aprendiz. Essa metodologia de ensino se diferencia substancialmente de uma mais tradicional, centrada no professor, em que a transmissão de regras sobre aspectos gramaticais da língua é privilegiada. Acreditamos que tanto a experiência pessoal quanto a dos anos iniciais na profissão permitiram que Claudia desenvolvesse essa identificação e expressasse como representação do que é ser professor de espanhol um modelo de professor como mediador do aprendizado linguístico e cultural, o que também se evidencia por seu apreço por atividades que privilegiam as manifestações culturais, tais como o teatro e a dança. Seu trabalho em sala de aula, segundo ela narra, condiz com a representação de professor mediador do aprendizado, pois privilegia o aprendizado, de modo a permitir que o aluno possa se expressar na língua e cultura estrangeira:

**Excerto 8:** Eu realizei no final deste semestre uma atividade com teatro e eles gostaram muito, eu até trouxe um colega das artes cênicas e ele deu uma oficina, rápida, mas [com isso] eu quero ver se eles conseguem explorar

<sup>23</sup> O uso da língua com fins comunicativos pressupõe o desenvolvimento da competência comunicativa no aluno, conceito cunhado por Hymes e posteriormente ampliado por Canale & Swain (1980) e Canale (1983), segundo Santa-Cecília (1996, p. 11). A abordagem comunicativa de ensino de línguas estrangeiras reconhece a necessidade do desenvolvimento das competências gramatical (domínio do código linguístico), sociolinguística (adequação dos enunciados tanto ao significado quanto à forma), discursiva (capacidade para combinar as estruturas e os significados em um texto oral ou escrito) e estratégica (domínio de estratégias comunicativas, de caráter verbal e não verbal, utilizados para compensar as deficiências em uma comunicação mais eficaz).

mais no próximo semestre; e os alunos que tem mais dificuldade para se concentrarem que vão parar na coordenação todo dia, foram os que mais me surpreenderam, pois eles se empenharam em fazer a atividade que envolvia também os movimentos e não só a fala em espanhol. [E]les tinham que ler um livro pra poder fazer uma cena em cima disso, o livro trabalhava o componente cultural que era tomar mate e também a xenofobia no futebol, então assim eles adaptaram algumas coisas, não só a xenofobia no futebol e do tomar mate mas também em relação ao racismo, eles adaptaram [para outros temas como] capoeira, um uruguaio no Brasil e comidas típicas, eu achei muito legal e bem produtivo. (**Claudia**, Sessão Reflexiva, jul. 2013)

Claudia demonstra que, além de ensinar centrando na figura do aluno, sua representação de professora se dá como mediadora do aprendizado linguístico e cultural, pois, além de selecionar o material adequado para que os alunos tivessem contato com a língua e a cultura estrangeira, um livro literário paradigmático, ela também aceita que os alunos utilizem a situação de uso da língua estrangeira para voltar o seu olhar para a língua e a cultura maternas. A professora Gina também narra como inclui em suas aulas uma metodologia centrada no aluno:

**Excerto 9:** É bem produtivo mesmo, no sétimo ano eu fiz com eles [algo parecido com o que narra a professora Claudia]<sup>24</sup> trabalhando *prendas de vestir* e a produção de um, não é comercial, é de um tipo uma propaganda de roupa, [anúncio publicitário], e aí eu fiz com que eles [produzissem], pensa[ssem] primeiro em algum tipo de público, se é infantil se é adulto, se é de alguma tribo urbana, pra qual [eles tivessem que] vender um estilo de roupa. *E isso deu pano pra manga, e aqueles alunos que não faziam nada que não participavam foram os que mais se empolgaram e trouxeram roupas*, “professora, podemos trazer no data show?”[...] “Professora, minha mãe ela mexe com feira, ela tem manequim eu posso trazer? [...] “professora a gente pode fazer tipo um teatrinho onde um é o vendedor e o outro é o cliente?” E eu falei “pode”. (**Gina**, Sessão Reflexiva, jul. 2013, grifos nossos)

Ambas as professoras, nos excertos anteriores, demonstraram atribuir a esse tipo de metodologia, que privilegia a língua em uso por parte dos alunos, um caráter positivo, principalmente porque, segundo elas, proporcionar atividades que exijam envolvimento do alunado é um método que alcança a participação inclusive dos alunos mais indisciplinados,

<sup>24</sup> Embora tenhamos decidido por manter o discurso das participantes tal como foi fornecido por elas, alguns excertos constam de adequações feitas e mantidas entre colchetes. São adequações de nossa inteira responsabilidade, que buscam manter o conteúdo das representações e são necessárias por se tratarem de transcrição de uma sessão reflexiva. Na interação oral, as professoras transitavam entre o discurso direto (representado pelo uso das aspas) e indireto no momento em que conversavam sobre os temas propostos, um recurso próprio da fala; acreditamos que esse transitar seja pelo nível de intimidade que possuem e pela tentativa de reportar, no momento da sessão reflexiva, as falas de seus alunos. Adequamos para tentar manter o mínimo de coerência para o leitor que não dispõe da possibilidade de acompanhar a conversa gravada em áudio e vídeo.

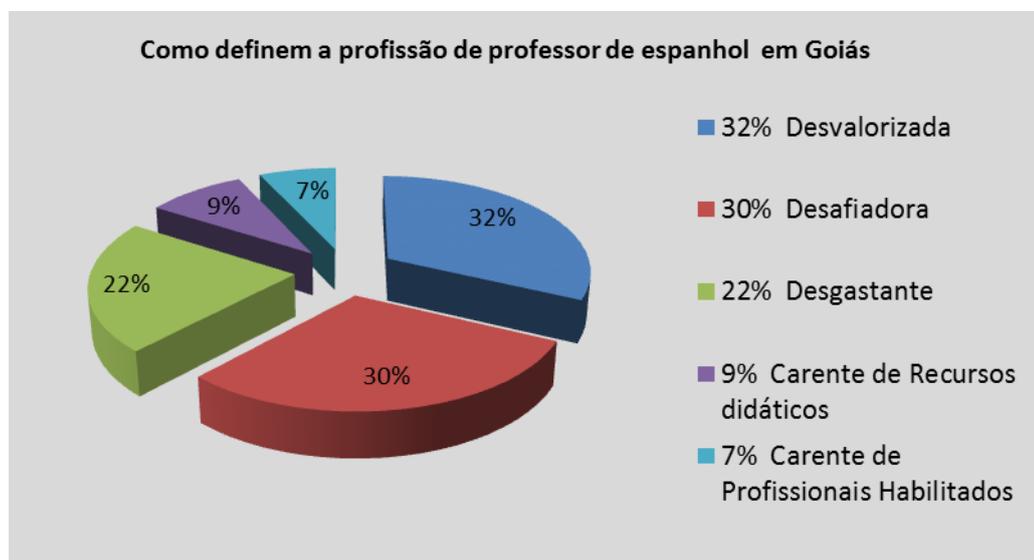
permitindo, assim, sua integração ao grupo. Isso nos leva a acreditar que nisso se apoie a representação que a professora Claudia atribui à profissão professora de Espanhol como educadora, no excerto 8.

Passando para as outras representações identificadas, em 18% das respostas “ser professor de espanhol é a realização de um sonho”, o que pode caracterizar a representação de um profissional que desejava, sonhava ser o que é, e não outra profissão; infelizmente, uma porcentagem relativamente baixa. Na mesma proporção, encontramos um percentual de que ser professor de Espanhol é caracterizado por dificuldades enfrentadas em exercer essa profissão, o que aponta para os problemas levantados pelas participantes do grupo focal como sendo “padecer no paraíso”.

Ao definirem a profissão professor de Espanhol, em 14% das respostas sobre as dificuldades enfrentadas, muitas representações coincidem com o que a maioria da sociedade opina a respeito da profissão professor em geral; o que nos fez adotar o termo (auto)representações no título deste trabalho. Por serem individuais, mas também sociais, as representações estão perpassadas sempre por outros discursos, os midiáticos inclusive, como vimos na sessão 2.1.

A principal representação identificada a partir das definições para a profissão de professor de Espanhol, de acordo com o Gráfico 2.2, foi a de “desvalorizada”, na sequência “desafiadora” e, em menor proporção, “desgastante”.

GRÁFICO 2.2. Definição sobre a profissão professor (de Espanhol) no Brasil e em Goiânia, segundo as participantes.



Fonte: Elaboração própria.

Atribuímos a essas representações o fato de ser uma profissão associada à história de implantação do Espanhol nas escolas brasileiras, que, segundo as OCEM-Espanhol (BRASIL, 2006), seria uma exigência da Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005<sup>25</sup>, “que torna obrigatória a oferta da Língua Espanhola em horário regular, nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam nesse nível de ensino” (BRASIL, 2006, p. 127):

Estamos diante de um gesto político claro e, sobretudo, de um gesto de política linguística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo; reflexão sobre a maneira possível de trabalhá-la com o máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo, um reducionismo a que, ao longo da história, se viu afetada a nossa relação com a Língua Espanhola e com os povos que a falam. (BRASIL, 2006, p. 128)

Antes de qualquer outra justificativa pesa o aspecto de uma decisão política, que demonstra que o ensino de Espanhol no Brasil passa a ter um lugar efetivo na educação somente partir de um “gesto político”, ou seja, após terem sancionado a referida lei em 2005, com um prazo para implantação de até cinco anos depois. No entanto, é notória a preocupação de que, apesar de haver uma motivação devido à decisão política, há, nas OCEM-Espanhol (BRASIL, 2006), um desejo de que o ensino de Espanhol não caia no reducionismo. Em relação a esse reducionismo, podemos rememorar as diversas representações sobre a língua espanhola que por décadas circularam, e ainda circulam, no senso comum, como sendo uma “língua fácil” e uma “língua parecida”; que faz o brasileiro se perguntar, durante muito tempo: “precisa mesmo aprender?” (CELADA, 2002, p. 44).

A respeito da representação construída pelo brasileiro de que o aprendizado da língua espanhola é fácil, percebemos que ela encontra-se associada a um dos aspectos que as participantes de nossa pesquisa apontaram como desvalorizada. Uma delas narra o tipo de desvalorização por parte dos alunos:

**Excerto 10:** Eu tive um aluno do 2º ano que ria de tudo o que eu falava, fazia gracinhas para os colegas, não estudava e ainda dizia: “Estudo para química, reviso para a prova de inglês e se der tempo eu pergunto para

---

<sup>25</sup> De acordo com a Lei 11.161, artigo 1º e parágrafo 2º deste mesmo artigo, “O ensino da língua espanhola, [é]de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno” do ensino médio e sua inclusão é facultada no Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm). Acesso em: 5 mar. 2014.

alguém antes da prova qual é o conteúdo de espanhol”. (Ester, Narrativa-1, mai. 2013)

Esta representação de desvalorizada, no caso do aluno de Ester, parece ser individual, mas é, antes de tudo, social. Por se tratar de uma disciplina de oferta obrigatória no ensino médio, mas de matrícula optativa pelo aluno, e facultativa ao ensino fundamental, a própria brecha se encontra na lei. A representação de disciplina sem importância é social, primeiro porque a própria lei a coloca como facultativa no ensino fundamental e lhe relega o caráter de optativa no ensino médio. Segundo, porque os gestores de escolas, os pais e os alunos, como mostra a narrativa de Ester, a desvalorizam não apenas por não querer estudá-la por achar que é fácil ou que não tem importância, mas por entender como funciona o sistema em que algumas disciplinas têm mais peso do que outras, seja pelo número de aulas, seja pelo *status* já consolidado, como é o caso do ensino de inglês como língua estrangeira. Com esses excertos observamos como a representação “desvalorizada” envolve não apenas os aspectos de desvalorização individual, mas encontra suas origens na representação social de desvalorização da aprendizagem dessa língua por parte das decisões políticas que regem a educação no Brasil.

A partir dessa reflexão, entendemos que o percentual de 16% que somam juntas as representações de disciplina “carente de recursos didáticos” específicos para a língua espanhola e de “profissionais habilitados”, ou seja, com professores licenciados em língua espanhola, possa complementar as representações “desafiadora” e “desgastante”. Nas escolas da Rede Estadual, no caso de concurso público, somente professores com licenciatura podem prestar concurso para o cargo de professor efetivo de Espanhol, porém, sabemos que, ao haver *déficit* de professor de qualquer disciplina, professores não habilitados para exercer essa profissão assumem as aulas de determinada disciplina, e não é diferente com a língua espanhola. No estado de Goiás, atualmente apenas uma universidade oferece a licenciatura em Letras-Espanhol. Sobre o ensino de língua espanhola em cursos pré-vestibular ou cursos de idiomas espalhados pela capital, a realidade é a mostrada pela seguinte professora:

**Excerto 11:** Defino [a profissão de professor de Espanhol] como uma profissão desvalorizada, a resposta é clichê, mas é que fico bastante descontente em ver profissionais do turismo, jornalismo e outras profissões que não sejam licenciaturas exercendo uma profissão que deveria ser exclusivo a um licenciado. [...] Minha prima, por exemplo, é formada em jornalismo na PUC e dá aulas de espanhol em cursinhos, minha vizinha é turismóloga e faz a mesma coisa [dá aulas de espanhol], ambas sem

conhecimento de teorias educacionais. Lamentável! (**Lunara**, Questionário Inicial, out. 2012)

Esta representação de que “falta profissional habilitado para ser professor de espanhol” evidencia-se no excerto anterior, no qual a professora se mostra “descontente” em ver profissionais que não fizeram licenciatura ensinando a língua. Esse fato nos chama a atenção, pois a própria professora Lunara não é licenciada em Letras-Espanhol; se formou como professora de português, estudou espanhol em um centro de idiomas e hoje ensina essa língua em uma escola particular de ensino médio na região leste da cidade de Goiânia. Sua representação de profissão “desvalorizada” passa pelo seu reconhecimento de que se fazem necessários profissionais habilitados ao menos em uma licenciatura para exercer o papel de professor de língua espanhola. No entanto, seu próprio caso demonstra essa “carência de profissionais habilitados”, já que não cursou a licenciatura em espanhol e tampouco estudou as teorias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, não tendo realizado qualquer um dos estágios supervisionados, nem cursado as literaturas hispano-americana e espanhola, mas exerce essa profissão.

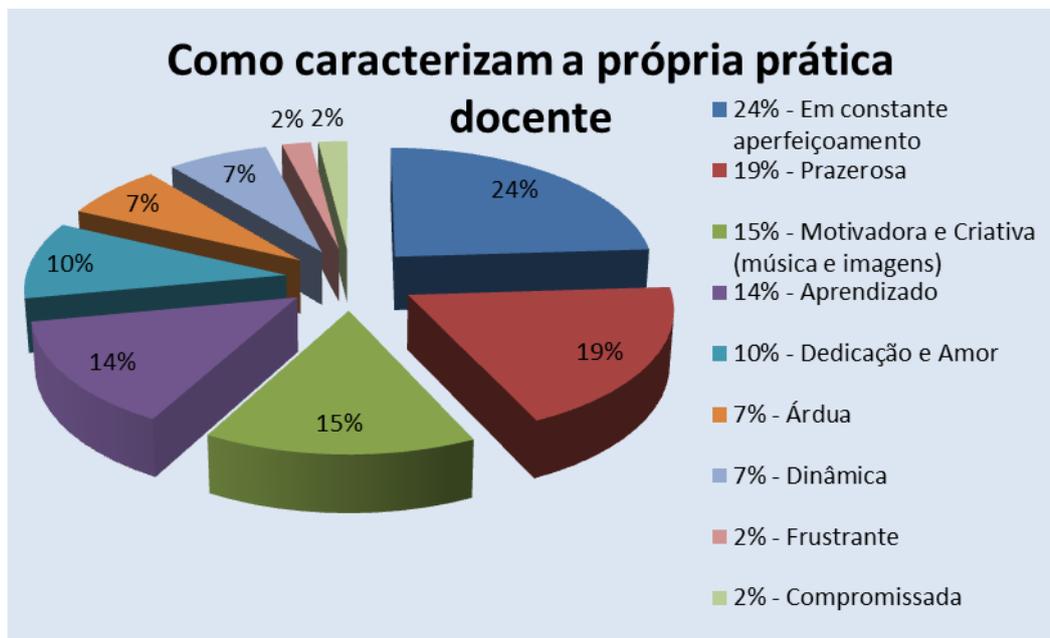
Nesse levantamento, chamou-nos a atenção também o fato de alegarem que os professores de Espanhol carecem de recursos didáticos, o que podemos relacionar com o fato de professores não habilitados, profissionais do turismo ou do jornalismo, conforme denuncia a professora Lunara no excerto anterior, estarem assumindo as salas de aula. Se esses “professores” não têm conhecimento sobre o ensino-aprendizagem da língua estrangeira, se não tiveram acesso aos estágios supervisionados com orientações e experiências práticas que lhes possibilitassem adquirir esses conhecimentos, é compreensível que se sintam mal preparados e carentes de recursos didáticos para ensinar a língua espanhola. Isso ressalta a nossa representação de que é necessário ter uma sólida formação acadêmica para a formação do professor de Espanhol como profissional:

**Excerto 12:** Contudo, quero acreditar que o professor de Espanhol, não só em Goiânia como no país, seja um profissional atualizado, atento aos movimentos governamentais que decidem o rumo da nossa educação, mas sei que por diversos motivos há colegas que se encontram mal preparados para ministrar essa disciplina e, muitas vezes, com pouco material didático para desempenhar um trabalho melhor. (**Joana**, Questionário Inicial, jan. 2013)

Perguntamo-nos a respeito de como os professores entendem “recursos didáticos” e de que forma esses 9% das representações estão agindo sobre as práticas dos professores que participaram deste estudo, por meio de uma má utilização dos recursos disponibilizados, seja o próprio livro do PNLD e/ou o caderno 6.8.1 das Sequências didáticas<sup>26</sup> (GOIÁS, 2009), no qual são disponibilizadas, pela Secretaria Estadual de Educação, sugestões metodológicas com propostas de atividades para serem trabalhadas no ensino fundamental.

Quando questionamos a respeito da prática docente desses profissionais, as representações foram muito diversificadas, porém, em destaque encontra-se a de que “o professor deve estar em constante aperfeiçoamento”, como mostramos no Gráfico 2.3:

GRÁFICO 2.3. Características sobre a prática docente dos professores de Espanhol.



Fonte: Elaboração própria.

Relacionada à representação de prática docente como um “constante aperfeiçoamento”, encontra-se a representação de prática como “aprendizado”, com 14% de ocorrência. Dos 24% de ocorrência da representação de que a prática docente dos participantes era caracterizada pelo constante aperfeiçoamento, verificamos que esse aperfeiçoar-se nem sempre se refere à formação continuada sistematizada, em uma instituição de ensino com cursos de Especialização ou Mestrado. Aproveitamos para lembrar que, das

<sup>26</sup> O referido caderno das Sequências Didáticas está disponível para consulta em: <<http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/1.2%20Plano%20do%20Componente%20Curricular/Caderno%206.8.1%20-%20Lin%20Espanhola.pdf>>. Acesso em: 5 mai. 2014.

seis participantes de nosso grupo focal, três delas se dedicaram ao Mestrado. Por isso, ressaltamos que as representações sobre o que entendem a respeito de aperfeiçoar-se valem para a dedicação a cursos de Especialização, Mestrado, ou mesmo o aprendizado de sala de aula inerente à condição de ensinar, como vemos nos seguintes excertos:

**Excerto 13:** O principal para mim é investir na minha formação contínua, por isso sempre tento participar de congressos, seminários, grupos de estudos, etc. Este ano, consegui terminar o Mestrado em Letras e Linguística, isso foi muito importante para a minha formação. (**Laura Sofia**, Questionário Inicial, dez. 2012)

**Excerto14:** A reciclagem também é importante, novos materiais, novas técnicas, não ficar acomodado com o que já está “pronto” e acostumado a fazer. (**Ester**, Questionário Inicial, abr. 2012)

**Excerto 15:** Refiro-me ao dia-a-dia, no contato com os alunos e com os outros professores vamos aprendendo mais, esse diálogo, essa troca de experiências nos promove um crescimento muito maior, talvez, do que o que teríamos apenas com o conhecimento teórico dos cursos de pós-graduação. (**Milena**, Questionário Inicial, jan. 2013)

Chamou-nos a atenção, também, o percentual de 10% que relacionam a prática docente à dedicação e ao amor, principalmente se observarmos que as representações frustrante e árdua somam, juntas, 9%, ou seja, ambas apresentam praticamente o mesmo percentual, assunto que discutimos no Capítulo 3 desta dissertação.

Embora boa parte das representações sobre ser professor de Espanhol se associe ao constante aperfeiçoamento docente, é possível observar que as representações prática docente “dinâmica”, “prazerosa”, “motivadora” e “criativa”, ou “compromissada”, possuem uma porcentagem de ocorrência muito baixa se observadas isoladamente. Porém, juntas somam 45% das ocorrências, o que indica que, de modo geral, a representação que os professores possuem da própria prática é positiva.

“Dinâmica” é uma representação que aparece no mesmo percentual (7%) que “árdua”; assim como “frustrante” ocorre na mesma proporção que “compromissada” (2%). Entendemos, pois, que ainda que a prática docente seja definida como dinâmica e compromissada, o trabalho é árduo e os resultados são muitas vezes frustrantes:

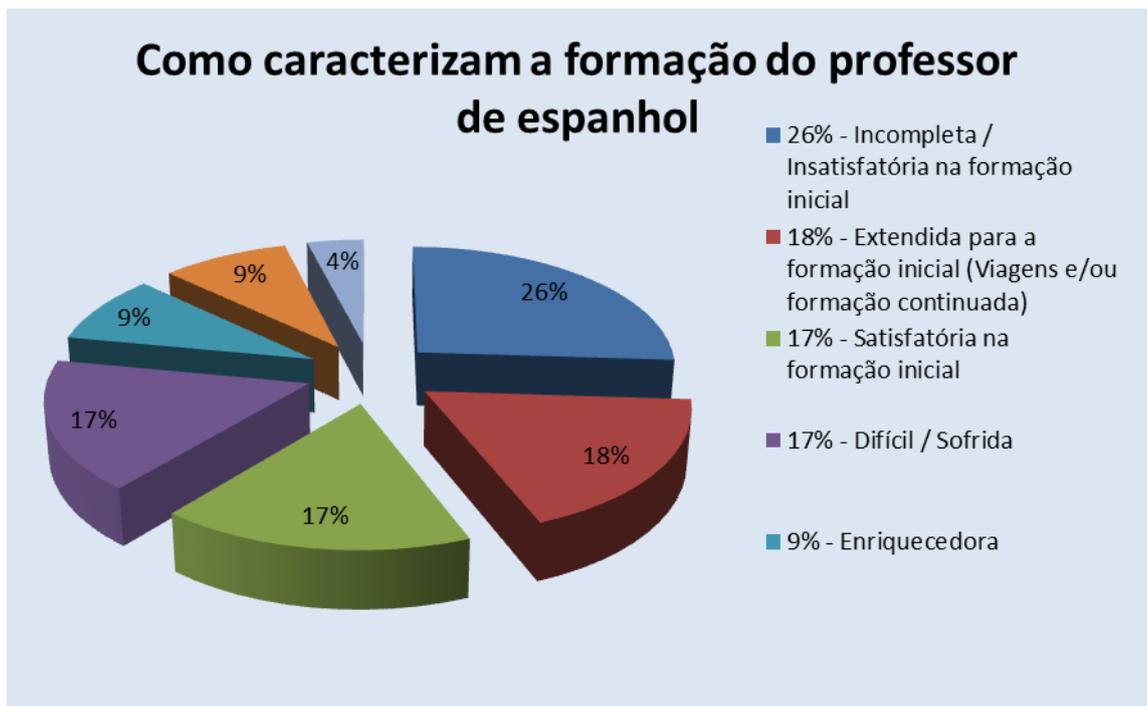
**Excerto 16:** Frustrante. É lamentável perceber que num conselho de classe, a língua estrangeira simplesmente é vista como algo secundário. A própria escola não dá a devida seriedade à disciplina. Muitos alunos não conseguem ver, com a carga horária de uma aula semanal, a devida importância da

Língua espanhola. Tenho que cumprir com o cronograma e me desdobrar para conseguir associar cultura e informação de uma forma interdisciplinar. (Marta, Questionário Inicial, dez. 2012)

A frustração, segundo observamos no excerto de Marta, se refere ao fato da desvalorização da disciplina com uma aula semanal, ao desprestígio e ao *status* secundário da disciplina, que afetam o profissional e sua autorrepresentação. A frustração é por não conseguir realizar um trabalho de maneira eficiente com tantos percalços. Questões como a carga horária mínima da disciplina, fato que faz com que muitos assumam um número grande de turmas, às vezes em muitas escolas, por causa dos baixos salários, nos ajudam a entender o motivo da representação de profissão “desvalorizada”, no Gráfico 2.2.

No Gráfico 2.4 a seguir, sobre a formação inicial ou período dedicado à graduação em Licenciatura em Letras-Espanhol, 26% das representações a caracterizam como “incompleta e insatisfatória”, contra 17% das ocorrências que a qualificam como “satisfatória”, fato que se mostra coerente pelo dado presente no Gráfico 2.3, em que as representações que mais caracterizam a prática desses docentes são “constante aperfeiçoamento” e “grande aprendizado”.

GRÁFICO 2.4. Representações sobre a formação de professores de Espanhol.



Fonte: Elaboração própria.

Esse dado nos leva a considerar que a maioria dos professores respondentes ao questionário inicial entende como necessária a formação continuada, mas, ao mesmo tempo, pode acreditar que a formação inicial consegue ser completa, ou seja, preparar os profissionais para todas as situações de adversidades, conforme o excerto seguinte, o que sabemos que não é possível, porque cada contexto de atuação do professor é singular e exige que se faça uma análise de forma crítica e se busque soluções cabíveis:

**Excerto 17:** A faculdade não nos prepara para trabalhar com alunos em risco, drogados, violentos... etc. (Maria, Questionário Inicial, abr. 2013)

A colocação de Maria a respeito de sua formação docente nos mostra como as questões de teoria e prática nos domínios da universidade e da escola são entendidas pelos professores egressos dos cursos de licenciatura e como as expectativas dos futuros professores podem destoar das expectativas da universidade em relação a essa formação profissional. Sobre as divergências entre as representações de professores e futuros professores a respeito do que se deve aprender na universidade para ser um professor profissional, Alarcão (1997), ao analisar essa questão em Portugal, afirma que:

[h]á representações diferentes. LOURENÇO (1991: 334) escreve: “Ao iniciar as aulas de Didática na Faculdade de Letras, inquirindo os alunos sobre as suas expectativas quanto ao que desejariam aprender, deparamos com alguns problemas que se prendiam com as divergências entre aquilo que nós considerávamos pertinente para a sua formação e aquilo que eles esperavam receber. De facto, na sua grande maioria, tudo o que esperavam e pretendiam era um receituário, o mais exaustivo possível, que lhes permitissem no ano seguinte (ano de estágio) enfrentar os alunos e a matéria, em suma, que lhes ensinassem como “dar aulas”. (ALARCÃO, 1997, p. 182)

Essas questões, seja no Brasil ou em Portugal, são muito semelhantes e mostram como o professor e a universidade pretendem, muitas vezes, formar o futuro professor por meio das teorias reflexivas de ensino e como esses futuros professores esperam por uma formação no nível da racionalidade técnica ou um aprendizado não autônomo, centrado na figura do professor como agente transmissor de conhecimentos ou de um “receituário” de como resolver problemas na prática. Essas e outras questões relacionadas aos saberes docentes e à relação teoria e prática são abordadas nos Capítulos 3 e 4 deste trabalho.

Apenas 4% das representações relacionam a formação docente com “estudos e pesquisa”. Isso nos mostra que a ideia do professor pesquisador ainda não possui grande

representatividade entre os professores pesquisados. Ademais, esses 4% confirmam nossa interpretação de que, de fato, é reduzida a ocorrência de professores que vivenciam a formação continuada de maneira institucionalizada, com vistas a cursar uma Especialização e/ou um Mestrado e dedicar-se à pesquisa, conforme afirmaram no questionário inicial (Gráfico 2.3) que sua prática docente é caracterizada pelo constante aperfeiçoamento. Outra representação identificada foi a de que a “formação é um processo difícil e sofrido” (17%), o que nos leva a pensar sobre o tipo de expectativa que o futuro professor tem e o que a universidade considera necessário ao formá-lo. A representação que traz o adjetivo “sofrido” também nos reporta ao fato de que se esse profissional encontra muitas dificuldades para se formar, seja na formação inicial, seja na formação continuada, porque a maioria deles são trabalhadores, alguns já atuando como professores. No entanto, ainda encontra meios de continuar se aprimorando, mesmo quando muitas vezes não recebe o apoio da instituição empregadora para uma licença remunerada, conforme narra Maria:

**Excerto 18:** Pretendo voltar aos “bancos” da faculdade. Talvez com uma especialização simples. Tenho o sonho de fazer Mestrado. [...] Como professora, gostaria de poder trabalhar menos na escola para poder me preparar para um Mestrado futuramente. Acho que o farei depois dos dois anos que faltam do estágio probatório. (Maria, Narrativa Autobiográfica, ago. 2013)

Nas próximas seções deste capítulo, em estudo focal com seis professoras, refletimos sobre essas representações e como elas atuam na constituição das identidades profissionais das professoras participantes desta pesquisa; a título de exemplo, o fato de o Espanhol ser visto como língua que não precisa ser estudada e ter uma reduzidíssima carga horária, ou seja, apenas uma aula semanal.

### 2.3 O PROFESSOR DE ESPANHOL É UM SOFREDOR

No questionário inicial, identificamos que a maioria dos 32 professores de Espanhol, respondentes do primeiro questionário, possui uma representação bastante positiva sobre o seu papel de “mediador no aprendizado linguístico e cultural”, presente no Gráfico 2.1. Entretanto, a definição que a maioria dá à profissão de professor de Espanhol é que se trata de

uma “profissão desafiadora” e também “desvalorizada” pela comunidade escolar e pela sociedade.

Alguns excertos nos chamaram muito a atenção, como o seguinte:

**Excerto 19:** O professor de espanhol é um sofredor, não tem apoio de um sindicato próprio, não tem material e recursos didáticos. (**Leão:** Questionário Inicial, jan. 2013)

Esses dados apontam para duas representações sobre a profissão de professor de Espanhol. A professora Leão se mostra já cansada das dificuldades pelas quais passam esse profissional; ela também reclama da falta de um sindicato próprio, embora haja uma associação de professores de Espanhol no Estado de Goiás, e da carência de recursos didáticos já prontos ou publicados por editoras. O professor de Espanhol não é um sofredor solitário, ele sofre as consequências de ser primeiramente professor: com falta de valorização, com excesso de trabalho, e, como pudemos constatar, desânimo e frustração.

Laura Sofia, ao responder o pedido de redação da narrativa autobiográfica, nos mostra estar desanimada e frustrada ao informar-nos da sua retirada como participante desta pesquisa. Na ocasião, diz sentir-se frustrada por não ter o retorno que imaginava depois de fazer Mestrado; ressalta, também, a questão de não ver vontade política para resolver os problemas da educação no Brasil:

**Excerto 20:** Vou ser sincera com você, não estou num bom momento da minha vida profissional. Estou muito frustrada e um pouco deprimida por não ter conseguido sair do estado após fazer Mestrado. Fui muito dedicada, mas até agora não obtive nada e meu sonho é sair do estado [da Secretaria de Estado da Educação], vou trabalhar forçada todos os dias. Não tenho condições psicológicas nesse momento de participar da sua pesquisa, não suporto falar sobre professor no Brasil nesse momento porque não enxergo vontade política e social para resolver os problemas da educação no Brasil. Eu nem consegui abrir esse novo questionário. Eu gosto muito de você, mas nesse momento preciso encontrar uma saída para sair do estado ou pegar o menor número de aulas. [...] Muito obrigada pela consideração. Você pode usar sim o que conversamos até aqui. Só me faz mal eu aprofundar essas discussões porque no outro dia acordo e tenho que ir trabalhar no estado. Hoje, por exemplo, tive problema sério com dois alunos que queriam jogar truço na minha aula, tive que chamar a coordenação, é justamente isso que me adocece. Em minha opinião a sociedade, boa parte, virou as costas para o professor principalmente do estado. (**Laura Sofia,** e-mail enviado em

20/08/2013, em resposta ao pedido de redação da Narrativa Autobiográfica<sup>27</sup>)

Laura Sofia se sente mal por ter que aprofundar-se nas reflexões que esta pesquisa implica, o que nos mostra que nosso objetivo em fazer com que as professoras envolvidas repensem sua identidade profissional se cumpre em alguma medida. Narrar que lhe adoece ter que lidar com os problemas da sala de aula, porque encontra dificuldades com o descaso de alunos em relação à sua disciplina, que assim como a sociedade, lhe dá as costas. Esse relato evidencia que o professor, neste caso o professor de Espanhol, padece com os desafios da educação, que cada vez mais lhe exige desenvolver novas habilidades, novos saberes docentes (PIMENTA, 2000) ou novas competências (ALMEIDA FILHO, 2002), para além das capacidades mínimas exigidas pela profissão relacionadas com sua abordagem de ensinar.

A abordagem de ensinar do professor estaria, então, refletida na maneira como ele atua, por meio de suas competências. Almeida Filho (2002) enumera cinco competências que devem ter os professores: implícita, linguístico-comunicativa, aplicada (pela subcompetência teórica) e profissional. Segundo o autor, a competência implícita seria a mais básica, constituída de intuições, crenças e baseada em experiências vivenciadas, latentes e muitas vezes inconscientes. A competência linguístico-comunicativa permite que o professor saiba utilizar essa língua, tendo domínio do código linguístico que ensina. Uma competência mais consciente e aplicada, no entanto, permite ao professor explicar com plausibilidade por que ensina da maneira como ensina, seus conhecimentos teóricos (concepção de linguagem, concepção de aprender e de ensinar) lhe respaldam com relação à escolha de determinada metodologia de ensino e dos resultados obtidos. Por último, é possível falar em uma competência ainda mais consciente, a competência profissional, “capaz de fazer conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas” (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 21).

Somente a abordagem de ensinar do professor não é capaz de dar conta do ensino-aprendizagem, uma vez que nesse processo tantos outros fatores se relacionam. A saber, “a abordagem de aprender do aluno, a abordagem de ensino subjacente ao material didático, e os valores desejados por outros no contexto” (idem, p. 21). Estariam envolvidos, por exemplo,

---

<sup>27</sup> Mencionar parte do e-mail enviado por Laura Sofia como excerto dos dados gerados foi uma escolha nossa, mediante autorização da participante, uma vez que não se tratava de dados autorizados no termo de consentimento livre e esclarecido e, também, por não se tratar de dados gerados pelos instrumentos mencionados no Quadro 1.4.1.

valores estabelecidos pela instituição, pela sociedade ou mesmo fatores afetivo-emocionais presentes na relação entre professor – aluno – comunidade escolar – sociedade.

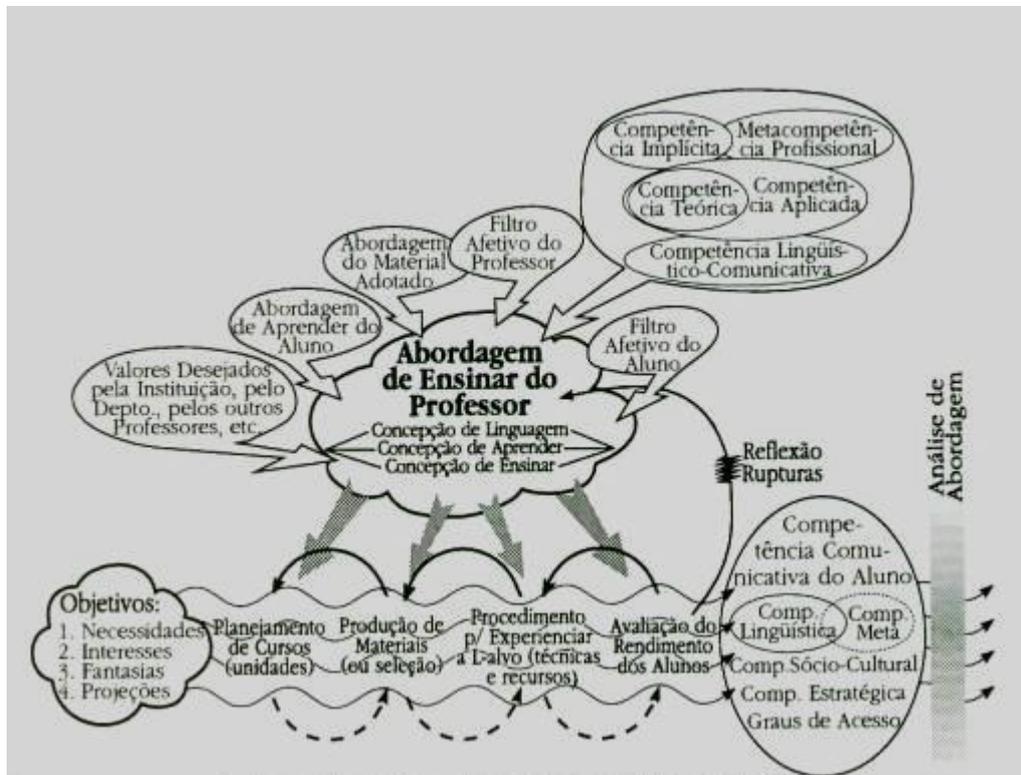


Figura 1: Modelo Ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas.  
Fonte: Almeida Filho (2002, p. 21).

Ao pensar a construção da identidade profissional do professor, Pimenta (2002) caracteriza a experiência que o indivíduo possui durante toda a sua vida ainda como aluno como um dos saberes da docência, aquela competência mais implícita descrita por Almeida Filho (2002), e garante que “[...] quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar” (PIMENTA, 2002, p. 20). Por outro lado, esta autora também denomina outros saberes docentes, tais como “conhecimento específico”, sem os quais não poderia ensinar, e “saberes pedagógicos”, como a competência de saber ensinar, denominados por Almeida Filho (2002), respectivamente, como competências linguístico-comunicativa e profissional e competência aplicada.

Como mencionamos a respeito de Laura Sofia no excerto 20, a situação que ela narra, na qual necessitou da ajuda da coordenadora para impedir que o aluno continuasse a jogar truco e respeitasse o momento de aprendizagem na sua aula, extrapola os níveis das competências implícita e linguístico-comunicativas exigidas para ensinar a língua estrangeira,

ou seja, naquele momento, embora não saibamos exatamente o que ocorreu no conflito, lhe foi exigido mais do que conhecimento específico. Isso, por exemplo, não poderia ter sido ensinado ou advertido em sua formação inicial, dada a singularidade da situação narrada. Segundo nossa análise, conflitos dessa ordem, que, entre outros fatores, “adoecem” o professor, como narra Laura Sofia, ocorrem frequentemente em sala de aula, e o desenvolvimento de uma competência mais ligada ao fator de controle emocional do professor faz-se necessário.

Conforme aponta Goleman ([1998]/2001, p. 339), as competências dos profissionais podem ser compreendidas como “competências básicas”, que são aquelas que as pessoas precisam ter a fim de executar seu trabalho, ou seja, habilidades mínimas para levar a cabo tarefas associadas a uma determinada profissão, e “competências diferenciadoras”, que são capacidades que separam profissionais de primeira grandeza dos de desempenho mediano. Essas competências diferenciadoras são habilidades de persuasão e influência, bem como impulso para melhorar naquilo que se faz, caracterizando-se, para esse autor, como competências emocionais.

Goleman ([1998]/2001, p. 338) faz referência ao trabalho de Salovey e Mayer, dois psicólogos da Universidade de New Hampshire, que, em 1990, “definiram a inteligência emocional em termos de ser capaz de monitorar e regulamentar os sentimentos próprios e dos outros, e de utilizar os sentimentos para guiar o pensamento e ação”. Com base no estudo desses autores, Goleman adaptou o modelo deles a fim de definir e compreender as competências emocionais e sociais básicas para a vida no trabalho, resumidas do seguinte modo:

- *Autopercepção*: avaliação realista de capacidades, sensação de autoconfiança;
- *Autorregulamentação*: saber lidar com as próprias emoções, de modo a recuperar-se bem de aflições emocionais;
- *Motivação*: utilizar preferências para impulsionar-se e guiar-se na direção de nossas metas;
- *Empatia*: pressentir o que as pessoas estão sentindo e ser capaz de assumir perspectivas, estando em sintonia com uma ampla diversidade de pessoas;
- *Habilidades sociais*: lidar com emoções nos relacionamentos e ler com precisão situações sociais e rede; interagir com facilidade; utilizar essas habilidades para liderar, negociar e solucionar divergências.

A partir dessa caracterização das competências emocional e social, e com base no que sabemos da situação vivenciada por Laura Sofia, entendemos que ela pode ter tido dificuldade com a autorregulamentação, a empatia e as habilidades sociais ao precisar recorrer à coordenadora para resolver o problema que enfrentava em sala de aula. Isso não significa que acreditamos que esse domínio seja algo fácil de adquirir, uma vez que depende das histórias de vida de cada profissional.

As competências que o professor de língua estrangeira precisa desenvolver extrapolam as competências elencadas por Almeida Filho (2004) para além das competências aplicada e profissional, permeadas de conhecimentos específicos ou linguístico-comunicativos, ou, conforme Pimenta (2000), os saberes pedagógicos e didáticos. No contexto em que a língua estrangeira, especificamente a língua espanhola, se insere na educação básica em um emaranhado de representações a respeito dessa língua e do que significa aprendê-la, faz-se necessário ao professor ter domínio da competência emocional segundo nos mostram as habilidades profissionais descritas por Goleman ([1998]/2001). No seguinte excerto, temos a narrativa de uma das participantes de nossa pesquisa a respeito da importância que seus alunos atribuem às aulas de Espanhol:

**Excerto 21:** De início o aluno quando eu entro na sala de aula, porque geralmente eu já entro falando Espanhol, e eu falo, assim, pra dar aquele... né [impacto?], eu já entro falando Espanhol e a aula toda é em Espanhol, e às vezes quando eles não entendem, e eles ficam assim, eles ficam calados, olhando... [imita a cara de susto que os alunos fazem] assustados, acho que é porque inglês não tem isso [de falar em inglês nas aulas] né... teve uma menina que falou assim...até lembro dessa frase...foi o ano passado, a menina falou assim: “Professora, a senhora falou e eu não entendi nada” [risos] aí... eu falei assim “uai, mas é assim mesmo, você não entendeu agora, mas vai entender na próxima semana”. (Maria, Entrevista, jul. 2013)

Na situação narrada, foi necessário mais que a competência linguístico-comunicativa em língua espanhola, pois, ao responder à aluna em português, Maria demonstra ter tido, naquele instante, o domínio da competência emocional ao utilizar a habilidade de empatia e habilidade social. Ao colocar-se no lugar da aluna, que se assustou com o fato de a aula de Espanhol ter sido em Espanhol, a professora demonstrou saber interagir com facilidade, recorrendo ao idioma materno que lhe aproximava afetivamente de sua aluna, o que certamente lhe cativava a confiança em acreditar que, inicialmente, não se entende muito da língua estrangeira, mas que com o tempo ela iria entender melhor.

Com os relatos de Laura Sofia e Maria, voltamos ao título desta seção para contrapor a representação de que “o professor é um sofredor” na medida em que, sozinho, não consegue encontrar meios para desenvolver habilidades e competências que o auxiliem a encarar esses e outros desafios, de modo a torná-lo um “profissional de ponta” nos dizeres de Goleman ([1998]/2001, p. 339). Para o autor, “os profissionais de ponta são separados dos de desempenho mediano por competências de forma relativa: ora depende mais da inteligência emocional, ora da competência cognitiva”.

Integrante do grupo inicial composto de 32 professores, a professora Milena demonstra possuir autopercepção e autoconfiança a respeito de como se tornou professora de Espanhol, deixando claro que ela assim o escolheu e o faz por escolha, por prazer, e que sua identificação profissional é com a língua espanhola:

**Excerto 22:** Ser professora de Espanhol para mim significa tudo. Costumo dizer que só sou professora porque posso ensinar Espanhol, se, por acaso, eu não puder ensinar Espanhol mais, então deixarei de ser professora. Amo ensinar Espanhol. *Comigo não aconteceu o que acontece com algumas pessoas que querem se graduar em outros cursos e, por não poder ou não ter condições, terminam por se graduar em uma licenciatura. Não. Comigo não foi assim. Eu poderia ter feito o curso de graduação que eu quisesse, mas eu escolhi ensinar Espanhol, eu escolhi o curso de Letras Espanhol.* [Entretanto] a profissão de professor de Espanhol é motivadora, prazerosa nos cursos livres e entediante e cansativa no ensino regular. (**Milena**, Questionário Inicial, 2012-2, grifos nossos)

Milena, no entanto, levanta uma problemática do ensino de línguas estrangeiras nas escolas, segundo sua visão, e caracteriza a sua atuação na rede estadual de ensino como “entediante e cansativa”. O tédio e o cansaço são dois pontos muito fortes que colaboram para a representação levantada pela professora Leão (excerto 19), a de que “o professor é um sofredor”. A resposta da professora Milena evidencia a representação de que o “professor de Espanhol é um sofredor”, estando associada também a uma sobrecarga de trabalho se se trata de ensinar espanhol nas escolas regulares (ensino médio ou fundamental), nas quais normalmente há muitos alunos por turma e muitos estão desmotivados a estudar uma língua estrangeira. Essa realidade se opõe ao contexto em que ensinar é motivador e prazeroso, segundo Milena, quando o professor atua em um centro de idiomas, em que há poucos alunos e estes, em sua grande maioria, estão motivados a aprender.

Para contrastar com o que mencionamos a respeito da professora Milena, que sempre quis ser professora de Espanhol, temos o caso de JCD, que queria seguir outra carreira que

não a de professora, mas “acabou” fazendo Letras por “ser apaixonada” pela língua espanhola, entre outros motivos:

**Excerto 23:** Depois que terminei o Ensino Médio tentei vestibular por três anos seguidos para medicina veterinária, por duas vezes cheguei na segunda fase da UFG, mas como sempre fui péssima em química, física e matemática não consegui vencer esta etapa. Passei para uma universidade particular, mas não tinha condições para arcar com a mensalidade do curso e muito menos com a mudança de estado. Fiquei um ano sem prestar vestibular. Muitas pessoas me aconselharam a fazer outro curso, para depois tentar o curso dos meus sonhos. Depois de muito pensar, me inscrevi [para o curso] curso de Letras, única e exclusivamente por causa do Espanhol, que nesta época já era minha paixão. [...] *[S]empre disse que somente faria o curso para obter o diploma para prestar concursos e para aprender Espanhol, mas que nunca seria professora.* Por ironia do destino, o primeiro concurso que surgiu foi para professor, me inscrevi e novamente fui fazer a prova por fazer e [...] passei. *De novo disse que ficaria na profissão só até conseguir algo melhor e acredito que por acomodação continuo na área e posso afirmar que tem muitos momentos em que o meu desejo é jogar tudo para o ar, mas em muitos outros me encanto pelas atitudes de alguns alunos, pelo interesse, carinho, motivação e o desejo de aprender, talvez por isso continuo firme e forte nesta profissão que eu poderia dizer que é como padecer no paraíso, pois a cada dia sofro, mas também sorrio, me divirto e aprendo muito.* (JCD, Narrativa Autobiográfica, ago. 2013)

Nesse excerto, observamos como o caso de JCD se distingue do exemplo da professora Milena; JCD queria se formar em outra profissão, mas por não conseguir aprovação no vestibular para o curso que almejava se lança em uma licenciatura mesmo sem querer ser professora. A contradição entre o desejo e sua atitude a leva, segundo palavras suas, “por ironia do destino”, a se tornar professora, prestando um concurso para esse cargo. Seu relato mostra que sua identidade profissional se constrói por meio de sua história de vida, na qual ser professora, diferentemente do que ocorreu com a professora Milena, não se trata de um desejo consciente nem de autoconfiança em seguir a carreira docente. No início da narrativa de JCD, percebemos que o sentido que ela atribui ao modo como se tornou professora indica um ressentimento por não ter conseguido ser médica veterinária. No entanto, a professora apresenta uma informação que contradiz a ideia de seus argumentos iniciais, “continuo firme e forte nesta profissão que eu poderia dizer que é como padecer no paraíso”. Isso nos leva a acreditar na importância das narrativas como instrumentos capazes de produzir representações a respeito de nós mesmos como profissionais, e muitas vezes essas representações estão carregadas de sentidos desconhecidos e, às vezes, contraditórios, inclusive para quem elabora essas narrativas:

As narrativas constituem uma das práticas discursivas mais importantes. Elas contam histórias sobre nós e o mundo que nos ajudam a dar sentido, ordem, às coisas do mundo e a estabilizar e fixar nosso eu. O poder de narrar está estreitamente ligado à produção de nossas identidades sociais. [...] Entretanto, as identidades e as subjetividades sociais existem num terreno de indeterminação, num território de significados flutuantes. Os significados produzidos e transportados pelas narrativas não são nunca fixos, decididos de uma vez por todas. (TADEU DA SILVA, 1995, p. 204-205)

No entanto, conforme coloca Tadeu da Silva (1995), JCD não realiza essa tentativa de estabilizar seu “eu” de maneira fixa. Isso porque esse processo de construção de sua própria identidade, que implica na produção da identidade social do professor, no caso de nossa pesquisa do professor de Espanhol, como o próprio autor explica, existe “num terreno de indeterminação” e não é nunca “decidido de uma vez por todas”. Indeterminação porque, a nosso ver, essa produção da identidade profissional depende das histórias de vida de cada um, que ora se sentem autoconfiantes, ora hesitam em uma indecisão sobre a escolha do que narrar, do que mostrar como sendo uma parte da representação que melhor sentido dá a sua trajetória de vida, no caso das professoras JCD e Milena. As representações sobre suas identidades, suas subjetividades, que o referido autor ressalta, não estão “decididas de uma vez por todas”, ou seja, as identidades estão em constante (re) construção.

A construção das identidades do professor de Espanhol, de acordo com este estudo, faz referências muito positivas ao tipo de contato que esses professores tiveram com o ensino da língua antes mesmo de pensarem em seguir essa carreira. Gina diz que se tornou professora de espanhol por ter se sentido positivamente influenciada por sua professora no ensino médio. Ela chega a comparar a metodologia de ensino das professoras de Inglês e de Espanhol que teve e diz que, embora tenha se formado em licenciatura dupla, Português-Espanhol, deu preferência para atuar como professora de Espanhol desde o ano de 2008:

**Excerto 24:** Meu interesse pelo espanhol começou no Ensino Médio. Tínhamos aulas de Espanhol e Inglês, contudo me identifiquei mais com o Espanhol, não sei exatamente o porquê disso; mas suspeito que a forma como essas duas línguas me foram apresentadas contribuíram para essa identificação. *A professora de Espanhol ensinava com entusiasmo contagiante, lembro também que ela procurava sempre falar em Espanhol nas aulas. Contava-nos de viagens que havia feito a países hispânicos e ressaltava aspectos culturais desses países.* Passei então a gostar, achava bonito e sempre que possível ouvia uma música, assistia a algum filme indicado por ela. No Inglês, a professora fazia fisioterapia na PUC e as aulas

de Inglês estavam resumidas ao verbo “to be”. (**Gina**, Narrativa Autobiográfica, nov. 2013, grifos nossos)

A representação de que “o professor de Espanhol é um sofredor” pode levar-nos a entender que ele encontra muitas dificuldades para atuar profissionalmente, como vimos em alguns excertos e veremos mais adiante nas próximas seções. No entanto, o sentido que “sofredor” acrescenta à identidade desse professor não pode ser apenas porque ele sofre por não ter se formado em outra profissão e que por esse motivo é infeliz no que faz. Pelo contrário, vemos no relato da professora Milena, e agora com Gina, que ser professor de Espanhol para elas foi uma escolha, e, nesse aspecto, não há nenhum sofrimento. Profissionalmente, trata-se de uma motivação, conforme vimos na competência emocional (GOLEMAN, [1998]/2001), por meio da qual são utilizadas suas preferências para impulsionar os profissionais e guiá-los na direção de suas metas.

A identificação que Gina teve com sua professora de Espanhol no ensino médio demonstra sua preferência pela maneira de ensinar falando o Espanhol em sala de aula e valorizando os aspectos culturais das comunidades de falantes que a têm como língua materna. Mais do que isso, nos mostra a concepção de língua centrada na interação social com propósitos comunicativos considerados por ela como adequada. Almeida filho (2004, p. 11) fala de duas “macro-filosofias ou duas grandes abordagens do ensino de línguas”: uma Sistêmico-Gramatical, caracterizada por sua centralidade na estrutura da língua, e outra Interativo-Comunicacional, conhecida por seus propósitos comunicativos com o foco na interação. Essa última é também denominada abordagem comunicativa, na qual a língua possui a função de promover a interação entre os envolvidos no processo de comunicação:

**Excerto 25:** O que eu achei de vantagem em relação a formar os grupos, para as apresentações [orais, é que] eu tenho caso de alunos que não abrem a boca [pra falar na aula], eu fiquei só imaginando... “o quê que vai acontecer?” e aí como eles não têm disposição pra montar grupo, eu fui ao grupo daqueles que são mais aplicados e [pedi]: “deixa o ‘fulaninho’ entrar aqui no seu grupo, mas você coloque ele pra trabalhar, dê uma tarefa pra ele” [E o fulaninho] depois apresentou, ele falou, um portunhol enroladinho mas falou. [N]esse caso aí eu vejo como processo [a forma de avaliar], eu vejo como processo de aprendizagem, só de ele ter ido lá e ter se disposto a falar, porque é um aluno que não abre a boca, não abre a boca, e ele foi e falou da foto. (**Gina**, Sessão Reflexiva, jul. 2013)

Gina não apenas demonstra que considera adequada a abordagem comunicativa como, em outro momento da pesquisa, relata com orgulho o tipo de trabalho que realizou com seus

alunos do ensino fundamental com a criação de um *fotolog* e a exposição de fotos no grupo como forma de avaliação<sup>28</sup>. Neste excerto, a professora revela sua satisfação em utilizar uma abordagem de ensino na qual a língua espanhola faça sentido para seu aluno e, nesse caso, a produção de um *fotolog* funcionou como instrumento para que os alunos interagissem sobre seus interesses e escolhas por determinados assuntos e fotos:

**Excerto 26:** A escola onde eu trabalho cobra três notas no bimestre: N1, N2 e N3. Na sala de aula eu tento cobrar as habilidades, eu tento fazer algum tipo de atividade que eu cobre a parte oral, a escrita, compreensão auditiva, então eu tento trazer isso pra uma avaliação. E pra não ficar só prova, prova, prova; eu geralmente passo algum trabalho pra eles apresentarem e uma nota fica pra trabalhos, outra nota um teste ou atividades. Então toda atividade que eles fazem em casa eles chegam e eu dou visto e coloco a nota e a N3 é a prova. Mas eu tento não ficar só na prova porque eu percebo que quando eles tem a oportunidade de falar de participar mais é bem melhor que uma prova. [...] Eu achei interessante a fala de uma aluna que porque coincidiu de fazermos dois trabalhos de apresentação, um foi a montagem do *fotolog*, eles se animaram tanto com essa historia de *fotolog*, “mas professora tem que valer 10 também como que vai ficar? Porque a gente já fez o trabalho de apresentação do seminário que valia 10 e agora?”. E uma aluna falou: “mesmo que não fosse valer nada porque é muito bom fazer, mesmo que não for valer nota.” Eu falei então mas de qualquer forma a gente dá um jeitinho joga a nota pro próximo bimestre. Eles amaram apresentar o *fotolog* e trouxeram fotos pessoais, e eu limitei a quantidade de fotos, no máximo cinco fotos, mais não daria tempo, e tinha que produzir o texto falando, usando as expressões adequadas, eu ensinei antes as expressões mais coloquiais. A maioria levou fotos de viagens ou de encontros com os amigos, da turma do ano anterior. Fotos bem legais, uma menina havia ido a Santa Maria uma semana após a tragédia<sup>29</sup> e trouxe fotos, e eles tinham sobre o que falar. Eu avalei a expressão oral, se tentaram falar em Espanhol, se falasse tudo em Português já não tinha um dez. Eu ia ver se eles estavam falando em Espanhol e a produçãozinha do texto lá sobre a foto, embaixo da foto tinha que ter o texto, então avaliava também a produção escrita também. E aí foi legal porque eles me mandaram, falaram comigo pelo *facebook* mandando o texto pra ver se estava bem escrito. (**Gina**, Sessão Reflexiva, jul. 2013)

<sup>28</sup> O *fotolog* é uma rede social baseada no agrupamento de fotos *on line*, na qual o usuário conectado à internet disponibiliza fotografias, que tenham sido tiradas por ele ou retiradas de outros sites da rede, acompanhadas de uma legenda. Essa atividade é uma sugestão do livro didático *Saludos* (2011), adotado pela professora Gina. Conforme descrito neste excerto, a professora adaptou a atividade para que o *fotolog* organizado pelos alunos pudesse ser exposto na sala de aula, sob forma de avaliação da expressão escrita e oral; tema que voltamos a discutir no próximo capítulo.

<sup>29</sup> Em janeiro de 2013, aconteceu, em Santa Maria, no Estado do Rio Grande do Sul, um incêndio em uma boate, em que mais de 240 pessoas morreram tentando se livrar das chamas. As notícias causaram espanto e alerta a todo o país, já que os mortos foram vítimas de asfixia e pisoteamento por tentarem escapar pela única porta de saída que havia no local. Os jornais chegaram a noticiar o ocorrido como a maior tragédia local nos últimos cinquenta anos; questões como segurança devido ao excesso de pessoas que foram permitidas no local e os responsáveis pelo acidente foram assunto durante vários meses na mídia brasileira.

Claudia também demonstra ter essa mesma concepção de língua ao ensinar e, durante a sessão reflexiva, se motiva a contar como trabalha a oralidade em sala depois de ouvir o relato da colega Gina. A professora Claudia demonstra ter seguido uma abordagem que privilegiou o uso da língua indissociado das culturas hispano-falantes, às quais os alunos tiveram acesso ao ler o livro literário *Un zurdazo para la victoria*<sup>30</sup>, sem focar em nenhuma função linguística específica, também no ensino fundamental:

**Excerto 27:** No meu caso, que foi o teatro, foi uma coisa meio assim enfoque por tarefas: eles leram o livro, então trabalhava a compreensão leitora, aí tinha uma série de exercícios no final do livro que valiam 10 pontos e aí a prática escrita, logo em seguida eles tinham que produzir uma cena de teatro, teriam que primeiro montar um roteiro, escrever, ler, então todos tiraram dúvidas comigo. Não teve nada previsto [de conteúdo gramatical que deveria aparecer], era mais o foco no componente cultural. [...] Então eles apresentaram a cena de teatro produzida, aí a partir de vários ensaios, eles apresentaram pra toda a turma, para um colega meu estudante de artes cênicas e pra mim. (Claudia, Sessão Reflexiva, jul. 2013)

O que as professoras Claudia e Gina fizeram foi mais do que apenas incluir um elemento novo às orientações do Currículo Referência (SEDUC, 2013). Elas questionaram, contestaram e resignificaram o currículo. Elas tiveram uma atitude crítica sobre ele, elas o subverteram, para usar as palavras de Tadeu da Silva (1995):

Se o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então, apesar de todos os vínculos desses materiais com relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnavalizá-los, contestá-los. Por outro lado, se, ao produzir o currículo, somos também produzidos, é porque podemos ser produzidos de forma muito particulares e específicas. E essas formas dependem das relações específicas de poder. Flagra-las e identificá-las constitui, assim, uma ação fundamentalmente política. (TADEU DA SILVA, 1995, p. 195)

De forma que a língua fizesse sentido para um trabalho dinâmico e com a participação ativa dos alunos, a partir de uma proposta do livro didático ou com o uso de um gênero como o teatro, as professoras permitiram que o ensino fosse direcionado para além do aprendizado de estruturas linguísticas e/ou resolução de exercícios gramaticais do livro didático. Ao adotar de forma consciente esse tipo de metodologia de ensino, as professoras reconstróem o currículo, produzem uma forma diferenciada de se trabalhar o ensino da língua espanhola e,

---

<sup>30</sup> Este livro paradidático é parte integrante da coleção didática *Entérate*: BRUNO, F. C. et al. *Un zurdazo para la victoria*. São Paulo: Saraiva, 2006.

dessa forma, de acordo com Tadeu da Silva (1995), constroem suas identidades profissionais, pautando-se não no ensino da língua pela língua, mas no ensino de novas culturas, de novas formas de ver e entender os fatos, as coisas e as pessoas.

O Currículo Referência (SEDUC/GO, 2013) representa aqui a forma ou tecnologia política de exercer as relações de poder nesse contexto, porque não se trata de um confronto, como afirma Foucault (1995):

[...] não é em si mesmo uma violência que, às vezes, se esconderia, ou um consentimento que, implicitamente, se reconduziria. *Ele [o poder] é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidades onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos*, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. O exercício do poder consiste em "conduzir condutas" e em ordenar a probabilidade. O poder, no fundo, é menos da ordem do afrontamento entre dois adversários, ou do vínculo de um com relação ao outro, do que da ordem do "governo". (FOUCAULT, 1995, p. 243, grifos nossos)

Embora não seja um confronto direto com uso de violência, as relações de poder agem de modo a autorizar ou desautorizar as atitudes de uns sobre os outros, o que deve/não deve ser feito. O currículo, segundo Tadeu da Silva, é um discurso que está o tempo todo dizendo quem os professores devem/não devem ser, o que eles necessitam/não necessitam fazer, que identidades podem/não podem assumir, que postura precisam/não precisam adotar:

O discurso do currículo, pois, autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui, ou exclui. E nesse processo somos produzidos como sujeito muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão, representação. É assim que o currículo nos interpela como sujeitos (Althusser, 1983). Há, dessa forma, um nexos muito estreito entre currículo e aquilo em que nos transformamos. O currículo, ao lado de muitos outros discursos, nos faz ser o que somos. Por isso, o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos. (TADEU DA SILVA, 1995, p. 196)

Ou seja, o currículo é uma relação de poder que autoriza/desautoriza a postura do professor por meio de um discurso que está ali, quase indiferente a toda individualidade criativa e profissional docente, cabendo ao professor ser aquilo que o currículo representa sobre o que ele deve ser, sobre sua identidade. E se os professores não o reconstruem, não o

“carnavalizam”, não o “subvertem”, assumirão apenas determinados papéis na sala de aula e serão tão somente aquilo que o currículo quer que eles sejam. Ao subverter, reconstruir, ressignificar os modos como as práticas curriculares interpelam sua prática docente, o professor constrói a si mesmo como sujeito, nas palavras de Tadeu da Silva (1995). Gina e Claudia nos mostram que, pela forma como reconstróem o currículo, elas se reconstróem como profissionais, e constroem assim suas identidades de professoras de Espanhol em Goiás. Essas identidades encontram-se, pois, fundamentadas também em suas histórias de vida.

Assim como Gina, Claudia diz ter escolhido ser professora de Espanhol. No final de sua adolescência se dedicou, em certa medida, às artes cênicas e à dança, mas escolheu o curso de Letras/Espanhol como graduação e, a seguir, mostra ter domínio do processo de autoidentificação com a profissão devido à sua experiência com o Mestrado:

**Excerto 28:** O processo de autoidentificação com o ser professora de espanhol não aconteceu assim que entrei na faculdade de Letras, muito menos quando me licenciiei nesta profissão. *Na verdade, só pude me ver e sentir-me professora quando comecei a refletir minhas práticas pedagógicas em sala de aula, porque a partir dessas reflexões comecei a me sentir mais segura, a entender meus alunos, a ter consciência do meu papel como professora de Espanhol, e a compreender a triste e dura realidade deste trabalho. O Mestrado está contribuindo e contribuiu muito neste processo de reflexão.* (Claudia, Narrativa Autobiográfica, ago. 2013, grifos nossos)

A narrativa de Claudia também nos mostra que a representação de “sofredor” não equivale ao sentido de pobre coitado. O professor de Espanhol sofre ao ter que lidar com a “triste e dura realidade”, mas também não se entrega. Claudia mostra que o Mestrado está contribuindo para seu processo de identificação com a profissão e a conscientização de seu papel em sala de aula. Isso nos faz ver que “o professor de espanhol é um sofredor”, porque sofre as consequências de um sistema educativo em desajuste, no qual o ensino de línguas estrangeiras ainda é visto como acessório, e não como altamente importante na formação de alunos como cidadãos.

A respeito desse desajuste, no qual está inserida a educação pública em Goiás, no que se refere ao ensino da língua espanhola nas escolas de ensino fundamental e médio, gostaríamos de colocar a questão da atuação do professor em relação ao Currículo Referência (SEDUC/GO, 2013).

## 2.4 ESSE TAL CURRÍCULO REFERÊNCIA? A GENTE TEM QUE SEGUIR MAIS OU MENOS

Em sessão reflexiva, no momento em que a conversa já avançava para seus vinte minutos de diálogo, as participantes falavam de como elaboram atividades, como ensinam e como avaliam. Uma vez que o Currículo Referência (SEDUC/GO, 2013) está baseado no ensino dos gêneros discursivos, sejam eles orais ou escritos, com vistas a manter a interdisciplinaridade com a língua materna, inicialmente, e com todas as demais áreas do conhecimento, questionei-lhes como estavam trabalhando com o Currículo Referência (SEDUC/GO, 2013) em suas escolas, e dessa conversa destacamos o seguinte excerto:

**Excerto 29:** [E]sse tal de currículo referência chegou, mas assim, coisas que eu ensinaria no nono ano está no oitavo, do oitavo está no nono; virou aquela confusão, aquela coisa mais desorganizada, não tem nem como [seguir]. Aí o quê que acontece? Algumas coisinhas coincidem. Mas aí *eu não fico me baseando só nesse currículo não, porque a impressão que eu tive é que quem fez esse currículo, não tá lá na sala de aula*. Eu vou seguir o livro, o currículo referência ou o quê? Aí na medida do possível eu vou no currículo e tento adaptar ao livro, porque eu não vou virar 10, eu [só] tenho 2 aulas por semana. (Gina, Sessão Reflexiva, jul. 2013)

Quando, ao se referir ao documento mencionado, Gina usa a expressão “esse tal” antecedido do nome ‘currículo referência’, e nos faz perceber certo estranhamento de sua parte, não um estranhamento sobre a existência do documento, mas em relação ao formato e à distribuição dos conteúdos a serem ensinados. Gina tem conhecimento desse documento, que deveria orientar o seu trabalho em sala de aula. No entanto, não concorda com ele, isso pode ser observado quando afirma que tem a impressão de que quem o elaborou não está [nunca esteve] na sala de aula, ou seja, o documento, em sua opinião, não condiz com a realidade de duas<sup>31</sup> aulas semanais de cinquenta minutos e apresenta dissonância com os conteúdos dos livros didáticos.

Estamos usando aqui a palavra “currículo” para fazer referência a um documento elaborado pela Secretaria Estadual de Educação na troca de um governo para outro (2006-2010, governador Alcides Rodrigues; 2010-2014, Marconi Perilo), em meio a uma série de

<sup>31</sup> Quando fizemos essa sessão reflexiva a Rede Estadual ainda não havia reduzido a carga horária de língua espanhola no ensino fundamental também para uma única aula semanal. Nas escolas das professoras Gina e Claudia, que são conveniadas, essa regra passou a valer a partir de janeiro de 2014, antes contavam com duas aulas de língua espanhola dos sextos aos nonos anos.

mudanças com o foco em melhorias, segundo o governo de Goiás. Porém, Tadeu da Silva ([1999]/2010, p. 23) nos chama atenção para o fato de que o currículo precisa ser entendido como mais do que somente um documento. “O currículo visto como produto acabado, concluído, não pode deixar de revelar as marcas das relações sociais de sua produção”:

[A]s políticas curriculares, como texto, como discurso são no mínimo, um importante *elemento simbólico* do projeto social dos grupos no poder. [...] Elas estão ali como um signo, como um significante. [...] Elas autorizam certos grupos de especialistas ao mesmo tempo em que desautorizam outros. (TADEU DA SILVA, [1999]/2010, p. 11, grifos nossos)

É preciso entender que o livro didático é um currículo, nos termos mencionados por Tadeu da Silva ([1999]/2010), que a maioria dos professores usa como guia e não ousa sair do que é proposto por ele. O proposto pelo Currículo Referência (SEDUC/GO, 2013) transgredir a ordem dos conteúdos presentes no livro didático e isso, conforme podemos observar do que foi mencionado pela professora Gina no excerto anterior, desestrutura o professor que já havia estruturado seu planejamento e sua forma de trabalhar com base em sua experiência e no livro didático como currículo. Assim, é possível entender o “elemento simbólico” que o livro didático representa para o ensino e para a prática docente, autorizando e/ou desautorizando o que deve/não deve ser ensinado.

O currículo, seja lá qual for, um livro didático, uma ementa, etc., opera socialmente de modo a representar o que é autorizado/não autorizado. Para Tadeu da Silva (1995, p. 199), “[u]m dos efeitos da representação consiste exatamente em ocultar as formas pelas quais o “real” é mediado através de códigos, estilísticas, convenções, dispositivos retóricos e nunca “expresso” de algum modo direto, não mediado”. Na parte de apresentação do Currículo Referência destacamos a seguinte citação:

Vale ressaltar que este estudo *não tem a função de limitar as possíveis propostas dos professores para o estudo de língua espanhola no Ensino Fundamental e Médio do Estado de Goiás. No entanto, poderá auxiliar tanto na definição dos objetivos quanto dos conteúdos*, sempre observando que o propósito maior da presença da língua espanhola na referência curricular da rede pública do Estado de Goiás é a formação do indivíduo e a reconstrução do mundo por meio do resgate da cidadania. (SEDUC, 2013, p. 91, grifos nossos)

A referida parte do currículo tende a eximir-se da função de definir os conteúdos a serem ensinados, ou mesmo, segundo é ressaltado, diz não ter o objetivo de limitar as

propostas dos professores para o estudo da língua espanhola. Por esses dispositivos retóricos, grifados na citação anterior, por exemplo, ou no sumário de um livro didático, ninguém pode afirmar que o currículo dite as normas da conduta profissional dos professores de maneira expressa. Estará sempre lá, mas impresso como signo, como um elemento simbólico, de modo representacional, nem sempre explícito. A representação opera forjando uma realidade, pois ela está presente, mas não de modo exposto, escancarado, mas vai aos poucos naturalizando uma “realidade” social produzida, construída, nesse caso, pelo próprio currículo como artefato, como forma de significação, conforme se pode observar na teoria:

A hipótese construcionista lembra sempre que as instituições sociais, os fatos “sociais”, as estruturas sociais, os artefatos culturais, as formas de sensibilidade, as mentalidades, as formas de significação, são, em contraste com as coisas da natureza, o produto de atos de construção social. (TADEU DA SILVA, [1999]/2010, p. 98)

O currículo, sem dúvida, pode ser entendido como um dos mecanismos das estratégias para fazerem operar as relações de poder:

[...] podemos chamar “estratégia de poder” ao conjunto dos meios operados para fazer funcionar ou para manter um dispositivo de poder. Podemos também falar de estratégia própria às relações de poder na medida em que estas constituem modos de ação sobre a ação possível, eventual, suposta dos outros. Podemos então decifrar em termos de “estratégias” os mecanismos utilizados nas relações de poder. (FOUCAULT, 1995, p. 248)

No decorrer do Currículo Referência (SEDUC, 2013) são listados certos conteúdos que devem estar presentes no que o professor precisa ensinar, certas habilidades que devem ser desenvolvidas no aluno, sem considerar, no entanto, os meios de se alcançar essa façanha com apenas uma aula semanal e as condições adversas do ensino de língua estrangeira nas escolas, como sala de aulas com mais de quarenta alunos por turma. Um contexto educacional que por décadas, no Brasil, tem sido ‘amparado’ por uma visão tradicional ou tecnicista de currículo.

As visões de currículo e teoria curricular, segundo Tadeu da Silva ([1999]/2010, p. 12-13) podem ser:

- 1- tradicional, humanista: concepção conservadora de cultura (fixa, estável, herdada) e do conhecimento;

- 2- tecnicista: similar a tradicional mas enfatizando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômica da educação;
- 3- crítica: de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução de estruturas de classes da sociedade capitalista;
- 4- pós-estruturalista: retoma e reformula as análises da tradição crítica, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação.

A crítica que Gina tece no excerto 29, ao achar que quem elaborou o Currículo Referência (SEDUC/GO, 2013) não está em sala de aula, indica que ela entende o currículo para além da visão tradicional e tecnicista, pois, se assim o fosse, simplesmente o seguiria fielmente, à risca, como modelo de conhecimento a ser ensinado aos alunos. A visão de currículo que Gina e Claudia mostram ter, de modo geral, é uma visão pós-estruturalista. Embora assim não a denominem, demonstram entender que esse currículo não é ingênuo, que ele carrega como marca as práticas de significação da mudança de um governo para outro que, ao elaborá-lo, não considerou as condições em que essa disciplina é ensinada nas escolas, com salas com mais de quarenta alunos e apenas uma aula semanal.

[Nos] enfoques chamados pós-estruturalistas, o poder não é externo às práticas de significação que constituem o currículo, um elemento estranho do qual poderíamos nos livrar, do qual poderíamos nos emancipar. Tal como ocorre com outras práticas culturais, as relações de poder são inseparáveis das práticas de significação que formam o currículo. (TADEU DA SILVA, [1999]/2010, p. 24-25)

A relação de poder que se evidencia no Currículo Referência (SEDUC/GO, 2013) é o que esse autor coloca como sendo “uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento envolvida no currículo se realiza através de uma relação entre pessoas”. Essa relação entre pessoas não é nunca desprovida de significação, de interesses, de dominação e de subordinação. Há um jogo nessas relações de poder, que determina quem é mais forte para deixar claro quem tem o poder de representar qual conhecimento é “melhor” e o modo mais “correto” de ser ensinado; ainda que essa representação não seja explícita. São, assim, relações sociais, pois se tratam de diferentes seguimentos da sociedade envolvidos na educação e é “uma relação social também no sentido de que aquele conhecimento que é visto como uma coisa foi produzido através de relações sociais – e de relações sociais de poder (TADEU DA SILVA, [1999]/2010, p. 194).

No caso da elaboração do referido Currículo Referência (GOIÁS, 2012, p. 8)<sup>32</sup>, consta que ele foi “resultado de uma ampla discussão por meio de encontros e debates em toda a rede estadual”, porém, nenhuma das seis participantes deste estudo demonstrou conhecimento desse fato, nem, obviamente, participaram das referidas reuniões para elaboração do documento<sup>33</sup>. Nos encontros de formação para socializar o referido documento, não foram privilegiadas explicações sobre a origem do documento e reflexões sobre como ele seria ou não adequado à prática profissional; esclareceu-se, apenas, que ele deveria servir, a partir daquela ocasião, como referencial para o ensino de Espanhol em Goiás. Lembro-me<sup>34</sup> que quando alguns professores questionaram ou discordaram a respeito de algumas terminologias usadas no documento a respeito de como adequá-lo às suas aulas, as técnicas responsáveis por ministrar o curso de atualização apenas afirmaram que elas haviam recebido aquelas informações de “cima pra baixo” e estavam ali pra repassá-las. Após isso, pediram que os professores se reunissem em duplas para planejar algumas aulas nos moldes do novo documento. Caracterizamos a cena que acabo de narrar como o que Tadeu da Silva ([1999]/2010) esclarece sobre a atuação das relações de poder, um poder “de cima pra baixo”, que “são inseparáveis das práticas que formam o currículo”.

Fazendo a conexão entre a discussão levantada pela professora Gina e o que nos esclarece esse autor, o currículo não é desprovido das relações de poder, não somente o documento, mas todas as práticas que almejam regulamentar o ensino. Não são práticas

---

<sup>32</sup> Disponível em:

<http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A2ncia/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A2ncia%20da%20Rede%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Goi%C3%A1s!.pdf>. Acesso em: 5 maio. 2014.

<sup>33</sup> Em entrevista concedida por e-mail, uma das servidoras da SEDUC/GO responsável por replicar aos professores as pautas fundamentadas no curso de formação com a Fundação Itaú (ver nota 8, capítulo anterior) informa que a Reorientação Curricular e o Currículo Referência foram elaborados por uma equipe de professores da rede. Qualquer professor efetivo poderia participar, desde que fosse fora da carga horária cumprida nas escolas. Na época teria sido enviado ofício às unidades escolares convidando os professores, mas infelizmente na região metropolitana o número teria sido pequeno, no interior do estado, segundo informa a servidora, o número teria sido maior. Ela informa ainda que se recordava de que no último encontro para sistematização do Currículo Referência Goiânia não tinha nenhum representante. Tal fato nos leva a crer que existe uma falta de comunicação e que muitas vezes os professores não se inteiram de como documentos são elaborados e as decisões são tomadas “de cima pra baixo”, sem a participação deles.

<sup>34</sup> Como pesquisadora, não atuei como participante desta pesquisa, porém, atuei como professora de Espanhol na rede estadual de ensino até o momento da geração dos dados aqui referenciados, e por esse motivo também vivenciei, em alguma medida, algumas das situações narradas pelas professoras participantes deste estudo, como o que aqui referencio sobre o curso de atualização da SEDUC/GO sobre o Currículo Referência. Esse papel de professora-pesquisadora que investiga as representações sobre o próprio contexto de atuação me deu condições de interpretar os dados sob uma ótica privilegiada, a ótica de quem se vê ora de fora do que é narrado quando essas representações são diferentes das minhas, ora de dentro da própria narrativa quando o que elas narram condiz com o que eu narraria também se estivesse participando deste estudo. Por isso, neste ponto da dissertação faço uso da primeira pessoa do singular.

desprovidas de significação, de uma intenção, como coloca Gina, por quem não está na sala de aula:

As políticas curriculares interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais aos quais se dirigem, atribuindo-lhes ações e papéis específicos: burocratas, delegados, supervisores, diretores, professores. Elas geram uma série de outros e variados textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos, produzindo efeitos que amplificam os dos textos-mestres. As políticas curriculares movimentam, enfim, toda uma indústria cultural montada em torno da escola e da educação: livros didáticos, material paradidático, material audiovisual (agora chamado de multimídia). (TADEU DA SILVA, [1999]/2010, p. 11)

O currículo não apenas sugere o que e como deve ser ensinado, mas esboça as relações de poder a respeito de como a educação, na visão e nos interesses políticos, deve funcionar, que tipo de aluno quer formar e que tipo de realidade deseja manipular. Sabe-se que se trata de apenas uma aula semanal para a língua espanhola e, no entanto, o currículo sugere mais do que é possível executar. Atender a todas as expectativas de aprendizagem elencadas no documento não condiz com a realidade praticada, conforme ressalta Gina no excerto 29: “[...] eu não vou virar 10, ou seja, por acreditar que seria muita coisa para pouco tempo”.

É necessário entender que o currículo, bem como as práticas curriculares, não são ingênuos ou desprovidos de interesses: “O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades” (TADEU DA SILVA, [1999]/2010, p. 12). Seguir o Currículo Referência (SEDUC/GO, 2013) de maneira acrítica, com a intenção de abarcar o máximo de conteúdos que neles se encontram, seria como produzir uma espécie identidade fragilizada no aluno, que nessas condições, ao invés de aprender, apenas seria apresentado a diversos conteúdos. A língua espanhola, ao invés de ser um amontoado de conteúdos, precisa funcionar para o aluno, precisa ser capaz de permitir o conhecimento da língua e a cultura do outro que a fala, mas também de compreender melhor sua língua e culturas maternas. E seguir o currículo referência à risca ou entregar-se a práticas curriculares tendenciosas seria como tirar do ensino da língua estrangeira esse papel de formadora de aprendizes como futuros cidadãos.

Na sequência do que Gina profere entre as colegas é possível perceber que elas concordam entre si a respeito da inadequação do Currículo Referência (SEDUC/GO, 2013) à prática de sala de aula e que não o seguem fielmente:

**Excerto 30:** Antes [nos anos anteriores] desse currículo eu recebi um outro (Caderno 5 das Reorientações Curriculares)<sup>35</sup> que eu fazia algumas comparações, *mas na maioria das vezes eu seguia a proposta do livro* porque eu observava também que tinha uma coerência, por exemplo trabalhar determinados temas transversais mais pra frente, para os alunos terem determinados conhecimentos linguísticos e também considerando a idade deles. (**Claudia**, Sessão Reflexiva, jul. 2013, grifos nossos)

As professoras admitem não seguir o Currículo Referência (SEDUC/GO, 2013) como uma Bíblia, mas o utilizam apenas porque é imposto. Dizem que, na medida do possível, adequam aquilo que se encontra no livro didático<sup>36</sup> com o que o currículo propõe. Gina e Claudia afirmam adaptar as exigências do Currículo Referência à proposta da sequência de conteúdos dispostos no livro didático. Ambas trabalham com um livro didático não doado pelo PNLD, mas adquirido pelos pais dos alunos das escolas conveniadas onde estão lotadas. Para nós, evidenciou-se a representação de que o livro didático tem grande importância no planejamento e nas decisões tomadas pelo docente para decidir quais aspectos da língua e que conteúdos ensinar. Tal representação pode ser percebida também no seguinte excerto, em que uma terceira professora opina sobre o currículo e critica:

**Excerto 31:** E eles não olharam o livro [didático], eles não fizeram este cruzamento, eles foram colocando lá, eles não observaram quais livros que estavam nas escolas, parece que foi algo que aleatório e rápido, acho que aquilo foi feito assim em dois dias. (**Laura Sofia**, Sessão Reflexiva, jul. 2013)

Principalmente porque o currículo é essa materialização do discurso em uma relação de poder que representa o que os professores devem/não devem ensinar, nos questionamos sobre o modo como os gestores estariam socializando e exigindo o uso do Currículo Referência em suas escolas, uma vez que em suas narrativas essas professoras representaram estar se sentindo pressionadas a segui-lo, como demonstra JCD no próximo excerto. Ainda que o Currículo Referência seja uma versão preliminar – e justamente por isso precisa ser

<sup>35</sup> As Reorientações Curriculares são parte da proposta de expansão do processo educativo em Goiás desde o ano de 2007, anterior às Sequências Didáticas - Caderno 6.8.1 (2009) e ao Currículo Referência (SEDUC/GO, 2013). Consta de cadernos com matrizes de habilidades para o ensino fundamental (1º ao 9º ano). Disponível em: <http://www.see.go.gov.br/educacao/especiais/curriculoemdebate/caderno5.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2014.

<sup>36</sup> Os livros didáticos aprovados e fornecidos pelo PNLD utilizados pelas professoras participantes do grupo focal são: *Enlaces: Español para jóvenes brasileños* (OSMAN et al., 2010), adotado por Maria e JCD; *Saludos curso de lengua española* (MARTIN, 2010), adotado por Maria e *Síntesis lengua española* (MARTIN, 2009), adotado por JCD. As demais participantes utilizam livros didáticos escolhidos por elas a partir de visitas das editoras às escolas particulares e/ou conveniadas em que trabalham e que não recebem o livro do PNLD: *Conecta* (OSMAN; ELIAS; REIS, 2011), adotado por Claudia e Gina; *Único* (BAPTISTA, 2011) e *Español Esencial* (BAPTISTA, 2008), adotados por Ester.

questionado, discutido, problematizado e adaptado segundo o livro didático, conforme as professoras afirmam estar fazendo –, essa relação de poder e muitas vezes de subordinação poderia levar os professores, no entanto, a agir tão somente de modo a seguir os conteúdos listados no currículo. Um posicionamento bastante acertado nos pareceu o que JCD afirma a seguir:

**Excerto 32:** [A] gente *tem que mais ou menos* seguir o currículo do estado, eu tento fazer a junção do livro com o currículo, às vezes eu tenho que ir lá no final do livro pra achar, às vezes tem conteúdo do 2º ano que tá no livro do 1º, aí nesses casos eu acabo levando de casa, eu faço a pesquisa levo de casa, tal vez por isso que quando eu preciso do livro, eu aviso uma aula antes mas eles [reclamam]: “ah professora a senhora nunca usa o livro”; eu aviso antes só que não resolve muito e as vezes eles pegam emprestado de outra sala, mas assim eu tento usar o livro como apoio, ele não é o principal nas minhas aulas não. (JCD, Sessão Reflexiva, jul. 2013)

Nesse excerto, JCD nos permite chegar à discussão de outra representação levantada pelas professoras, a de que “o livro didático serve como orientação para planejamento dos conteúdos a serem ensinados”, mas não é seguido à risca:

**Excerto 33:** [O] pai [do aluno] precisa ver que você está usando o livro [e tem também] a cobrança da coordenação; eu tento fazer eles verem que o que eu estou falando está lá no livro, mas não necessariamente a gente precisa ficar seguindo página por página do livro. Então eu tento aproveitar o tema da unidade pra levar filme, pra levar música pra não ficar aquele sistema massacrante de livro-quadro-livro, dentro das possibilidades eu procuro trazer algo diferente. (Gina, Sessão Reflexiva, jul. 2013)

No excerto anterior, observamos que o poder é exercido em diferentes esferas, Gina narra o fato de os pais exercem pressão sobre a escola, que exerce pressão sobre os professores para utilizarem o livro didático, nesse caso uma instituição conveniada, já que são os pais que compram o livro didático, e não o governo que fornece. Isso comprova que as relações de poder não são exercidas unilateralmente, mas estão implicadas em toda uma relação social:

As relações de poder se enraízam no conjunto da rede social. Isto não significa, contudo, que haja um princípio de poder, primeiro e fundamental, que domina até o menor elemento da sociedade; mas que há, a partir desta possibilidade de ação sobre a ação dos outros (que é co-extensiva a toda relação social), múltiplas formas de disparidade individual, de objetivos, de determinada aplicação do poder sobre nós mesmos e sobre os outros, de institucionalização mais ou menos setorial ou global, organização mais ou

menos refletida, que definem formas diferentes de poder. (FOUCAULT, 1995, p. 247)

Nos discursos de Gina, Claudia, Laura Sofia e JCD, percebemos uma postura eclética na abordagem metodológica que afirmam conduzir sua forma de ensinar. Dizem não seguir fielmente o Currículo Referência (SEDUC, 2013) nem utilizar o livro didático página por página mesmo sob a pressão contrária, que muitas vezes sofrem de pais e da coordenação. A representação sobre o que as OCEM-Espanhol (BRASIL, 2006) esperam que o professor de espanhol tenha, é a de um perfil profissional que não siga fielmente certo método ou página a página do livro didático, mas seja capaz de analisar e selecionar “conteúdos temáticos, culturais, nocional-funcionais e gramaticais” conforme seu planejamento e objetivos anuais. Isso, devido a que, segundo defendem:

[o] estudante não deve ter no livro didático o único *input* da língua e cultura estrangeira. Mostrar, na prática, as variedades do professor e do livro pode ser uma oportunidade excelente de trabalhar com as diferenças, dando-se espaço a outras vozes, à polifonia. (BRASIL, 2006, p. 138)

O professor que se subverte à “ordem” de um currículo ou das propostas de um único livro didático, que busca orientar o seu trabalho a partir das necessidades do aluno com foco em sua formação integral, e não unicamente centrado no ensino de funções linguísticas ou estruturas da língua estrangeira, demonstra possuir uma identidade profissional comprometida com o social, com as diferenças, com as variedades culturais, permitindo que “outras vozes” tenham espaço na sala de aula. Desse modo:

[o] currículo, como um espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais. [...] O currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. (TADEU DA SILVA, [1999]/2010, p. 27)

O posicionamento das professoras Claudia, Laura Sofia, JCD e Gina, mostrado nos excertos 30 a 33, nos indica que suas identidades estão sendo construídas com base em um não conformismo e em um poder de análise crítica da realidade em que atuam. Elas poderiam seguir unicamente as propostas curriculares, mas, ao afirmar que adaptam os conteúdos e suas abordagens de ensinar ao que solicitam o Currículo Referência (SEDUC/GO, 2013) e o livro

didático utilizado, e não o contrário, estão reconstruindo o currículo, demonstrando possuir autonomia por conhecer melhor as necessidades de seus alunos no contexto de ensino de ensino básico com apenas uma aula semanal. É nesse sentido que o currículo pode ser entendido como estando envolvido naquilo que os professores são e naquilo em que podem tornar-se, uma vez que isso depende de como eles o interpretam e o que fazem com ele.

Ao reconstruir o currículo, as professoras mencionadas demonstram o que Foucault (1995) denominou de insubmissão dentro dos processos em que o poder é exercido nas relações sociais, porque, segundo este autor, só é possível reconhecer que as relações de poder operam socialmente quando há resistência:

[...] se é verdade que no centro das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma "insubmissão" e liberdades essencialmente renitentes, *não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga*, sem inversão eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta, sem que para tanto venham a se superpor, a perder sua especificidade e finalmente a se confundir. (FOUCAULT, 1995, p. 248, grifos nossos)

Entendemos que as práticas curriculares precisam ser questionadas, o currículo como suporte teórico da prática docente precisa ser destituído de todo esse poder de fazer agir conforme uma lei ‘natural’ de como ensinar. Não existe nada de natural nas representações daquilo que se deve e como se deve ensinar, todas essas práticas curriculares são produzidas por um grupo social e por meio de ações políticas que precisam ser repensadas, refeitas, recriadas segundo a necessidade de cada grupo. Portanto, cada professor questiona as representações contidas nas práticas curriculares por meio do próprio discurso, da própria linguagem, que constrói as identidades profissionais pelo discurso contido no currículo, mas também permite que o professor se liberte, ou ‘desnaturalize’ certas construções sociais, certos papéis sociais que lhe são impostos:

Não se trata de uma construção social qualquer, mas daquelas que resultam de práticas e de atos linguísticos e que resultam em produtos também linguísticos, discursivos, textuais. A linguagem – num sentido ampliado – é aqui, o início e o fim do processo de construção social. (TADEU DA SILVA, [1999]/2010, p. 99)

Ao questionar os currículos por meio da linguagem, as professoras Gina e Claudia decidem abdicar de certos produtos linguísticos criados pelo currículo como necessários. Elas selecionam o que é mais viável e possível de ensinar dentro das possibilidades da sala de aula,

elas permitem o diálogo entre teoria (currículo e livro didático) e prática (abordagem e metodologia de ensino). Desse modo, elas o recriam, criando o seu próprio currículo.

Neste capítulo, vimos como as identidades dos professores participantes são fragmentadas, móveis, fluidas e contraditórias; do mesmo modo que ser professor de Espanhol é representado como um “padecer”, também esse lugar de padecimento é representado como o “paraíso”, já que, embora essa carreira seja vista como “desvalorizada”, a prática docente é representada como “prazerosa”, “enriquecedora”; e a formação docente marcada pelo sentimento de incompletude e busca pelo aperfeiçoamento profissional, ainda que nem todas o façam.

No capítulo seguinte, discutimos quais competências e habilidades específicas de professores de Espanhol são representadas pelas participantes do grupo focal como necessárias, e problematizamos as questões relacionadas à formação docente a respeito da vocação ou dom e da paixão pela profissão.

## CAPÍTULO 3

### SER PROFESSOR DEMANDA VOCAÇÃO, FORMAÇÃO E PAIXÃO<sup>37</sup>

Mesmo com tantos agravantes para desistir da profissão, quando paro para pensar, me lembro de inumeráveis momentos inesquecíveis ao lado dos meus alunos, que sempre são carinhosos, educados e muito receptivos comigo. Em todas as minhas aulas procuro repassar o melhor de mim, mesmo que esteja morrendo de cansaço. Sou apaixonada pelo Espanhol e tento contagiar meus alunos com esta paixão. (JCD, Narrativa 1, jul. 2013)

Profissionalismo envolve normas a serem cumpridas e posturas éticas do professor, por isso não é algo pessoal e subjetivo, mas leis e comportamentos compartilhados por um grupo. Acredito que podemos trabalhar com amor, porém sob o crivo da ética e normas que nos tornam profissionais. (Claudia, Narrativa 2, out. 2013)

Neste capítulo, procuramos desconstruir a representação de que a profissão docente dispensa formação profissional. Aqui, discutimos os efeitos de sentidos das representações de que para ser professor “é preciso ter dom” e “ser apaixonado pelo que se faz”. Nessa desconstrução, abordamos as competências profissionais que as OCEM-Espanhol (BRASIL, 2006) esperam que o professor de língua espanhola tenha para atuar de modo a preparar o aluno como futuro cidadão para um mundo pluricultural. Aqui também levantamos a discussão sobre a importância da formação continuada na busca pelo aprimoramento ou desenvolvimento das competências teórico-aplicada, profissional e emocional (BARCELOS, 2010; GOLEMAN, [1998]/2001).

O que fundamenta a representação de que ser professor demanda vocação e paixão? O que significa ter vocação e paixão para ser professor? E o que implica precisar delas para ser professor? A paixão, como se sabe, pode ser crescente ou decrescente e, segundo definições de dicionários, é:

---

<sup>37</sup> Essa representação foi encontrada como título de uma reportagem que homenageava o dia dos professores, em 2011. Disponível em: <http://www.univem.edu.br/noticias/?id=2111>. Acesso em: 4 nov. 2013.

**Paixão<sup>38</sup>:**

s. f.

1. Impressão viva.
2. Perturbação ou movimento desordenado do ânimo.
3. Grande inclinação ou predileção.
4. Afeto violento, amor ardente.
5. O objeto desse amor.
6. Pena, cuidado, trabalho.

**Paixão<sup>39</sup>:**

s.f. Sentimento intenso que possui a capacidade de alterar o comportamento, o pensamento etc.; amor, ódio ou desejo demonstrado de maneira extrema. Excesso de entusiasmo; emoção: “afirmava sua teoria com paixão”. Adoração por alguma coisa em específico: “paixão por cinema”. Algo ou alguém que causa paixão: “a filha é a paixão dos pais”. Opinião fervorosa acerca de alguma coisa; fanatismo.

As definições e os exemplos anteriores para a palavra paixão nos levam a acreditar que “ser professor demanda paixão” é uma representação presente no senso comum por dois motivos. Primeiro, ser professor é visto como uma “grande inclinação” ou dom natural segundo a “vocação”, porque no Brasil não é uma profissão valorizada, então, é preciso que haja uma adoração ou paixão pra conseguir atuar como professor em meio a muitas adversidades. Segundo, a vocação parece estar associada a um amor incondicional que tudo suporta, esse amor seria condição para ensinar o que se sabe. Logo, ser professor é uma vocação, e, de acordo com isso, para ser professor é preciso ter dom e ser apaixonado pelo que se faz. Isso, a nosso ver, desvaloriza a formação profissional como se a formação inicial e continuada não fossem necessárias para tornar professor alguém profissional independente de seus talentos ou dons.

Ao solicitar aos participantes envolvidos neste estudo que representassem o que para eles significa ser professor de Espanhol, já esperávamos encontrar em seus discursos, fossem eles escritos ou orais, marcas de suas identidades, porque, para Hall (2000), a identidade é representacional, ou seja, por ser um significado precisa ser representada.

Mas o que gesta o conceito de identidade segundo as discussões que temos feito sobre a profissão de professor de Espanhol neste trabalho? O conceito de identidade diz respeito às variadas formas como as professoras envolvidas neste estudo compreendem seu lugar social como docente. Foi a partir de suas representações que os dados a respeito das identidades das professoras foram codificados e discutidos, aqui, no tocante a como esta profissão de

<sup>38</sup> Definição segundo *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Disponível em: <http://www.priberam.pt/DLPO/dom>. Acesso em: 6 jan. 2014.

<sup>39</sup> Frases consultadas no *Dicionário online de português*. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/paixao/>. Acesso em: 6 jan. 2014.

professor de espanhol tem sido representada em Goiânia. Foi possível observar que o que as professoras participantes narram recai sobre ser ou não apaixonado pela profissão *versus* ser apaixonado pela língua que ensinam. A seguir apresentamos e discutimos as representações sobre “ser apaixonado pela língua espanhola”; “ser apaixonado pela profissão”; “ser apaixonado pelo que se faz não garante profissionalismo” e os critérios para ser profissional segundo as representações das professoras participantes neste estudo e outras representações.

### 3.1 PARA SER PROFESSOR DE ESPANHOL É/NÃO É PRECISO SER APAIXONADO PELA LÍNGUA ESPANHOLA

Inicialmente, foi identificada, no questionário inicial respondido por JCD, a escolha lexical “amor” pela língua espanhola, empregada por ela para definir a profissão. Posteriormente, quando incentivada a explicar melhor essa representação, JCD passa a utilizar “paixão” para descrever seu sentimento pela língua que ensina:

**Excerto 34:** Sou apaixonada pelo Espanhol e tento contagiar meus alunos com esta paixão, através de *aulas expositivas*, com vídeos e canções, pois o *contato direto* com a língua desperta a curiosidade e motiva os alunos. [...] É bom saber que apesar de não estar na profissão que eu tanto sonhava, estou em uma profissão que é tão gratificante que supera os males, porque através dela sou formadora de opiniões e dos nossos futuros profissionais. *Por isso sempre além de professora, procuro ser psicóloga, amiga, mãe, enfim faço o meu papel de educadora, sendo dedicada e dando amor, para em troca receber amor e pessoas de bem no futuro.* (JCD, Narrativa 1, jun. 2013, grifos nossos)

**Excerto 35:** *A língua espanhola não interfere, no meu caso, eu sou apaixonada pela língua espanhola, mas não é por causa do Espanhol que eu dou aula. Infelizmente eu posso te afirmar que eu dou aula por causa do salário, não que a gente receba milhões; por causa do salário e da relação aluno-professor, que graças a Deus a maioria dos meus alunos gostam muito de mim, me respeitam, e participam das minhas aulas, agora se fosse cem por cento alunos indisciplinados, que não estão nem aí com nada, com certeza eu já tinha partido pra outra. O espanhol me levou a ser professora, porque eu fiz o curso, gosto da língua, por causa da língua espanhola eu entrei na profissão de professora, mas pra ser professor você tem que ser apaixonado.* (JCD, Sessão Reflexiva, jul. 2013, grifos nossos)

Esses últimos excertos nos levam a crer que há uma aparente contradição no que diz JCD ao afirmar que é apaixonada pelo que faz, mas o faz pelo salário e pela relação de amor e

amizade que tem com seus alunos. Essa contradição se desfaz quando entendemos que, para ela, ser professora é ser apaixonada pela língua que ensina, não pela profissão docente, já que esta não é a carreira que sempre sonhou. Ao afirmar que não é por causa do Espanhol que ela dá aulas, não resta outra opção: ela o faz pelo salário, o faz por sobrevivência; embora ela afirme que a sua paixão pela língua espanhola não seja a responsável por ser professora. JCD entende que foi o Espanhol que a levou à docência, pois também não era o seu interesse ser professora, mas sim “ter o diploma para prestar concursos” (JCD, Narrativa autobiográfica, ago. 2013).

Lamentavelmente, esse dado nos faz questionar nossa realidade em Goiás e no Brasil. Os professores são, então, aqueles indivíduos que não puderam ou não conseguiram ser outro tipo de profissional? Estão na carreira docente sem conseguir se preocupar em ser profissionais, mas tão somente em “dar aula” pelo salário, que bem sabemos “não são milhões”? Nas escolas estaria o ensino, de línguas especialmente, para “tapar buraco” nas grades curriculares? Estaria o professor em sala de aula para ocupar todos os papéis (mãe/pai, psicólogo, amigo, etc.), menos os que lhe cabem por lógica, que são ajudar a instruir e orientar no caminho do (auto)/conhecimento?

Esses questionamentos nos levam a buscar a definição de “profissional” segundo Celani (2006), ao discutir a respeito da questão de o professor de línguas estrangeiras ser uma profissão ou ocupação no Brasil. A respeito dessa discussão, essa autora ressalta que:

[t]ornar-se um profissional envolve um comprometimento com “uma sólida base na disciplina” de especialização, de modo a desenvolver “um estilo característico de pensar”, além de “ter um comportamento adequado”, que inclui “envolvimento pessoal, disciplina, entusiasmo e tenacidade” (HAMMER, 1996, p. 55-56). Para o profissional, o trabalho é “sua própria persona, sua própria essência” (p. 49). Hammer resume bem a diferença, quando afirma que os profissionais “aprendem”; os trabalhadores tradicionais são “treinados”. (CELANI, 2006, p. 27-28)

Considerando o professor de ensino de línguas estrangeiras, o profissional é aquele que aprende por meio de um envolvimento com a profissão, levando em conta os conhecimentos específicos adquiridos na formação inicial, de modo a comprometer-se a (re)construir-se profissionalmente pela reflexão sobre a prática docente:

[A] partir da capacitação na área de especialização, no nosso caso a língua estrangeira em questão, o professor deve se ver como alguém que tem um compromisso com o seu aluno, com a sociedade e consigo mesmo. Precisa,

além de educar-se sobre as culturas da língua que ensina, também educar-se sobre o mundo e a cultura dos adolescentes, promover o conhecimento mútuo de dois universos, sobrepostos, mas que não se conhecem (Morin, 1999). [...] O professor não pode, como é ainda comum, perceber o objeto de sua disciplina como algo auto-suficiente, sem fazer ligações com o universo de que ele e seu aluno fazem parte.[...] Deve estar, conseqüentemente, em um processo de educação permanente, de produção de conhecimento centrado na sala de aula, inserido na prática e não derivado apenas de um método ou de um modelo teórico, em constante interação entre teoria e prática. [...] Deve ser um profissional reflexivo e crítico, porque como já vimos, ensinar não é uma atividade neutra. (CELANI, 2006, p. 37)

Negando a representação de professor de línguas estrangeiras como uma ocupação, mas afirmando que se trata de uma profissão que precisa de um comportamento profissional que colabore para a diminuição da desvalorização do trabalho docente, Celani (2006, p. 39) ressalta a necessidade da aprendizagem constante e de uma postura reflexiva e crítica por parte do docente: “Só por meio da prática reflexiva o professor poderá alcançar o domínio da complexidade e da imprevisibilidade, que é o que encontrará no mundo, na escola, na sala de aula”, requisito que, a nosso ver, pode contribuir para reforçar um quadro de valorização profissional do docente, sempre e quando este seja capaz de comprovar que não apenas ocupa o cargo de professor, mas possui a competência aplicada e profissional para justificar porque ensina como ensina (ALMEIDA FILHO, 2002) e que resultado poderá obter no sucesso do trabalho empreendido.

Ocupar o cargo de professor de língua estrangeira ou ser um profissional do ensino de língua estrangeira envolve, pois, comportamentos e escolhas distintas. A história da professora JCD nos faz lembrar aqueles casos de professores que chegaram a ser professor não querendo ser, de modo que suas histórias de vida são importantes para entender como essas identidades são abaladas e desvalorizadas socialmente. E não basta que cada professor trabalhe isoladamente para tentar modificar este quadro de desvalorização:

A prática reflexiva isolada não basta. É necessário que inclua, como já foi mencionado, uma participação crítica, que inclua a responsabilidade com a cidadania. Isso significa que o professor deve ter atitude reflexiva inserida em sua identidade profissional, e o senso de responsabilidade com a cidadania como mola propulsora para uma atuação em rede, na escola e na comunidade educacional. (CELANI, 2006, p. 39)

Isso significa que cada professor carrega em si esta responsabilidade de uma prática reflexiva e crítica a respeito da desvalorização profissional que lhe acomete para atuar de maneira conjunta e participativa na comunidade educacional, conscientizando e mobilizando

alunos e colegas de profissão, por meio de um trabalho comprometido com um ensino de qualidade e atuação política capaz de mostrar que não se trata de uma ocupação, mas de uma categoria profissional que sabe de seu valor e luta por seus direitos. Isso só é possível através de um engajamento social e político e desejo de permanecer na profissão.

JCD não é um caso isolado. No Brasil, a grande desvalorização do trabalho do professor, os baixos salários e as difíceis condições de trabalho, bem como comportamentos pouco profissionais da categoria, levaram historicamente a sociedade a construir a representação de que para ser professor é preciso ter dom, ser apaixonado pelo que se faz, ou, como se escuta facilmente, “ter amor a esta profissão”, porque do contrário esta vontade de seguir a carreira não se sustentaria. Isso, a nosso ver, é uma via de mão dupla, pois tanto a realidade da educação contribui para o desprestígio da profissão quanto comportamentos docentes descomprometidos com uma postura profissional contribuem para um sentimento negativo nos professores, o que Machado (2006, p. 40) chamou de “mal-estar” docente, e na própria sociedade.

Um dos aspectos mais negativos sobre a formação docente, segundo Machado (2006), é a imagem que a sociedade constrói sobre a profissão de professor. Para a autora, a visão externa, quando negativa, afeta diretamente sobre o sentimento que pode vir a desenvolver-se na formação e no exercício profissional:

Em relação à imagem projetada pela sociedade sobre a profissão docente, nós concordamos com Carrolo (1997) e Villa (2001) quando dizem que as experiências vivenciadas pelo(a) professor(a), e nós acrescentamos pelo(a) licenciando(a) especialmente, podem afetar de forma contundente na construção da(s) identidade(s) pessoal e profissional. Se retomarmos Moita (2000), Nóvoa (1997, 1999, 2000), Pimenta (2002a, 2002c), Pimenta e Lima (2004) quando salientam que a identidade se estende e se nutre da história de vida do(a) profissional, e se considerarmos a imagem muitas vezes negativa que a sociedade projeta sobre a profissão docente, além das primeiras experiências do(a) jovem professor(a) que podem vir repletas de incertezas, angústias, medos etc., então deveríamos ter uma preocupação mais focada nos anos iniciais de profissão. (MACHADO, 2006, p. 117)

A essa imagem, neste caso uma imagem negativa sobre a profissão docente, chamamos de representação, ou seja, uma cadeia de significados construídos nas negociações entre participantes sociais em interação (MAGALHÃES, 2004). Essa citação nos auxilia a compreender como as identidades das professoras deste estudo foram/são construídas. As experiências vividas por elas, suas histórias de vida são importantes para entender como estas

profissionais se projetam na docência, suas ações, suas escolhas, seus anseios, suas desilusões, suas angústias e suas contradições.

JCD afirma que é pelo salário que ela está nessa profissão, pois, segundo sua narrativa autobiográfica, no vestibular ela não conseguiu aprovação para outro curso e precisava ter uma profissão. A professora conta que acabou fazendo o curso de Letras/Espanhol para poder prestar concursos, mas, por ter se apaixonado pela língua espanhola, é hoje professora. Embora afirme isso, vemos a contradição em seu discurso que se fosse apenas pelo salário não estaria mais nessa profissão. Contudo, pareceu-nos contraditório o modo como a participante JCD justifica ter se tornado professora de espanhol. Certamente, ao observarmos a contradição do discurso da professora referenciada nos dois últimos excertos – fragmentos de suas narrativas produzidas em distintos momentos (junho e julho) da coleta de dados –, recordaremos que para os Estudos Culturais as identidades não devem ser vistas como fixas e não contraditórias.

Pelo contrário, Hall ([2000]/2007) esclarece que na pós-modernidade a noção de identidade para os Estudos Culturais se difere do conceito de identidade como um “eu que permanece sempre e já o mesmo, idêntico a si mesmo ao longo do tempo”, um “eu coletivo” que é capaz de se estabilizar ou fixar-se plenamente com um sentimento de pertença a determinado grupo social com suas características comuns; pelo contrário, a concepção de identidade para o autor não é essencialista, ou, como ele mesmo afirma:

[e]ssa concepção [de identidade na pós-modernidade] aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. (HALL, [2000]/2007, p. 108)

O questionário inicial (Apêndice A) respondido pela participante JCD lhe dava a possibilidade de responder de maneira livre e de acordo com sua opinião a quatro perguntas. Destacamos a primeira delas, a respeito do que para ela significa ser professor de Espanhol:

**Excerto 36:** Significa ter uma oportunidade de repassar para os alunos o amor que tenho pela língua espanhola, junto com seus sons, acentos, grafia e magia. (JCD, Questionário Inicial - 2012/2)

Ao responder que “ser professor de Espanhol significa repassar o amor que sente por essa língua aos seus alunos”, verificamos que o efeito de sentido recai ainda na língua, e não na profissão; o uso que faz dos léxicos “amor” e “paixão” não apresenta nenhuma distinção de sentido atribuído por ela em diferentes momentos para descrever seu sentimento pela língua espanhola. Fica evidente que a relevância que JCD demonstra encontrar nesse ‘repassar’ de um sentimento e de um apreço pela língua se confirma por suas escolhas lexicais – repassar, amor, língua espanhola – nesse excerto. Ela poderia ter levantado outros aspectos do que é ser professor, tais como ensino-aprendizagem de aspectos culturais e/ou da estrutura gramatical da língua, ou ressaltar dificuldades práticas para exercer a profissão, como outras participantes fizeram, mas não o fez. A relevância do que para ela significa ser professora prevalece no aspecto afetivo de ensinar-aprender essa língua, sua concepção de língua é formal/estruturalista, embora dentro de uma perspectiva humanista de escola e/ou educação.

Souza (2004) sintetiza que a ação do professor em sala de aula, a partir de um enfoque comportamentalista, está pautada pelas ações de controlar, manipular, reforçar, recompensar e punir. Em uma perspectiva mais humanista, o papel seria o de facilitar, confiar e acreditar, trabalhar a autoestima, incentivar e estimular, ambas dentro de uma concepção de língua formal/estruturalista.

Há, contudo, a possibilidade de que a representação que JCD tem sobre o que significa ser professor de Espanhol se relacione com a competência que o professor deve ter para ensinar as peculiaridades da língua espanhola associada diretamente ao fato de amar essa língua. Em síntese, para ela é necessário amar essa língua para poder ensinar as peculiaridades que a diferem de outras. No entanto, não fica claro o sentido que a participante quer atribuir ao fazer esta escolha lexical: “sons, acentos, grafia e magia”. Há, nessa escolha, indícios da representação que JCD tem para si como concepção de língua, uma concepção estruturalista, na qual ensinar pressupõe passar, transmitir conhecimentos a respeito dos sons, dos acentos e da grafia de uma língua.

Conforme vimos no capítulo metodológico desta dissertação, a narrativa como instrumento de geração de dados “constitui um espaço de reflexão” (JOSSO, 2004, p. 172), e, ainda que seja um ato reflexivo individualizado, permite que o autor de tais narrativas possa se apropriar do processo de tomada de consciência, nesse caso de representações sobre sua identidade profissional e sobre o contexto social no qual está inserido. Porém, apesar de possuir um leitor a quem se destina, a narrativa é sempre uma reflexão individual e solitária ao ser escrita.

Pode-se considerar que por meio da linguagem e elaboração do discurso escrito sejam (re)construídas certas representações, porém, como é o caso da representação evocada no excerto 48, ela se manteve a mesma no segundo momento com a narrativa 1, na qual houve reelaboração do que havia sido escrito, mas não houve modificação no conteúdo da representação sobre o que é, para ela, ser professora, porque as representações não são fáceis de mudar, visto que, conforme esclarecemos na introdução desta dissertação, elas fazem parte de uma cadeia de significações construídas na interação, mas também são parte de um sistema de normas e valores (CELANI; MAGALHÃES, 2002; MAGALHÃES, 2004), que, bem sabemos, não se modificam facilmente.

Em comparação com o questionário inicial, pode-se afirmar que há, na narrativa, um pouco mais de dialogismo quando a pesquisadora lança duas perguntas que dizem respeito ao que JCD já havia escrito em outro momento, a fim de orientar sua produção escrita. Como guia de narrativa (Apêndice D), foi pedido que a participante explicasse melhor o sentido que queria atribuir à colocação “amor pela língua espanhola junto com seus sons, acentos, grafia e magia”. Entre outros aspectos, ela ressalta:

**Excerto 37:** Ser professora de Espanhol para mim atualmente *é uma satisfação e ao mesmo tempo é frustrante*, principalmente quando chego em casa com incontáveis trabalhos para corrigir e para piorar percebo que grande parte dos alunos não entregaram o trabalho, outros copiaram e ainda errado. [...] *A princípio só entrei no curso de Letras com habilitação em Espanhol pela minha paixão pela língua e o meu interesse em aprendê-la, nunca me imaginei ser professora*, meu sonho de infância foi sempre o de ser médica veterinária [...] Sou apaixonada pelo Espanhol e *tento contagiar meus alunos com esta paixão, através de aulas expositivas*, com vídeos e canções, pois o contato direto com a língua desperta a curiosidade e motiva os alunos. *Sou amiga dos meus alunos* e em troca recebo o mesmo tratamento que lhes ofereço, mas também sou dura nos momentos certos. Não acho que um professor deva despertar o medo dos seus alunos, mas sim o respeito. (JCD, Narrativa 1, abr. 2013, grifos nossos)

Ao discorrer sobre o que lhe foi solicitado, JCD afirma que “atualmente” está satisfeita sendo professora, ou seja, que antes não lhe satisfazia essa ideia, mas que ainda assim lhe frustram as exigências dessa profissão. Nossa análise é que ela demonstra querer compensar com o amor e a paixão que tem pela língua espanhola o fato de não estar satisfeita com a profissão que não queria para si. Ao representar o que é ser professor, ela ressalta que é amiga de seus alunos como um de seus papéis no ensino, mas, em contrapartida, não percebemos em suas representações reflexões sobre outras competências, tais como as competências

linguístico-comunicativa e a competência teórico-aplicada (ALMEIDA FILHO, 2004). Ao serem questionadas a respeito de se o professor apaixonado pela língua que ensina seria um bom professor, JCD e Ester discutem suas representações:

**Excerto 38:** *Não*, claro que se você tem aquela paixão, se você quer transferir pros seus alunos o que você sabe, isso vai aumentar bastante [as chances de ter sucesso ao ensinar], mas tem professor que sabe... *Mas se bem que* se a gente for analisar professor de Matemática porque ele gosta da matéria, porque ele tem facilidade... (JCD, Sessão Reflexiva, jul. 2013)

**Excerto 39:** Eu não concordo não... (Ester, Sessão Reflexiva, jul. 2013)

**Excerto 40:** não que seja cem por cento, mas faz parte podemos colocar aí uns cinquenta por cento... (JCD, Sessão Reflexiva, jul. 2013)

**Excerto 41:** Não... (Ester, Sessão Reflexiva, jul. 2013)

**Excerto 42:** Se não fosse por causa da língua a gente não estaria nesse caso, e aí o que você aprende de novo, você quer passar pros seus alunos. (JCD, Sessão Reflexiva, jul. 2013)

Ao mediar o diálogo de ambas as questioneei sobre o fato de se, ao contrário, o professor que não gostasse de Espanhol, mas tivesse estudado, poderia ser um bom profissional, as respostas foram as seguintes:

**Excerto 43:** Pode. (Ester, Sessão Reflexiva, jul.2013)

**Excerto 44:** *Eu acho também que pode.* (JCD, Sessão Reflexiva, jul. 2013, grifos nossos)

**Excerto 45:** Não é um fator que vai influenciar (ser apaixonado por Espanhol), entendeu? (Ester, Sessão Reflexiva, jul. 2013)

**Excerto 46:** *Porque ela sabe o conteúdo, se ela tem o domínio de ensinar ela vai conseguir passar.* (JCD, Sessão Reflexiva, jul. 2013, grifos nossos)

Quando Ester se posiciona em desacordo com o que diz JCD em “eu não concordo, não”, ela já apresentava indícios de que começava a refletir sobre a representação “ser professor de Espanhol é repassar a paixão que se tem pela língua”. Ressaltamos a importância da interação com a colega e a mediação da pesquisadora ao reconduzir o diálogo acerca desta representação do que é ser professor de Espanhol, redirecionando a pergunta, levando-as a repensá-la caso o inverso fosse verdadeiro: “uma pessoa que não gosta de Espanhol, mas que estudou para ensinar pode ser um bom professor?”.

Ao responder que “pode”, Ester concorda com a opinião de que haveria outros aspectos que levam o professor a ter sucesso ao ensinar, que não seria decisivo ser apaixonado pelo que ensina. Nesse momento, JCD cede a representação que ela havia deixado transparecer no primeiro questionário e reafirmado em sua narrativa, concordando com Ester. Isso ocorre somente na interação, e poderíamos afirmar que isso acontece por meio da reflexão com outra colega e de sua reação: “Eu acho também que pode” e “Porque ela sabe o conteúdo, se ela tem o domínio de ensinar ela vai conseguir passar”. Mas não podemos afirmar que de fato tenha ocorrido ali a modificação da representação “é preciso ser apaixonado pela profissão para ser um bom profissional”. O que podemos identificar é a presença do conflito gerado na interação por meio da relação de poder explicitada entre Ester e JCD. Esse conflito pode ser potencializador da problematização e uma possível reflexão a respeito do assunto discutido.

A escolha lexical de JCD “se ela tem o domínio de ensinar”, no entanto, se refere possivelmente à competência teórico-aplicada, segundo a qual o profissional sabe explicar porque ensina da maneira como ensina, um saber consciente sobre o que é ensinar de acordo com Almeida Filho (2004); porém, o uso de “passar” o conteúdo demonstra que a professora explicita uma representação do que é ensinar de forma conteudística e transmissiva.

Podemos observar, então, que representar essa identidade do professor de Espanhol passa pelo conceito ou definição de identidade para Tadeu da Silva ([2000]/2007), na qual as identidades não se definiriam simplesmente por aquilo que elas demonstram ser, mas por aquilo que elas não são. JCD não se define apenas como quem ama a língua que ensina, mas se define por aquilo que ela não afirma ser, ou seja, aquilo que não está dito.

A noção de identidade e diferença que se propõe, segundo os Estudos Culturais, entende que a diferença é aquilo que o outro é e por isso não está presente em mim; identidade e diferença estão, desse modo, em uma estreita relação de dependência, justamente porque sou aquilo que não sou. As afirmações sobre a diferença dependeriam de “uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades, [a]ssim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade” sendo, portanto, inseparáveis (TADEU DA SILVA, [2000]/2007, p. 75).

Representar essa diferença no conceito de identidade é considerar que há uma ausência em mim de tudo aquilo que há no outro, mas que mesmo estando ausente significa muito para a constituição do que representa ser minha identidade. Tadeu da Silva ([2000]/2007) conceitua identidade e diferença com base em Derrida (1991, p. 18), que caracteriza a

diferença por meio do termo *différance*, para o qual “todo signo, tanto na ‘linguagem da ação’ quanto na linguagem articulada [...], supõe uma certa ausência”. Essa ausência é, segundo a análise de Pinto (2009), a própria diferença:

Derrida (1990b) evidencia a possibilidade estrutural de todo signo de ser repetido na ausência não somente de seu referente, mas também na ausência de seu significado ou intenção determinada. Essa ausência é a *différance*, “uma modificação ontológica da presença”, que torna legível toda linguagem muito depois do desaparecimento empírico de seus destinatários ou de seus produtores – “essa ausência não é a modificação contínua da presença, é a ruptura da presença, a “morte” ou a possibilidade da “morte” inscrita na estrutura da marca” (Derrida, 1990b:27-28). (PINTO, 2009, p. 124)

Entendemos essa ausência inscrita na estrutura da marca como aquilo que mencionamos anteriormente, as identidades são definidas não apenas por aquilo que representam ser, mas por essa ausência ou ruptura da presença segundo a *différance* derridiana. Recuperando a ideia de identidade em (des)construção, de acordo com Hall (2000), as identidades, então, se (des)construiriam cada vez que se confrontassem com a possibilidade dessa “morte” ou com a ruptura dessa presença no traço que a define não por si mesma, mas pela negação em si de tudo aquilo que há no outro.

Como podemos analisar a influência do poder performativo da linguagem na construção dessas identidades se elas não são fixas e/ou únicas, mas fragmentadas e sujeitas a uma historicização e constante relação com a diferença? Ou como podemos analisar a influência do poder performativo da linguagem na (des)construção das identidades? (Des)construção porque não se trata de um processo linear em que a identidade vai sendo construída sem percalços, mas de um processo conflituoso que ora avança, ora retrocede para poder seguir construindo-se a partir da diferença.

É evidente o conflito que se trava no diálogo dos excertos 38 a 42 a partir da diferença de posicionamento das participantes, ou nos termos derridianos da modificação da presença da marca “para ser professor é preciso ser apaixonado”, inscrita na representação de JCD.

Do conflito entre JCD e Ester entendemos que não tenha sido suficiente para a reconstrução da representação inicial (excertos 43 a 46), mas reafirmamos que, por ter se tratado de uma única sessão reflexiva, ela pode ter concordado com Ester principalmente por influência da relação de poder entre elas e a pesquisadora de um curso de Mestrado, que, embora seja sua colega de profissão, naquele momento, ao questionar sua opinião, ocupava

uma posição socialmente mais privilegiada que a de professora que apenas terminou a graduação.

### 3.2 PARA SER PROFESSOR DE ESPANHOL É PRECISO SER APAIXONADO PELA PROFISSÃO

Tendo surgido no discurso de JCD em resposta ao primeiro questionário respondido, e depois problematizado por ela em forma de narrativa, conforme pode ser observado na primeira epígrafe deste capítulo, a representação “ser professor de espanhol é ser apaixonado pela língua que se ensina” foi levada a todas as participantes do grupo focal em forma de questionamento, o que nos propiciou algumas reflexões a respeito, tanto nas sessões reflexivas quanto nas narrativas, como podemos perceber nos excertos a seguir:

**Excerto 47:** Eu acho que pra ser professor você tem que ser apaixonado pelo que você faz, não pela língua. Não necessariamente tem que ser apaixonado pela língua, tem que saber, tem que gostar do que faz. Às vezes a pessoa sabe muito, mas não consegue passar. (**Ester**, Sessão Reflexiva, jul. 2013)

Nesse excerto, a professora Ester mostra que para ela não é necessário haver uma paixão pela língua que se ensina, além do mais, demonstra concordar com a representação de que o necessário para ser professor é gostar do que faz, da profissão. Em seu discurso, fica evidenciado o valor que ela atribui ao desenvolvimento de habilidades docentes no professor que lhe permitam ensinar o que sabe. Ou seja, a paixão, segundo ela, deve ser atribuída à profissão docente, e não à língua ensinada, o que nos chama a atenção para o fato de que as representações sobre ser professor de Espanhol passam antes pelas representações sobre a profissão docente, mostrada no Gráfico 2.1.2 como desafiadora. O uso de “paixão” atribuído à profissão também pode ser identificado, neste estudo, nos discursos de outras participantes:

**Excerto 48:** TEMOS QUE TER CONSCIÊNCIA DE QUE ESTAMOS EM UMA PROFISSÃO QUE NOS IMPÕE MUITOS DESAFIOS. A paixão deve, ou pelo menos deveria existir, em qualquer profissão. (**Maria**, Narrativa 2, out. 2013, grifos no original)

**Excerto 49:** Sou da opinião de que o profissional não deve ser só uma coisa ou outra [só apaixonado ou só profissional]. Devemos sim gostar do que

fazemos para que nossa prática seja realmente transformadora. *E o fato de gostarmos ou sermos “apaixonados” pela nossa prática não exclui o nosso profissionalismo.* Se não temos prazer em ensinar Espanhol, podemos até fazer um bom planejamento e ter boas ideias, no entanto, podemos incorrer no erro de passá-las mecanicamente aos alunos. Não acredito que seja o fato de “misturarmos” afetividade às nossas práticas que nos torna menos profissionais. Quando proponho alguma atividade com meus alunos, algum projeto, *é inevitável que eu também me envolva, que eu queira que eles se empenhem. Para que eu consiga o envolvimento e o interesse deles, muitas vezes, é preciso que eu os convença de que vai valer a pena, que é importante fazer aquela atividade, que será gostoso participar, independente de nota. [...] Acredito que seja a empolgação também que comumente leva o professor a querer ir atrás de mais conhecimento, de aprimoramento de sua prática (Gina, Narrativa 2, out. 2013, grifos nossos)*

Maria menciona a representação “ser apaixonada pela profissão” como uma necessidade devido à docência no Brasil ser um constante desafio para os professores. Entendemos que, para ela, a paixão docente seria uma mola propulsora para que o profissional se mantenha na docência, já que constantemente o professor se encontra desafiado nas relações da prática docente e muitas vezes desanimado pelas dificuldades e pela desvalorização que enfrenta. Porém, é Gina quem melhor explicita sua representação a respeito de ser apaixonado pela profissão. A professora nos chama a atenção para o fato de que para ela é preciso que o professor seja apaixonado pelo que faz e pelo que ensina como condição necessária para fazer com que os alunos também se empenhem, se engajem.

Gina, por meio do seu discurso, mostra que sua identidade como professora de Espanhol se pauta no empenho em mostrar-se apaixonada pela prática de sala como uma maneira de motivar seus alunos e que “misturar afetividade” em sua prática não a torna menos profissional, pelo contrário, vemos que ela ressalta como positivo o fato de o professor mostrar-se apaixonado pelo que faz para conseguir o empenho de seus alunos. Acredita que o professor correrá o risco de passar mecanicamente o que sabe planejar, elaborar e executar com boas ideias se não mostrar-se no controle dessas competências emocionais: saber demonstrar sua autoconfiança, lidar com suas próprias emoções e utilizar suas preferências para se direcionar na tarefa de ensinar e impulsionar seus alunos na direção do aprendizado. Concordamos com Gina e lembramos que Goleman ([1998]/2001) caracteriza as competências emocionais como diferenciadoras do profissional mediano para o profissional de primeira grandeza.

Seria o professor de Espanhol no ensino regular aquele que precisa convencer o seu alunado da importância/necessidade de se aprender essa língua, motivando pelo afeto e pelo

ensinar a ser apaixonado pela língua espanhola? Teríamos encontrado, assim, um traço possível para a representação da identidade profissional de professores de Espanhol no contexto investigado, uma vez que se trata de uma profissão relativamente recente, considerando que somente a partir da aprovação da lei 11.165, em 2005, se instituiu a existência e a necessidade efetiva desse profissional no cenário brasileiro?

### 3.3 SER APAIXONADO PELO QUE SE FAZ NÃO GARANTE PROFISSIONALISMO

Passemos a problematizar essa representação com o posicionamento da participante professora Gina, que discute a questão levantada por JCD em outro momento da pesquisa, na presença de duas outras colegas de profissão que, assim como ela, terminaram ou se encontram cursando Mestrado em Linguística. Sobre ser apaixonado pela língua que se ensina, ela afirma:

**Excerto 50:** Isso [de ser apaixonado pela língua espanhola] não garante profissionalismo não; não garante. Antes de você levar para o lado afetivo, acho que você deve pensar em maneiras éticas e profissionais mesmo, de [como] atuar no ensino de línguas estrangeiras. Mas eu sou suspeita porque eu gosto muito da língua espanhola, eu sou apaixonada porque eu gosto de ouvir, e se tem alguém ali que está falando Espanhol eu paro pra prestar atenção; mas eu acho que isso, só, não garante o meu profissionalismo. Se você não tem ética, não tem vontade, não procura ir atrás de melhorar sua prática você não vai ser um bom profissional. (**Gina**, Sessão Reflexiva, jul. 2013)

Gina é enfática e não deixa margem a dúvidas sobre seu posicionamento. Ela é apaixonada pela língua que ensina, mas valoriza, em primeiro plano, uma formação profissional baseada na melhoria de sua prática. Isso nos leva a crer que sua representação se difere das representações de JCD e Ester justamente por ter um histórico de formação continuada que lhe permitiu desenvolver mais suas competências teórico-aplicadas. A mesma representação pode ser observada na fala de Cláudia quando atribui à sua formação continuada o efeito de continuar se formando, de como tem observado mudanças em suas práticas, aspecto que, de acordo com Almeida Filho (2004), caracterizam o desenvolvimento da competência profissional:

**Excerto 51:** Você falou da avaliação, professora Gina, eu estava observando a minha postura como professora, eu estou procurando ouvir mais os meus alunos até porque faz parte do meu tema de Mestrado, mas isso está afetando tanto na minha forma de avaliar e a minha didática em sala de aula; no ano passado eu observei que eu trabalhei muito pouco a oralidade, eles até comentaram que eu trabalhei muito mais leitura e escrita e a compreensão auditiva e este ano eu estou buscando equilibrar um pouco mais. (Claudia, Sessão Reflexiva, jul. 2013)

O que a nosso ver, difere do tipo de representação que as demais participantes demonstram ter é o tipo de experiência docente e de formação que elas tiveram. Tanto Claudia quanto Gina continuaram participando de eventos relacionados ao ensino de Espanhol, continuaram estudando, ambas cursaram Bacharelado na área de Linguística antes de ingressarem no Mestrado, e isso faz com que elas tenham uma visão de profissionalismo voltado para a formação continuada, e não para a aquisição de teorias que sejam capazes de se tornarem redentoras de suas práticas mas, segundo afirmaram, que as façam ser analistas de suas próprias práticas de ensino a fim de melhorá-las.

#### 3.4 UM PROFESSOR DE ESPANHOL TEM QUE TER O MÍNIMO DE CONHECIMENTOS [ESPECÍFICOS E ACADÊMICOS] SOBRE ESSA LÍNGUA

Nesta seção nos dedicamos a entender mais sobre quais competências e papéis as participantes deste estudo representam como sendo necessárias para ser professor de Espanhol. Além das competências do professor de línguas (ALMEIDA FILHO, 2002; 2004) – as competências implícita, linguístico-comunicativa, aplicada e competência profissional – ou dos saberes pedagógicos (PIMENTA, 2000), a profissão de professor de Espanhol, assim como de outras línguas, requer o desenvolvimento da competência emocional, conforme descrevemos no Capítulo 2 desta dissertação.

Em resposta à entrevista, Maria esclarece como ela se posiciona diante da representação de que o professor precisa ser minimamente capacitado e como seus alunos em algum momento lhe questionam a respeito do que ela (não) sabe:

**Excerto 52:** Não sou detentora da verdade, estou aprendendo. Uma vez um aluno chegou pra mim, [me fazendo uma pergunta] e em uma situação eu disse: “Oh gente eu não sei, *eu também estou aprendendo as coisas, igual a*

*vocês*”, só que eles entendem as coisas muito ao pé da letra, aí numa aula lá ele chegou pra mim e falou: “uai professora eu pensei que a senhora não sabia Espanhol não.” E eu disse: “Uai, mas por quê?”. “Uai senhora falou que não sabia”. E eu: “Não, *eu tenho que ter o mínimo de conhecimento pra estar aqui, eu não sou..., eu não caí de paraquedas, não é verdade? Eu tenho uma faculdade, um curso...*”. Bom... talvez eu não tenha sido tão dedicada quanto eu deveria [como aluna do curso de licenciatura], mas foi um curso bom, eu sofri muito mas foi um curso bom, acho que tudo que é doído e sofrido é bom, pro nosso bem. (Maria, Entrevista, jul. 2013, grifos nossos)

Quando Maria diz que para ser profissional o professor de Espanhol precisa “ter o mínimo de conhecimento” e afirma ter cursado uma licenciatura para estar em sala de aula, a representação evidenciada é a de que, para ela, ser professor está além do dom mencionado no início deste capítulo, ou seja, para ser professor de Espanhol é necessário ser formado e habilitado para tal, ou seja, ter a competência linguístico-comunicativa. Entretanto, vemos representado, na voz do aluno mencionado por ela, que o professor que assume não saber, ou não usa o idioma estrangeiro em sala de aula, perde o prestígio com o alunado, uma vez que não pode demonstrar falta de domínio sobre o conhecimento mínimo, como Maria afirma. Para essa professora, a representação é a de que tendo sido habilitada em bom curso, no qual ela sofreu para se formar, possui a autorização que ela necessita para atuar como professora de Espanhol.

Ser professor de Espanhol, no entanto, requer desenvolver mais do que as competências linguístico-comunicativa e aplicada, ainda que por falta de conhecimento específico essas competências sejam deficitárias inclusive em professores com formação inicial superior, como percebemos no excerto em que Maria afirma agir de forma ética quando não sabe.

Mesmo que o conhecimento específico seja a condição mínima para que alguém ensine uma língua estrangeira, por exemplo, sabemos que muitas vezes o profissional sai da universidade com algumas lacunas nessa competência, conforme aponta o estudo de Machado (2006). Nele, entre outros aspectos, essa autora constatou que no grupo de professores que se formavam em Letras-Português/Espanhol a deficiência na competência linguístico-comunicativa era quase unânime, embora muitas vezes os futuros professores evitem assumir ou expor diretamente essa questão para não provocar questionamentos ou críticas a respeito. Além do mais, o estudo de Mendonça e Silva (2011) identificou que os futuros professores brasileiros de Espanhol encontram, muitas vezes, dificuldades em relação à construção da

identidade linguística, posicionando-se em um entremeio linguístico com recuos à língua materna, denominados interlíngua.

Percebemos que, além das competências mencionadas, além de saber o que se ensina e saber explicar porque se ensina de determinada maneira, e não de outra, além de saber por que obtêm determinados resultados no aprendizado, e não outros, acreditamos que se faz urgente também o desenvolvimento e a prática da competência profissional, na qual o professor é “capaz de fazer conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas” (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 21).

A concepção teórica sobre o conceito de um professor profissional exige que esse tenha tido uma formação específica, “um curso universitário com duração usual de quatro anos”; deve ter se dedicado a formação posterior à graduação, como cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 9).

Ao considerar as características do professor de línguas profissional, Almeida Filho (2004) contrasta essa teoria com a do professor prático, desatrelado da formação profissional. Contudo, sobre esses aspectos, questionamos a definição levantada pelo autor de atribuir o profissionalismo ao título obtido, quando a realidade brasileira é a de produção de profissionais cursando licenciatura e se formando sem a vontade de ser professores, mas sim apenas por desejar ter um diploma de nível superior (OLIVEIRA, 2010). Nesse sentido, a definição de profissionalismo por possuir o título de licenciado é limitada e requer reflexão a respeito. Vimos no Gráfico 2.2 desta dissertação que mesmo os professores de Espanhol que se encontram exercendo a profissão a definem, em sua maioria, como desvalorizada e desafiadora, ambas representações podem comprometer substancialmente a concepção de profissionalismo e engajamento na esfera profissional, que em 22% das representações afirmaram que ser professor de Espanhol é algo desgastante. Ser um professor profissional, dessa forma, implica muito mais que apenas possuir um título de licenciado, implica desenvolver maneiras de subverter o cenário de desvalorização e desgaste encontrado pelo caminho, comprometendo-se consigo mesmo e com a comunidade escolar de modo a desafiar a que haja aprendizado, ainda que em meio a uma desestrutura que muitas vezes assola o contexto educacional.

Almeida Filho (2004), entretanto, relativiza acrescentando que professores profissionais são “aqueles que se desenvolvem na esfera profissional, valorizando-se e valorizando a profissão e os outros membros, [assim] terão feito progresso na sua competência profissional”. Segundo este autor existe uma relação entre as características do

exercício do ensino formal contemporâneo, no qual os papéis de professores e alunos apresentam mudanças se compararmos com um modelo de educação tradicional, e o professor profissional: “[o] objetivo do ensinar [contemporâneo] é a produção do processo de ensino de professores imbricados com o processo de aprender dos alunos de língua em ambientes formais”.

Temos tratado, nesta pesquisa, as representações que professoras de espanhol demonstram ter sobre os diversos aspectos de sua profissão. A maneira como caracterizam o que para elas é ensinar, ser profissional, usar o material didático, avaliar, etc., diz respeito à maneira como elas constroem suas identidades. Ao representar esses aspectos elas (re)elaboram suas identidades, mas não se trata de um processo de (re)construção individualizado, no qual cada uma possui um discurso próprio e original a respeito dos diversos aspectos de sua identidade profissional. Em algum momento as representações das participantes desta pesquisa se encontram.

Quando questionadas sobre se elas se consideravam profissionais atuando como professoras de Espanhol, as representações se dividiram entre o grupo das que apenas terminaram o curso de licenciatura em língua espanhola e o das participantes que possuem formação continuada – Mestrado. Entretanto, para a maioria das participantes existe uma representação significativa de que: a) o profissionalismo está associado a um trabalho ético; e b) ser profissional é ter conhecimentos mínimos e acadêmicos para serem ensinados usando recursos para motivar o alunado.

Para JCD e Ester, as representações sobre ser profissional se associam às orientações da escola como instituição empregadora, ao como ensinar, à competência linguístico-comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2002) e aos conhecimentos específicos para ensinar a língua espanhola (PIMENTA, 2000). Aos serem questionadas a respeito de se elas se consideravam profissionais, destacamos os seguintes excertos:

**Excerto 53:** Você fala, pra ensinar? Na sala de aula? Eu me considero profissional. [...] Eu sou tachada na escola de *certinha* demais. Tentar entregar no prazo, só que ultimamente não estou fazendo isso não, estou muito desmotivada. [...] Tá, eu sou profissional, mas eu já fui mais até porque se eu for me estressar com coisa de escola eu vou ficar louca. Eu já fui mais *certinha*, agora, ah... não deu, não deu. O que é que eu posso fazer? Porque eles estão cobrando mais do que eu posso dar. (**Ester**, Sessão Reflexiva, jul. 2013, grifos nossos)

Ester associa o profissionalismo com o cumprimento das normas da escola em entregar notas no prazo, com o fato de ser certa com a instituição, e, nesse sentido, não se vê mais tão profissional como antes. O uso de “certinha” também aparece como representação de ser profissional no discurso de JCD:

**Excerto 54:** Eu sou [profissional], tento fazer as coisas bem *certinhas*... Sigo as orientações da escola, *tento passar o máximo de conhecimento* possível pros meus alunos, na medida do possível mesmo porque tem muito aluno que não tem interesse nenhum então fica complicado, mas mesmo assim, o que eu posso passar eu tento passar. (JCD, Sessão Reflexiva, jul. 2013, grifos nossos)

JCD demonstra entender que ser profissional, para ela, é passar aos alunos os conhecimentos da disciplina ensinada e associa a dificuldade em ser profissional aos impasses de não se conseguir ensinar, por exemplo, quando há alunos desinteressados. Acrescenta, em seguida, que para ela ser profissional é motivar os alunos, muito provavelmente como atitude profissional que leve o professor a cumprir o papel de fazer com que os alunos aprendam. JCD nos faz uma declaração que demonstra que ela, lamentavelmente, já não se vê, nesse sentido, mais tão profissional:

**Excerto 55:** *Eu já fui mais profissional... antigamente eu procurava novidade, tentava explorar ao máximo as atividades pra trazer os meninos pra aula, pra eles participarem, aí eu percebi que isso não faz diferença, infelizmente não.* Assim tem sala que mesmo dando o mesmo conteúdo uma sala é diferente da outra... Nessa sala que tem mais interesse eu tento trazer novidades, mas nas salas que não tem muito interesse no meio da aula com novidades e vejo que não tá surtindo efeito *eu acabo partindo pra outros métodos. Hoje em dia eu acho que eu estou entrando na monotonia do estado, infelizmente.* A maioria está desanimada, estão desanimados. Igual neste bimestre eu tentei levar música, eu passei propagandas pra eles, tinha sala que era muito bom, tinha sala que eu tinha que ficar chamando atenção o tempo inteiro. Quando parte pra esse lado eu acho que acaba desmotivando, *nos desmotivando* e acaba desmotivando a turma também, porque se nós não estamos motivados a fazer as atividades, como que você vai motivar o seu aluno, já que você não tem esse retorno? Eu tento na medida do possível *apresentar o conteúdo pra eles bonitinho... Mas não tem a mesma animação de antes.* (JCD, Sessão Reflexiva, jul. 2013, grifos nossos)

Os “outros métodos” que a professora menciona são, pelo que ela informa, maneiras de ensinar nas quais não há atividades motivadoras da participação dos alunos, os tradicionalmente conhecidos da educação brasileira como quadro-negro e livro didático.

Sabemos que o uso de somente essas ferramentas piora o nível de interação entre os alunos e entre o conteúdo ensinado e acaba gerando o que a própria professora detecta, apenas a “apresentação do conteúdo”, sem garantia de interação e aprendizado. Essa “monotonia do estado” é sinônimo de professor desmotivado, ou seja, pelo que compreendemos de seu discurso sobre a “monotonia”, aquele que não motiva e/ou não consegue motivar os seus alunos.

Ao abordar o modo como os professores em exercício trabalham na prática as teorias de ensino-aprendizagem abordadas na universidade, Vieira-Abrahão (2001), baseada em uma pesquisa anterior, analisa a atuação de cinco professoras egressas de um curso de licenciatura em Inglês, sendo que apenas uma delas demonstrou estar conseguindo desenvolver um trabalho comunicativo em sala de aula. Das outras quatro, uma estaria, segundo a autora:

longe de trabalhar na prática as teorias de ensino aprendizagem abordadas na universidade. [...] O grande número de alunos por sala, a falta de recursos oferecidos pela escola, a falta de respaldo da direção e o próprio desânimo da professora, em tão pouco tempo contagiada pelo espírito pessimista predominante no corpo docente da rede pública estadual, interferem na construção de sua prática. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2001, p. 69)

Observamos, na descrição da postura da professora citada por Vieira-Abrahão (2001), que os professores, tão logo adentram a realidade desmotivadora das salas de aula cheias e sob o “espírito pessimista” que predomina, são, muitas vezes, acometidos pelo que JCD descreve no excerto 55, um clima de “monotonia no estado”, ou seja, escolas em que falta respaldo da direção e alunos motivados a aprender. Isso exige, a nosso ver, muitas vezes, mais do que as competências adquiridas e as teorias abordadas na universidade para que se revertam situações como a descrita por JCD e Vieira-Abrahão (2001).

Também para a professora Gina o termômetro para saber se o professor é ou não profissional está no fato de o aluno aprender ou não o que o professor ensina:

**Excerto 56:** [N]a medida que eu percebo que *pelo menos cinquenta por cento dos meus alunos estão compreendendo, estão conseguindo captar aquilo que estou transmitindo eu me considero uma profissional*. É óbvio que uma profissional ainda cheia de limitações, porque eu acredito que professor é uma das profissões que você não pode dizer eu sei tudo eu já estou cem por cento por que cada dia você vai reformulando a sua maneira de ensinar, de estar na sala de aula porque é algo muito dinâmico, os próprios alunos vão fazendo com que você mude a sua postura a sua prática então é um eterno aprendizado. (Gina, Sessão Reflexiva, jul. 2013, grifos nossos)

Observamos que, para Gina, a garantia de profissionalismo é, em primeiro plano, associada ao fato de os alunos aprenderem o que ela se propõe a ensinar. Essa representação de que o professor é responsável pelo sucesso e pelo fracasso do aprendizado escolar é muito difundida socialmente e, em parte, pode ser vista como uma das preocupações dos cursos de licenciaturas em preparar melhor esses profissionais. No entanto, é preciso estar atento ao modo como essa representação acaba por responsabilizar unicamente ao professor pelos problemas educacionais, desconsiderando, muitas vezes, “múltiplos fatores”, que vão além das condições do professorado, tais como formação inicial e continuada, políticas educacionais e financiamento da educação básica, entre outros fatores, conforme nos esclarece Gatti (2010):

Hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos. Deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. (GATTI, 2010, p. 1359)

Mesmo levando em consideração todos os aspectos que envolvem a responsabilidade sobre a aprendizagem do aluno, Gatti (2010) chama a atenção para a questão específica da formação inicial e continuada de professores, de modo a entender que o professor profissional precisa dispor de conhecimentos específicos e uma “base sólida” para o desenvolvimento de sua profissionalização. O professor não pode mais ser visto como um “quebra-galho” ou um instrutor; é o que a autora esclarece a seguir:

Entendemos, com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), que a profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica a

obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improvisado, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos. (GATTI, 2010, p. 1360)

Para Gina e Claudia, a representação de profissionalismo se relaciona, primeiramente, com o conceito de cumprimento ético da profissão e, em seguida, com a capacidade de refletir sobre a prática de sala de aula e promover mudanças a partir disso e de uma formação continuada, porque isso é o que elas acreditam e, certamente, é o que as motivou a continuar estudando:

**Excerto 57:** [a] ideia que eu tenho de profissional, é sobretudo aquele que *consegue separar o pessoal do profissional*, eu tento fazer isso, quando eu estou trabalhando em classe eu procuro separar isso. *Tento trabalhar de maneira ética*. Verifico dentro das normas o que pode o que não pode, eu tento buscar isso e refletir todas as minhas posturas em sala se foi de maneira ética que eu agi em determinado momento. (Claudia, Sessão Reflexiva, jul. 2013, grifos nossos)

Se ser profissional, para JCD e Ester, se relacionava com a postura certa do professor para cumprir as normas das escolas e motivar o aluno a aprender, ser profissional, para Claudia, passa pelo crivo da reflexão sobre suas posturas em sala de aula, separando o que ela chamou de “lado pessoal do profissional”. No entanto, Gina mostra associar seu profissionalismo à capacidade de refletir suas posturas em sala de aula enquanto profissional que reflete o seu papel em adaptar-se ao contexto para fazer com que seus alunos aprendam.

Os posicionamentos de JCD e Gina nos mostram a diferença entre uma pedagogia mais tradicional e a pedagogia crítica, segundo Giroux (1995). Com base nesse autor, observamos que a prática pedagógica das participantes que investiram em formação continuada é mais crítica, porque considera como profissional aquele que é capaz de promover mudanças no seu contexto de atuação, enquanto JCD se desmotiva com a falta de interesse de seus alunos e não demonstra, em seu discurso, refletir sobre como modificar seu comportamento em face das problemáticas do contexto. Segundo Giroux (1995, p. 92):

[r]ejeitam, energicamente, o pressuposto de que os/as professores/as são simplesmente transmissores de configurações existentes de conhecimento. Como intelectuais públicos os/as acadêmicos estão sempre implicados/as na dinâmica do poder e conhecimento social que produzem, medeiam e legitimam em suas salas de aulas.

Gina, diferentemente da visão de profissional que nos mostrou nos excertos anteriores, considera, também, que o profissionalismo estaria vinculado a uma competência linguístico-comunicativa e intercultural em língua espanhola, para poder ser transmitida aos alunos, que ela acredita que seria adquirida ‘verdadeiramente’ em um contexto de imersão. Para ela, essa “falta” em sua formação profissional representa ser uma “lacuna”:

**Excerto 58:** Eu só enfatizaria mais a questão do aprendizado, principalmente no caso do Espanhol, eu sinto uma limitação pelo fato de eu ter viajado pouco, de ter muito pouco o meu contato de imersão mesmo na cultura, então *parece que pra eu me ver como uma profissional competente na área do Espanhol eu sinto essa necessidade ainda, essa falta, essa lacuna. E às vezes isso seja até ruim, porque parece até um estigma que o professor brasileiro de Espanhol tem que o bom seria aquela experiência de imersão, mas não é isso, eu me considero uma boa profissional, mas parece que pra que eu me considere, pra que eu fique mais segura ainda do que eu estou falando, do que eu estou fazendo, seria muito bom neste momento que eu tivesse esse contato mais direto com a cultura do outro*, porque parece que é tão assim, não fica uma coisa tão, ai, verdadeira, parece que você falar do outro, da cultura do outro, sem ter experimentado, eu sinto essa necessidade de ter vivido, experimentado aquilo sobre o qual estou falando. (Gina, Sessão Reflexiva, jul. 2013, grifos nossos)

O que a professora afirma é que não se sente segura com sua competência comunicativa e acredita, como muitos aprendizes de línguas, na representação de que se aprende e se domina essa competência estando em contexto de imersão. Talvez Gina tenha experimentado o questionamento dos próprios alunos que perguntam, com muita frequência, sobre a experiência do professor de línguas em países que falam a língua oficialmente.

Gina, dois anos após ter terminado o Mestrado, fez um intercâmbio de algumas semanas no Uruguai para se dedicar a um curso de formação para professores de Espanhol. Sua representação é que, do ponto de vista prático-pedagógico, o curso não lhe teria acrescentado muito, mas, em matéria de vivenciar a língua-culturas daquele país, teria sido muito gratificante. Essa representação nos chama a atenção para o modelo de falante ideal de língua estrangeira como sendo aquele que se forma a partir de experiências vividas no país onde a língua é falada oficialmente, o que nem sempre é verdadeiro. Porém, essa representação é compartilhada.

Outro aspecto que nos chama a atenção é que, assim como Ester e JCD, usa a expressão “ser certinha” como forma de cumprir as exigências da instituição onde trabalham:

**Excerto 59:** É... eu nem sei...se eu vou me ater muito a isso [de] ser profissional mas considerando a postura ética, você age dentro da ética, seguir as determinações da escola onde você está lotada, onde você está atuando. E principalmente nem tanto observar o que eles cobram de você só como cumprimento de tabela, eu tento perceber como é que eu estou atuando com os meus alunos e como é que eles estão recebendo aquilo que eu tento *transmitir*. Então na medida em que eu percebo que pelo menos cinquenta por cento, não é, dos meus alunos estão compreendendo, estão conseguindo captar aquilo que estou *transmitindo* eu me considero uma profissional. (Gina, Sessão Reflexiva, jul. 2013, grifos nossos)

As três professoras – Gina, Ester e JCD – utilizam os verbos, “passar” e “transmitir” ao se referirem aos conteúdos que podem ser ensinados em sala de aula, o que nos remete a uma prática e concepção de língua formal/estruturalista. O uso desse léxico como forma de representar o papel do professor profissional, segundo elas, e o fato de sabermos que há apenas uma aula semanal nos leva a questionar o papel que a língua estrangeira tem assumido nas escolas. O ato de “transmitir” é limitado, segundo a pedagogia crítica (GIROUX, 1995), e, de acordo com as OCEM-Espanhol (BRASIL, 2006), ficar somente na transmissão de conteúdos linguísticos de forma tradicional conforme uma concepção de língua formal/estruturalista é muito pouco para o papel que se espera do professor de E/LE ao ensinar a língua estrangeira:

Ao entendermos que a função maior de uma língua estrangeira no contexto escolar é contribuir para a formação do cidadão, é preciso determinar, também, o papel que os professores efetivamente nele exercem. Muito acima de uma visão reducionista e limitadora, os professores são agentes – junto com os estudantes – da construção dos saberes que levam um indivíduo a “estar no mundo” de forma ativa, reflexiva e crítica. (BRASIL, 2006, p. 146, grifos no original)

Com base nessa citação, fica evidenciado que, para as OCEM-Espanhol (BRASIL, 2006, p. 146), um professor que apenas seja responsável por transmitir conhecimentos é visto como portador de uma visão reducionista e limitadora do que é aprender uma língua estrangeira. A representação de professor, conforme as orientações desse documento, é a de um profissional ativo, que faça parte da construção de saberes, profissionais “[...] que levam um indivíduo a estar no mundo”. Este “estar no mundo de forma ativa reflexiva e crítica” refere-se aos pilares da educação para o século XXI apontadas pela UNESCO em 1972 e “que

continuam a ter muita atualidade” (DELORS, 2000, p. 20): aprender a *conhecer*, aprender a *fazer*, aprender a *viver* e aprender a *ser*, citadas pelas OCEM-Espanhol (BRASIL, 2006, p. 131).

Isso, a nosso ver, se relaciona com o que esse documento espera que seja o ensino para a formação do aluno de E/LE como futuro cidadão, que está no mundo e precisa começar a formar sua visão sobre as coisas a partir do contato com outras maneiras de ver e entender esse mundo. Outra representação sobre os papéis que se espera que o professor de Espanhol tenha é a do professor como facilitador, aquele que considera o erro não como algo negativo e digno de punição, mas como indicadores de progresso no processo de aprendizagem e que, portanto, trabalha a avaliação formativa, contínua e como maneira de fornecer subsídios valiosos para o processo de ensino e aprendizagem:

[n]ão se trata de defender, no entanto, a visão mais conservadora da Análise Contrastiva, mas de considerar que alguns de seus princípios, pautados no contraste entre as línguas e discursividades envolvidas, podem levar a resultados satisfatórios. Da mesma forma, a Análise de Erros, para a qual estes são uma etapa natural pela qual passam todos os aprendizes no seu percurso em direção à língua-meta e, ao mesmo tempo, *são indicadores do processo de aprendizagem seguido pelos estudantes, tem contribuições a oferecer*. (BRASIL, 2006, p. 142, grifos nossos)

A crítica que as OCEM-Espanhol (BRASIL, 2006) fazem é também a uma concepção funcional de língua, ou seja, também critica o uso apenas da abordagem comunicativa, visto que apenas ensinar funções comunicativas seria limitar demais a função da língua estrangeira e não considerar o seu papel social em “levar o indivíduo a estar no mundo de forma reflexiva e crítica”. Não estamos julgando a prática das professoras participantes que nos levam a essa reflexão como limitadoras, inclusive porque tivemos acesso somente às suas representações, apenas estamos reconhecendo que existe uma dissonância entre o que se espera do ensino de línguas estrangeiras nas escolas e o que se tem conseguido fazer, restando-nos problematizar e buscar soluções para uma prática muito além de transmitir ou passar conhecimentos.

Vimos, no excerto 58, que o discurso da professora Gina apresenta uma preocupação ainda pautada na ideia de que aprender verdadeiramente a língua e a cultura estrangeira é ter acesso ao mundo estrangeiro por meio de intercâmbios culturais, e isso diz respeito à competência comunicativa na língua estrangeira. Entretanto, sua preocupação mostra a contradição inerente à sua identidade profissional, pois, considerando a sua prática como professora – como nos conta no próximo excerto – e as considerações das OCEM-Espanhol

(BRASIL, 2006) em relação à formação do aluno como cidadão e do modo como avaliar a aprendizagem, há mais coisas a serem levadas em conta. Percebemos que, mais do que formar um falante competente nas habilidades comunicativas da língua estrangeira, o que Gina realiza em sua prática se aproxima de como o documento espera que seja o trabalho a ser realizado pelos professores para formar o aluno como futuro cidadão.

A partir do que a professora Gina narra no excerto 26, do capítulo anterior, verificamos como avalia seus alunos e que utiliza uma metodologia de ensino e de avaliação que permite que eles se expressem na língua estrangeira e se localizem no mundo como cidadãos, como foi com o caso da aluna que falou da tragédia em Santa Maria<sup>40</sup> e trouxe as fotos que tirou lá – esse é o papel efetivo que se espera do professor ao formar cidadãos. É não apenas transmitir conhecimentos, mas permitir que o aluno se aproprie dele e desenvolva sua autonomia ao buscar a professora em uma rede social para pedir ajuda em relação a uma produção escrita, por exemplo. O que Gina faz em sala de aula como metodologia de ensino é o que a pedagogia crítica, segundo Giroux (1995), afirma ser necessário. Segundo os Estudos Culturais, é fazer com que os estudantes se vejam no mundo ao estudar a língua estrangeira:

Os/as educadores/as não poderão ignorar, no próximo século [XXI] as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade as escolas já estão tendo que enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, *high tech* e racialmente diverso que em qualquer outra época da história. (GIROUX, 1995, p. 88)

### 3.5 PARA SER PROFISSIONAL O MAIS IMPORTANTE É INVESTIR EM FORMAÇÃO CONTINUADA

Quando abrimos este capítulo, iniciamos com uma representação do senso comum a respeito do que é preciso para ser professor, na qual o dom seria um dispositivo necessário à

---

<sup>40</sup> Em janeiro de 2013 aconteceu em Santa Maria no Estado do Rio Grande do Sul, um incêndio numa boate em que mais de 240 pessoas morreram tentando se livrar das chamas. As notícias causaram espanto e alerta a todo o país, já que os mortos foram vítimas de asfixia e pisoteamento por tentarem escapar pela única porta de saída que havia no local. Os jornais chegaram a noticiar o ocorrido como a maior tragédia local nos últimos 50 anos; questões como segurança devido ao excesso de pessoas que foram permitidas entrar no local e os responsáveis pelo acidente estiveram foram assunto durante vários meses na mídia brasileira.

profissão docente, uma entrega desinteressada e, antes de tudo, amorosa. Para a sociedade em geral, também estariam os professores de línguas estrangeiras, e particularmente os de Espanhol, fadados a ter que possuir o dom de aprendê-la e ensiná-las? Assim, o dom seria condição necessária e suficiente para exercer a profissão? E ao pensar em professores com mais dom do que outros a formação inicial e continuada desses profissionais seria destituída de importância, já que o dom, de acordo com essa representação, parece ser próprio de cada indivíduo e suficientemente necessário para exercer tal profissão. Porém, na prática essa representação não se sustenta e é constatada a necessidade de se formarem profissionais que sejam capazes de aprender a desenvolver diferentes competências, habilidade e saberes, com base em uma formação inicial, e aprimorar e/ou adquirir novas competências por meio da formação continuada.

Embora os participantes desta pesquisa, em 26% de suas representações, tenham caracterizado sua formação docente como continuada (Questionário inicial – Gráfico 2.1.4) e parte significativa do discurso das participantes do grupo focal esteja centrada na representação de que o profissional nunca está pronto, mas em constante construção, existe uma distância entre o que é representado e o que, afinal, é ou pode ser feito para alcançar este aperfeiçoamento profissional. Das seis participantes do grupo focal, a metade se dedicou à formação continuada, chegando a cursar Mestrado e desenvolvendo pesquisa em sua área de atuação. Da outra metade, apenas Maria demonstra interesse em fazer Mestrado, mas deixa claro que no momento não tem condições, pois está em estágio probatório no cargo de professora efetiva no estado de Goiás.

O contexto educacional brasileiro, com seus problemas e particularidades, requer um professor que, além de suas capacidades mais básicas, tenha mais do que apenas o dom, ele precisa ter competências que lhe permitam contribuir significativamente para o aprendizado de seus alunos, precisa entender como utilizar as metodologias de ensino de línguas estrangeiras a seu favor, conforme a necessidade do perfil de cada grupo e segundo os objetivos de cada curso. Isso requer, no caso do professor de língua espanhola, mais do que saber expressar-se nessa língua, mais do que saber suas variedades linguísticas com seus vários sotaques e diversas pronúncias para o mesmo fonema, segundo a zona dialetal ou o país hispano falante, e, em certa medida, saber como ensinar o aluno a expressar-se nelas para poder desenvolver sua identidade linguística. Sabemos que isso não é uma tarefa fácil, posto que inclusive os próprios (futuros) professores encontram dificuldade em desenvolver essa

identidade linguística (MENDONÇA E SILVA, 2011), o que justifica ainda mais a formação continuada do professor de línguas.

As professoras Cláudia, Laura Sofia e Gina investem ou investiram na formação continuada e demonstraram, em seus discursos, ter as competências aplicada e profissional mais bem desenvolvidas do que as outras participantes deste estudo. Observamos que essas participantes apresentam a competência profissional, já que demonstram refletir sobre sua atuação muito mais do que pudemos notar nas professoras Ester, JCD e Maria, que não fizeram Mestrado. Daí a importância da formação continuada para alcançar o desenvolvimento dessa competência. O professor que se aceita como profissional mantém-se em formação, já que o domínio da competência profissional engloba o “reconhecer-se profissional, reconhecer padrões nas redes sociais em que circulam e buscar ajuda no aperfeiçoamento” (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 13).

Entendemos, porém, que o discurso de um professor o constitui como profissional e é capaz de fazer-nos entender que as identidades são sempre fluidas e fragmentadas. A professora Maria, por vários fatores, se diferencia das demais participantes, pois tem mais de quarenta anos, terminou sua graduação em Espanhol para depois se graduar em Língua Portuguesa e não se dedicou à formação continuada com outros cursos. Sua história de vida se diferencia das demais participantes também, porque precisou parar de estudar ainda jovem, se casou, foi mãe, e só depois concluiu os níveis fundamental e médio, para, então, entrar em uma universidade pública e cursar Letras, porque não teria condições financeiras de custear uma universidade particular. Seu “sonho”, segundo suas próprias palavras, é um dia poder se “dedicar menos à escola para cursar um Mestrado”, conforme aparece no excerto 18 do capítulo anterior.

A competência aplicada é “um misto de teoria e prática na medida do seu ajuste possível num dado momento” (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 13). Contudo, a competência profissional vai além de apenas saber justificar porque se ensina da maneira como se ensina. Para esse autor (2004, p. 13), a competência profissional serve para “balizar o desenvolvimento parcial de cada competência e sinalizar horizontes profissionais desejados que serão buscados incessantemente, quando a reflexão tiver lugar garantido no exercício do trabalho”. Maria nos mostrou, por meio de sua narrativa, que possui um nível de reflexão a respeito de sua formação como professora e de sua prática, autodenominando-se como profissional, reconhecendo suas limitações em determinadas competências e posicionando-se como quem entende o contexto em que atua:

**Excerto 60:** Lidamos diariamente com adolescentes que muitas vezes, não estão na escola por vontade própria, ou não dão a devida importância a ela. Nossa clientela não quer estar ali. E convenhamos, estudar é DIFÍCIL e espinhoso. Cabe a nós, profissionais da educação, despertar no aluno a curiosidade para seguir estudando. Creio que isso seja tão importante, ou mais, do que ensinar um amontoado de conteúdos que, para muitos, não faz sentido. Tenho nos primeiros anos do ENSINO MÉDIO, muitos alunos que ainda são foram devidamente alfabetizados. COMO PODEMOS LIDAR COM O ANALFABETISMO, COMO PROFESSORES DE LINGUA ESTRANGEIRA? E FAZER ISSO SEM ACESSAR O LADO AFETIVO DO DISCENTE? OU COMO DIZ UMA COLEGA: (professora de história), “Sem seduzi-los?”. Por isso, discordo da colega, SOMOS A SOMA DE VÁRIAS PESSOAS JUNTAS: PROFESSORA, FILHA, MÃE, IRMÃ, MULHER... E “isolar” todos esses “EUS” é impossível! E quanto ao profissionalismo, existe sim! Considero-me uma profissional que está SEMPRE tentando melhorar. Logicamente que respeito meus pares, e eu os apoio. O que falta na nossa profissão é cada um parar de “olhar o próprio umbigo”, começar a agir como uma CATEGORIA, uma parcela importantíssima da sociedade, que deveria ser mais valorizada. (Maria, Narrativa 2, jan. 2014, grifos no original)<sup>41</sup>

A competência aplicada e o domínio dos saberes linguístico-comunicativos permitem que o professor tenha sucesso quando o contexto de ensino aprendizagem ocorre em um local privilegiado de ensino. Ou seja, em um ambiente sem muitas variantes, sem alunos com problemas de aprendizagem, sem alunos que foram violentados em casa, sem alunos que sintam fome enquanto aprendem, porque não tiveram nada pra comer em casa, sem alunos que usem de violência com os colegas e, principalmente, quando as condições mínimas de aprendizado são garantidas, como local limpo e arejado, uma carteira para cada aluno e uma carga horária suficiente para ensinar a língua estrangeira. Porém, sabemos que esse local privilegiado não passa de um lugar idealizado, que, em qualquer que seja o contexto de ensino-aprendizagem, o professor encontrará esses problemas em maior ou menor proporção, e por isso lhe serão exigidos outros saberes, competências e habilidades para além das competências linguístico-comunicativa e aplicada à hora de ensinar.

Também essas competências podem representar garantia de sucesso na aprendizagem quando o professor de língua estrangeira está motivado e se sente respeitado e valorizado em sua profissão com base em uma remuneração justa e digna. Do contrário, o desenvolvimento da competência profissional pode ser vista como necessária para (tentar) fazer com que o

---

<sup>41</sup> Essa narrativa 2 foi proposta às participantes em outubro de 2012, porém, algumas professoras alegaram estar sem tempo para escrever e afirmaram que enviariam suas narrativas depois que passasse o sufoco do compromisso com o fechamento de notas e o PIA (Programa de Intensificação de Aprendizagem), mais conhecido como recuperação.

professor reconheça o que precisa ser melhorado em suas competências e também no contexto em que atua, porém, essa não é tarefa fácil. Não é o professor o único responsável por buscar essas mudanças, mas é por meio de sua conscientização e de sua reivindicação e busca pelo apoio de toda a sociedade que é possível pensar em uma maneira de mobilizar as instâncias políticas para que se chegue à solução dos problemas mencionados anteriormente. Acreditamos que a competência profissional permite que esses problemas ganhem visibilidade social pela voz e pelo poder do discurso docente e alcance proporções em redes sociais a fim de que o problema da educação seja pensado por todos, e não apenas por professores e formadores de professores:

O termo “conhecimentos específicos” abrange “competência linguístico-comunicativa, subcompetência teórica e metacompetência profissional”. Isso significa dizer que, para o(a) professor(a) de língua espanhola, ter “conhecimentos específicos” é mais que conhecer a língua que ensinará (competência linguístico-comunicativa), ou seja, além da capacidade de interagir comunicativamente na língua-alvo, ele(a) deverá conhecer e saber explicitar o conhecimento teórico que fundamenta o ensino da língua (subcompetência teórica) e ainda deverá compreender o valor, o potencial e os deveres do(a) professor(a) de línguas (metacompetência profissional). É o desenvolvimento da metacompetência profissional que possibilita ao(à) professor(a) entender a necessidade de constante atualização de conhecimentos visando ao seu crescimento profissional e que o(a) estimula a participar, conscientemente, de movimentos e atividades relacionados ao contexto educacional, seja no âmbito político, social ou pedagógico. (MACHADO, 2006, p. 30)

O que Maria nos conta no excerto 60, a respeito de sua representação sobre estudar ser algo “difícil”, se relaciona com o que sabemos sobre sua história de vida e formação como professora, uma história marcada pela superação de voltar a estudar depois de muitos anos longe da escola e ser a primeira na família a se formar em um curso superior. É preciso lembrar que os pais de Maria eram analfabetos e, em sua adolescência, ela tinha apenas o ensino fundamental, tendo deixado de estudar para se casar. O contexto familiar, social e econômico que marca sua história de vida justifica o fato de ela ter sido a primeira em sua família a se formar em um curso superior. É compreensível a representação que Maria tem a respeito de que estudar seja algo difícil, até porque:

[...] a grande discussão dos educadores críticos dos anos 1960 e 1970 foi a questão da enorme massa populacional analfabeta ou semianalfabeta no Brasil, com poucas condições de efetiva participação na vida cidadã e no mundo do trabalho que se sofisticava. Estudantes de ensino médio e superior

representavam uma quantidade mínima na população brasileira. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 11)

É compreensível que ela ainda tenha dificuldades com certos conhecimentos específicos da língua espanhola pelas dificuldades enfrentadas para estudar, concluir o ensino médio e depois se lançar a fazer um curso superior; mas, ao mesmo tempo, ela demonstra possuir um discurso potencializador da competência profissional, já que demonstra entender a necessidade de, e querer, seu próprio aperfeiçoamento. É essa competência que, segundo Machado (2006), é capaz de estimular o professor a participar de movimentos e atividades relacionadas ao contexto educacional, nas redes sociais, e a querer fazer um Mestrado ou Especialização. Recentemente, Maria se inscreveu e foi selecionada em um programa coordenado por professores universitários, no qual um professor recebe um estagiário para que haja uma troca entre os conhecimentos do professor da escola e do futuro professor estagiário. Essa atitude de Maria em participar dessa iniciativa comprova o seu desejo em retornar à universidade e/ou aprimorar-se como professora de Espanhol, demonstrando entender que sua prática docente está sempre em construção, necessitando melhorar sempre.

Ao considerarmos que as identidades são fluidas, móveis, fragmentadas, nunca singulares, e multiplamente construídas ao longo de discursos e práticas, conforme aponta Hall (2000), entendemos que a formação de um professor não pode ser dada como concluída. Muito embora haja um conjunto de competências necessárias a ser desenvolvidas para seu aperfeiçoamento, como a competência profissional, segundo Almeida Filho (2004) é a constante reformulação e ampliação das competências que caracterizam os discursos das participantes deste nosso estudo:

**Excerto 61:** O principal para mim é investir na minha formação contínua, por isso sempre tento participar de congressos, seminários, grupos de estudos etc. Este ano, consegui terminar o Mestrado em Letras e Linguística, isso foi muito importante para a minha formação contínua. (Laura Sofia, Questionário Inicial – 2012-2)

Essa importância que Laura Sofia afirma reconhecer sobre o Mestrado em seu papel como professora se justifica por ter cursado disciplinas que contribuíram para sua formação continuada como professora, e não apenas como pesquisadora. Segundo ela, a partir da reflexão de como lidar com temas críticos, tais como preconceito e homofobia em sala de aula e como levar os alunos a refletir sobre isso lhe auxiliou em sua prática de sala de aula, conhecimentos que ela afirma ter adquirido apenas com o Mestrado:

**Excerto 62:** Eu fui estudar sobre conflitos socioculturais [só] no Mestrado, demorou; quantas vezes na sala de aula o racismo, o sexismo, a homofobia estavam ali a todo o momento [e eu não pude fazer nada]. Mas [hoje] eu paro a minha aula, não deixo escapar nada; lá [no Mestrado] que eu fui estudar e entender e aprender como resolver aquilo na minha sala de aula. (Laura Sofia, Sessão-Reflexiva, jul. 2013)

Assim como Laura Sofia que, alguns anos após ter se formado, voltou à universidade para se dedicar ao Mestrado, as professoras Claudia e Gina continuaram estudando desde o momento em que se graduaram como professoras; além de continuarem participando de eventos sobre ensino e aprendizagem de espanhol, tanto como ouvintes quanto como apresentadoras de trabalhos nessa área. No excerto 51, da seção 3.3 deste capítulo, é possível observar como a professora Claudia assume que sua pesquisa de Mestrado tem modificado sua postura como professora, pois devido a isso ela tem buscado equilibrar mais o ensino das habilidades de produção (escrita e oral) e de compreensão (textual e auditiva) com sua forma de avaliar os alunos.

Vemos na professora Claudia um posicionamento distinto do da professora Laura Sofia, que tem se sentido cada vez mais desmotivada a ser professora de Espanhol. Pelo discurso de Claudia, identificamos nela uma identidade profissional que não quer deixar-se e não se deixa decepcionar pelos problemas que precisa enfrentar pra ser professora. Apesar de ter se dedicado a várias outras atividades desde a adolescência, ela afirma querer seguir contribuindo para mudar o *status* de desprestígio no qual se encontra o ensino de Espanhol no Brasil:

**Excerto 63:** Hoje, danço, canto e atuo como amadora, porque a educação aos poucos foi me conquistando e por incrível que pareça a cada dia me sinto mais apaixonada, mesmo me deparando com as inúmeras problemáticas do dia-a-dia. Ao invés de me decepcionar com a realidade educacional no Brasil, me senti mais desafiada a mudar, paulatinamente, o *status* no qual se encontra o ensino de Espanhol no Brasil. Atualmente, não me vejo de outra forma. Vejo-me fazendo tudo o que faço, querendo aprender mais e mais, vivenciar e experimentar muitas situações, mas sendo o que sempre quis ser, desde criança: Professora. (Claudia, Narrativa Autobiográfica, ago. 2013)

Em nosso grupo focal, identificamos três professoras com Mestrado: Claudia, Gina e Laura Sofia, mas esta última sente-se desmotivada e não valorizada como professora na rede estadual de ensino, chegando a pedir sua retirada desta pesquisa. Por outro lado, temos outras três professoras que não fizeram Mestrado: Ester, JCD e Maria; esta, apesar disso,

demonstrou querer continuar na educação e sentir-se motivada a fazer um Mestrado ou Especialização.

Desse modo, vimos, neste capítulo, que cursar o Mestrado pode ser visto como um fator decisivo para a continuidade da formação da competência profissional do professor de língua espanhola, porém, observamos que não há garantia de que essa formação continuada tenha a capacidade absoluta de motivar o professor a continuar exercendo sua profissão na educação básica, dada a existência da desvalorização profissional frente à atitude do professor em querer se capacitar. Parece haver uma tendência cruel segundo a qual profissionais docentes com Mestrado ou Doutorado seriam projetados para fora da educação básica devido à falta de valorização por parte do governo estadual, evidenciada pelos baixos salários. Essa representação não se sustenta nos dados desta pesquisa, embora tenhamos visto que, das seis participantes, três se dedicaram ao Mestrado e uma delas encontra-se desmotivada em continuar ensinando na SEDUC/GO.

No capítulo seguinte abordamos as representações das professoras do grupo focal a respeito do que elas consideram como sendo teoria e prática desde o contexto de formação inicial até o campo de atuação profissional docente e formação continuada.

## CAPÍTULO 4

### NA PRÁTICA, A TEORIA É OUTRA

A prática é TO-TAL-MEN-TE O CONTRÁRIO DA TEORIA. Tudo que a gente aprendeu na faculdade, aquelas coisas bonitas, “ah... é que você vai ensinar isso, e disciplina é isso e aquilo” na realidade não tem NA-DA a ver. Eu digo assim que aprendi muito mais na sala de aula do que na faculdade.  
(JCD, Sessão Reflexiva, jul. 2013, grifos no original)

A representação “na prática, a teoria é outra” é recorrente quando o assunto é prática docente e formação profissional. Emanada do senso comum, reproduz uma concepção de prática e de teoria como antagônicas, localizadas no abismo que, segundo essa visão, as separaria drasticamente. Representar a teoria como sendo o contrário da prática diz muito sobre o conceito que se tem a respeito desses dois aspectos da formação profissional e sobre o que se entende como ensinar e aprender. Neste capítulo, discutimos os conceitos de teoria e prática no contexto profissional docente e as representações das participantes desta pesquisa a respeito de sua formação e o contexto em que atuam, o que, de certo modo, nos auxilia no objetivo de identificar como essas representações caracterizam suas identidades profissionais.

#### 4.1 TEORIA E PRÁTICA NO CONTEXTO PROFISSIONAL DOCENTE

Neste trabalho, as representações das professoras do grupo focal sobre a relação teoria e prática se baseiam na conexão que elas fazem entre os conhecimentos teórico-práticos adquiridos ainda em formação inicial na disciplina de Estágio Supervisionado (cursado em 400h), como ocorre na Licenciatura – Letras/Espanhol<sup>42</sup>, e suas experiências em sala de aula como professoras já formadas. Essas representações se caracterizam, a nosso ver, pela relação

---

<sup>42</sup> As professoras que cursaram a Licenciatura dupla (Gina e Laura Sofia) fizeram somente 192h na disciplina Didática e Prática de Ensino de Língua Espanhola.

existente entre os discursos presentes na formação profissional de professores. Alarcão (1997, p. 60) afirma que na didática como área científica de investigação é necessário considerar que há uma relação entre os “discursos da formação”, “da investigação” e o “discurso da atuação profissional”, todos estreitamente ligados à vida profissional dos professores.

Aqui nos centramos na interpretação dos discursos das professoras sobre sua atuação profissional, que em vários momentos demonstraram representar a teoria e a prática como contrárias, principalmente se comparadas aos discursos da formação a que tiveram acesso. Se, para muitos, teoria e prática são antagônicas, por que aparecem sempre juntas quando discutidas? Seriam uma espécie de “bem” e “mal” ancoradas nos discursos de profissionais ao repensar sobre o que fazem e como o fazem? Se tomarmos como verdadeira a representação de que “ensinar se aprende na prática”, como coloca a participante JCD na epígrafe que abre este capítulo, identificaremos sem muita dificuldade um desprestígio apelativo às teorias estudadas na formação inicial sobre as competências de um profissional e um apego ao que Shön (2000) chamou de racionalidade técnica. Uma das possibilidades para entender a representação “a teoria na prática é outra” é analisá-la por meio do conceito de “teoria” como um conjunto de instruções capazes de resolver, na prática, problemas de toda ordem. Segundo esse raciocínio, a formação profissional estaria associada a um treinamento com base em técnicas para resolver problemas.

Celani (2006) ressalta que, de acordo com Shön, este modelo tecnicista se associa à visão positivista da atividade profissional em geral, que consiste na:

[...] resolução de problemas dentro de arcabouço tornado rigoroso pela aplicação da teoria científica e da técnica (Shön, 1983, p. 31). Esse é o conceito de treinamento. O pressuposto técnico-racionalista que subjaz a essa visão é que técnicas são aplicáveis universalmente a qualquer contexto de ensino-aprendizagem. (CELANI, 2006, p. 28)

Ao considerar teoria e prática como antagônicas, os profissionais passam a designar como válidas, necessárias e verdadeiramente úteis para sua atuação na prática somente aquela teoria que seja capaz de resolver seus problemas de maneira imediata. Assim, nem mesmo o paradigma da racionalidade técnica ou de cursos de treinamento resolvem. Trabalhar com as teorias produzidas pela academia implica um nível de análise e reflexão maior sobre a realidade e a sua conseqüente aplicabilidade; o que logicamente demanda um esforço e tempo que muitas vezes não se dispõe, porque:

[a] teoria não se gesta, não brota da prática, mas da reflexão sobre a prática: Ela é outro nível do conhecimento que se testa na prática. Tampouco a teoria produz transformações prático-materiais. O que ela transforma são percepções, concepções, elementos necessários, transforma parte da realidade, mas entre a transformação da consciência e do real são necessárias outras mediações. Isto porque o conhecimento no nível teórico não incide diretamente no nível prático-empírico das profissões. (GUERRA, 2005, p. 11)

O conhecimento teórico se caracteriza por não incidir diretamente no nível prático das profissões, como ressalta a autora. Esse conhecimento se difere substancialmente do nível prático-empírico devido às suas particularidades e à realidade característica de cada contexto profissional. Há, no entanto, uma espécie de ilusão ou anseio característico dos mais variados tipos de profissionais, que, estando em contato com problemas a serem solucionados na prática, acreditam ser de responsabilidade de todo conhecimento teórico apresentar resoluções práticas e imediatas para a realidade profissional:

**Excerto 64:** Na faculdade nós temos muitas teorias, é tudo bonito demais, e a realidade ela não é tão bonita quanto ela é mostrada pra nós na faculdade. Talvez se na faculdade, eles falassem “oh vai acontecer isso e isso” muita gente desistiria do curso no meio do caminho, porque a realidade é muito mais árdua, a realidade é... muito mais pesada, tanto na questão de sala de aula, quanto no contato com os alunos, quanto no colégio. (JCD, Sessão Reflexiva, jul. 2013)

Desse fragmento é possível inferir que JCD entende que o Estágio Supervisionado deveria ser como uma espécie de treinamento, no qual os alunos fossem preparados para o que lhes pudesse acontecer, como se percebe em “vai acontecer isso e isso”, de modo a pensar na solução para os problemas a serem enfrentados. Sua representação sobre o papel da teoria que deveria ser apresentada nas aulas de Estágio Supervisionado encontra equivalência com o tipo de imaginário social descrito por Lisita (2006), a respeito do que se concebe ainda como o papel da didática na formação profissional de professores:

Embora o imaginário social, a despeito de todo o movimento de revisão crítica da didática, ainda lhe atribua um caráter meramente metodológico (como aprender a manejar uma classe, quais as melhores técnicas para dar uma boa aula, como motivar os alunos etc.) e a racionalidade cientificista dominante na formação de professores a conceba como um corpo de conhecimentos prescritivos que regulam a prática, essas visões revelam certas expectativas sobre o trabalho docente e sobre como se aprende a ensinar, isto é, sobre o papel da didática na formação profissional dos professores, que não têm correspondência com a realidade do ensino como

prática social e com a visão que se pretende construir de que o trabalho docente é um trabalho intelectual. (LISITA, 2006, p. 28)

Esta representação de formação profissional limitada a ensinar como “manejar uma classe” não considera o que a participante JCD chamou de uma realidade não “tão bonita”, e não possui, como nos mostra Lisita (2006), nenhuma correspondência com a atuação de profissionais comprometidos com a prática social. Para a autora, se entende que o trabalho docente precisa ser visto como um trabalho intelectual, e esse tipo de trabalho não poderia estar dissociado da reflexão teórica sobre a prática. Ou seja, para isso é preciso que prática e teoria estejam sempre envolvidas no trabalho docente do professor como intelectual, não como instrutor de uma classe.

Para a professora JCD há uma distância entre teoria e prática. Para ela, a teoria não prevê os problemas da realidade a ser enfrentada nem soluções para eles. No entanto, para nós, toda teoria pode ser fonte de resolução de problemas na prática, fazendo-se necessária uma completa disponibilidade e mediação profissional para se chegar não a uma solução imediata, mas sim a uma reflexão sobre maneiras de abordar as possíveis soluções de um problema.

O que JCD coloca como “realidade bonita” mostrada pela universidade não se trata, conforme muitos futuros professores acreditam ser, uma amostragem da realidade que será encontrada na prática de sala de aula; trata-se, muitas vezes, de teorias de como ensinar e aprender em um contexto em que as variáveis de cada contexto não são consideradas ou se tratam de realidades distintas das que os professores em formação podem vir a encontrar.

Quando JCD cursou a licenciatura em Letras-Espanhol, a primeira parte do Estágio (1 e 2)<sup>43</sup> – observação das aulas – foi realizada em um colégio modelo, para o qual a maioria dos estagiários das licenciaturas dessa universidade é encaminhada; logo após, a professora cursou o Estágio Supervisionado 4 em sala de aula em uma escola particular, mas até então não havia tido experiência docente, principalmente se levarmos em consideração que seu desejo não era ser professora quando ingressou nesse curso. Esse fato, aliado aos dois únicos contextos em que JCD atuou como estagiária, certamente distintos do que ela vivencia agora na escola pública e estadual, possibilitaram uma postura não reflexiva durante a graduação, a ponto de levá-la a categorizar a realidade de sala de aula como “bonita” e não apenas mostrada no curso de licenciatura, mas vivenciada por ela. Não houve, assim, possibilidade de

---

<sup>43</sup> No referido curso de Licenciatura em Letras-Espanhol são quatro as disciplinas de Estágio Supervisionado (1, 2, 3 e 4), cursadas nos dois últimos anos da graduação.

que outras realidades fossem problematizadas por falta de vivência e reflexão durante as aulas teóricas.

Conforme apontam os resultados da pesquisa de Machado (2006), 56% dos alunos de um curso de licenciatura em Espanhol (no formato licenciatura dupla, com 192h de aula da disciplina de Didática e Prática de ensino no 5º ano do curso) afirmaram não ter tido experiência docente antes de ingressar na universidade, e nem durante, além do Estágio Supervisionado; esse é um número alto, segundo ressalta a autora, considerando que os futuros professores se encontravam no último ano de graduação. Isso nos leva a acreditar que as aulas práticas e o confronto com as distintas variáveis em sala de aula sejam de extrema importância para que prática e teoria não sejam vistas como antagônicas, e sim como complementares.

#### **4.1.1 Prática reflexiva: o papel da reflexão sobre a prática para gerar teoria**

Consideramos as experiências ou práticas de sala de aula de extrema importância para o diálogo necessário a respeito dos embasamentos teóricos sobre ensinar e aprender e sua aplicabilidade ou sua adaptabilidade a cada contexto. Lisita (2006, p. 27), ao realizar um estudo na área de formação de professores e sobre as possibilidades de reflexão crítica, afirma que o termo “reflexividade designa um processo pelo qual os sujeitos participantes da formação dialogam entre si com a intenção de questionar as ações e as razões que embasam as práticas de ensino sob um ponto de vista crítico”. Desse modo, entendemos que é essa reflexividade que pode desconstruir o que temos chamado de abismo entre teoria e prática, já que problematiza, de maneira crítica, questões inerentes à teoria e à prática, ao invés de categorizá-las como antagônicas.

O seguinte excerto nos leva a perceber um discurso mais reflexivo a respeito da relação teoria-prática. Embora essa professora participante também ressalte que a universidade mostrou uma “realidade” diferente da que ela encontrou depois, a reflexão que faz é que nem tudo que estudou na teoria condiz com a prática e o contexto em que atua, nem tudo pode ser aplicado, mas necessita ser adaptado:

**Excerto 65:** *Na verdade o que eu aprendi no estágio é que sobre o ensino comunicativo não dá pra você aplicar tudo isso, é adaptar. Por que lá [na universidade] parece que a gente estuda pra uma realidade e quando você vai*

pra prática é outra. Então tudo que você vê sobre o ensino comunicativo, o ensino intercultural de línguas isso aí, quando você chega numa sala de aula com 43 alunos, com alunos que não sabem nem pra quê [estudam espanhol] dizendo “eu não sei nem o português pra quê que eu vou estudar espanhol?”; então até que você consegue conquistar os alunos, conquistar o respeito deles pra que você consiga se fazer ouvir... (Gina, Sessão Reflexiva, jul. 2013, grifos nossos)

Ao contrário do que demonstra JCD na epígrafe deste capítulo e no excerto 19, Gina mostra que a prática, para ela, não é representada como totalmente diferente da teoria, mas é possível inferir, desse excerto, que para ela é preciso refletir as condições em que essa teoria pode e deve ser aplicada. Com base no que ressalta Gina, entende-se que a teoria não é uma técnica que deve servir para a resolução de problemas na prática escolar, mas deve ser utilizada pelo professor de maneira reflexiva para gerar/produzir a teoria que emerge da prática (GUERRA, 2005).

Ao discorrer sobre o paradigma reflexivo para a formação de profissionais, Schön (2000, p. 32) considera a existência de pelo menos dois tipos de reflexão: reflexão na ação e reflexão sobre a ação. Para o autor, a primeira delas nos permite “refletir no meio da ação sem interrompê-la, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos”, ao passo que a reflexão sobre a ação é o nosso refletir, “pensando retrospectivamente sobre o que fizemos”.

A concepção reflexiva de Schön, apesar de sua importância, foi considerada imediatista e configurada como um enfoque reducionista e estreito do que é reflexão, pois se baseia na prática reflexiva de “profissionais que atuam individualmente para modificar de forma imediata o que está em suas mãos” (LISTON; ZEICHNER, 1991 citados por CONTRERAS, 2002)

A reflexão (na ação e sobre a ação) vem, inicialmente, repensar o modelo da racionalidade técnica, em que profissionais eram treinados para resolver problemas instrumentais ou imediatos (SCHÖN, 2000). Esse autor, embora tenha recebido muitas críticas, ocupa um papel importante no desenvolvimento dessa teoria ao propor o conceito de “reflexão”, pois se opõe ao racionalismo técnico, reconhecendo que profissionais competentes devem não apenas resolver problemas específicos, mas também conciliar, integrar e analisar situações de conflito pautando-se no conhecimento teórico e científico para uma abordagem profissional da prática.

O refletir na ação é uma tomada de consciência simultânea ao momento em que se atua, no meio da ação, sem interrompê-la. A reflexão sobre a ação é o pensar

retrospectivamente, é refletir sobre fatos ocorridos a fim de modificar a atitude em uma próxima oportunidade. O refletir na ação não requer verbalização, mas uma atitude apenas, ao passo que pensar sobre a ação produz uma descrição verbal sobre ela.

Essas concepções de reflexão propostas por Schön sofreram críticas por estarem, segundo Alarcão (1996), relegadas a um nível técnico de observação, análise e reflexão da própria prática, ou, como aponta Jarmendia (2003, p. 121), um “enfoque reducionista e estreito da reflexão como um ato individual, que tem como objetivo modificar, de forma imediata, [...] desconsiderando o contexto social e político [...]” em que estão inseridos. Tais críticas reforçam a teoria de uma reflexão crítica, baseada na análise da prática pelo profissional que reflete, porém, problematizando o caráter político da prática reflexiva, por meio de uma conduta crítica diante das estruturas institucionais, interpretando criticamente as formas de ensino e, com isso, as organizações das práticas nas escolas se libertam das visões acríticas, tradições e costumes não questionados (CONTRERAS, 2002).

Contreras (2002, p. 139), ao mencionar o trabalho de Liston e Zeichner (1991), ressalta o que seria realmente uma prática reflexiva: “reflexão e ação coletivas orientadas para alterar não só as interações dentro da sala de aula”, mas também entre esse contexto e as outras estruturas sociais mais amplas. A reflexão crítica, desse modo, pode ser entendida não só como meditação ou processo de reflexão sobre a prática, mas sim como o atuar conscientemente sobre a realidade político-social de um determinado contexto. Longe de ser uma pesquisa que tivesse como intuito levar as participantes a exercer a reflexão crítica nesses termos, ressaltamos, porém, que no discurso de uma delas fica evidenciado que participar desta pesquisa a levou a pensar diferente:

**Excerto 66:** A participação nesta pesquisa me provocou, de certa forma, reflexões sobre minha vida profissional. Penso que podemos ter uma postura, acreditando que seja a correta, mas pode não ser. Por isso, o valor da criticidade, antes de tudo. Sei que sou (e quero ser), uma profissional que aprende, SEMPRE. Acho que o dia que sentir que *estou pronta e acabada deveria “parar” de viver.* (Maria, Narrativa 2, out. 2013, grifos no original)

Fica evidente, na fala de Maria, que participar desta pesquisa fez com que ela pensasse sobre sua vida profissional, refletindo sobre sua prática. Isso implicou em repensar seu posicionamento e seus papéis como professora de Espanhol, chegando a afirmar que, muitas vezes, como profissionais podemos pensar que estamos fazendo o correto, quando, na verdade, pode não estar adequado. Após termos finalizado a entrevista, começou-se um

diálogo informal entre nós, a participante e a pesquisadora, e Maria então conta que sente muita necessidade de voltar à universidade. Ela afirmou, ainda, que cursar uma Especialização ou Mestrado é a sua vontade, mas que não vê a possibilidade nesse momento, devido ao fato de estar em estágio probatório e não conseguir licença na SEDUC/GO. Nessa perspectiva, vemos que sua reflexão extrapolou os níveis da sala de aula, que alcançou um nível mais crítico por pensar em buscar, por ela mesma, mudanças em sua postura como profissional pela formação continuada.

A concepção de reflexão crítica para Smyth (1992), citado por Lisita (2006), considera que o papel do professor deve ser o de um intelectual crítico capaz de analisar o sentido político, econômico e social da escola e como sua prática de ensinar deve estar condicionada por esse sentido. Assim, depende do profissional e de sua perspicácia e poder de análise da realidade e das teorias a que teve acesso para reconhecer-se como aquele que entende criticamente a relação entre teoria e prática e dela se valer. Ocorre que, nesta pesquisa, encontramos representações que reforçam a ideia de que a teoria é outra na prática, assim como o contrário também ocorre.

#### 4.2 ENSINAR SE APRENDE NA PRÁTICA

A representação de que “na prática a teoria é outra”, discutida na sessão anterior, também foi evidenciada nesta pesquisa, quando, em diferentes momentos da geração dos dados, as professoras demonstram possuir a representação de que “ensinar se aprende na prática”. Essa relação pode ser percebida nos discursos de JCD e Ester, que se formaram juntas há alguns anos na mesma turma de licenciatura em Letras-Espanhol (OLIVEIRA, 2010), ou seja, suas representações são parecidas porque, entre outros fatores, ambas compartilham o mesmo contexto em que essas representações puderam ser produzidas. Nesse sentido, concordamos com Magalhães (2004) que para entender as representações é preciso compreender que elas são construídas sempre dentro de um contexto sócio-histórico e cultural. De acordo com a Linguística Aplicada, o conceito de representação deve ser entendido como:

[u]ma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas, intenções,

valores e crenças, “verdades”, referentes a teorias do mundo físico; a normas, valores e símbolos do mundo social e a expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular (isto é, significações sobre seu saber, saber fazer e poder agir) que, a todo momento, são colocados para avaliação, desconstruídas e revistas. As representações são sempre construídas dentro de contextos sócio-históricos e culturais e relacionadas a questões políticas, ideológicas e teóricas e, portanto, a valores, verdades, e autocompreensões que determinam quem detêm o poder de falar em nome de quem, quais são os discursos valorizados e a que interesses servem. (MAGALHÃES, 2004)

Os seguintes excertos nos mostram como as participantes mencionadas entendem as teorias estudadas na universidade e a prática vivenciada por elas nas escolas, o que gera, nas professoras, uma espécie de autocompreensão de suas identidades como professoras de Espanhol pautadas no desapontamento e na desilusão, por parte principalmente da professora Ester:

**Excerto 67:** Aprendi muito em minha formação e cada dia percebo o quão importante foi ficar quatro anos na faculdade. Agora consigo ver na prática *quase tudo* o que aprendi, mas também percebo que muitas coisas apresentadas na faculdade são apenas *uma esperança do modelo ideal de ensino/aprendizagem*. (JCD, Questionário Inicial – 2012-2, grifos nossos)

**Excerto 68:** Às vezes recebo recadinhos de alunos que gostam de mim, das minhas aulas, de como ensino, que me fazem continuar, mas a verdade é que eu *me iludi muito no começo*. *A realidade fora das paredes da faculdade é cruel. Aquela certeza que fiz o curso certo já não existe e não me vejo trabalhando na educação nos próximos anos, apenas professora, não*. (Ester, Narrativa 1, abr. 2013, grifos nossos)

A professora Ester, ao contrário de JCD, queria ser professora, e, em seu “começo”, além do Estágio Supervisionado 4, juntamente com o ensino de Espanhol para crianças em uma escola particular, atuou como professora em um centro de idiomas. Essa experiência, na qual o estagiário conta com a supervisão de um professor universitário que orienta seu trabalho, e a própria metodologia de ensino da língua adotada pela instituição, com salas equipadas e condições de trabalho distintas, muitas vezes, do ensino regular, podem ter sido decisivas para gerar em Ester a “ilusão” no início de sua carreira, segundo ela coloca no excerto 68. Essa ilusão possivelmente se refira a acreditar que as coisas funcionassem da mesma maneira que no centro de idiomas, a ilusão de que ensinar fosse possível sem o enfrentamento comum e necessário às distintas situações que envolvem contextos críticos em que o professor se encontra desamparado, desvalorizado, sem prestígio por ter apenas uma aula semanal, por exemplo. Contextos em que o professor precisa dispor de diferentes

estratégias e desenvolver diferentes competências<sup>44</sup>, bem como se valer de diferentes teorias sobre como ensinar, e inclusive gerá-las a partir de sua prática.

À questão que envolve as representações das professoras JCD e Ester, no entanto, cabe outra interpretação, que nos remete ao contexto de sua formação inicial. No primeiro instrumento de geração de dados, o questionário inicial, vemos que JCD reconhece a importância de sua formação inicial como professora de Espanhol. No entanto, ela ressalta que não consegue “ver” (entendemos como aplicar), na prática, tudo o que estudou na universidade. Em um segundo momento, ela explicita a representação de que, “na prática, a teoria é outra”. JCD deixa claro que para ela a realidade prática da sala de aula se difere de “tantas teorias” que são apenas “mostradas” ou apresentadas aos futuros professores na universidade. O que se vê representado encontra justificativa em sua própria história de vida e no modo como JCD experimentou a formação como professora de Espanhol, o que nos faz entender o engajamento comprometido de futuros professores em sua formação como decisivo para a sua atuação na sala de aula.

Com base no que foi colocado por JCD levantamos dois possíveis efeitos de sentido: 1º) o de que não teria havido apropriação das teorias estudadas ou internalização dos conceitos ou teorias de ensino e aprendizagem para refletir a prática de sala de aula; 2º) haveria, nessa representação, uma denúncia de que em sua formação esse tipo de apropriação da teoria não ocorrera de fato, devido às teorias terem sido apenas “mostradas” aos futuros professores, não havendo reflexão suficiente para entender como elas são aplicadas e se de fato podem ser relacionadas ao contexto de sala de aula que as futuras professoras “enfrentariam”.

Tendo realizado a pesquisa no contexto da sala de aula de Estágio Supervisionado 3 (Espanhol) (OLIVEIRA, 2010), foi possível observar que muitos dos futuros professores não almejavam seguir a carreira docente, mas tão somente obter o diploma para prestar concursos. Nessa ocasião, três das participantes da atual pesquisa – JCD, Ester e Maria – faziam parte do grupo que se formavam como professoras de Espanhol; naquele contexto, identificamos alguns conflitos que nos levaram a pensar nos dois efeitos de sentido mencionados no parágrafo anterior.

---

<sup>44</sup> Referimo-nos às competências a serem desenvolvidas nos professores de línguas que estão além da competência linguística, que superam os conhecimentos específicos sobre a língua a ser ensinada. A saber, as competências teórico-aplicada (saber relacionar teoria e prática) e profissional (ALMEIDA FILHO, 2002; 2004) que foram discutidas no Capítulo 3 desta dissertação.

Um dos conflitos centrais a que tivemos acesso no referido contexto é o de que o grupo ao qual pertenciam JCD, Maria e Ester, considerando que estavam sendo acometidos por um excesso de leituras teóricas no Estágio Supervisionado 3, e por ocasião de um questionário em que deveriam colocar sugestões, solicitaram à professora formadora 1 que o número de leituras teóricas fosse reduzido no semestre seguinte. Segundo os futuros professores, a justificativa era por não disporem de tempo suficiente para as leituras necessárias às discussões em sala de aula. Foi então que as professoras formadoras 1 e 2<sup>45</sup>, também a pedido daquele grupo, deixaram de usar a metodologia de apresentação de seminários (em que os futuros professores apresentavam suas leituras e reflexões teóricas) e enxugaram o programa do curso, deixando apenas as leituras mais imprescindíveis, trabalhando-as de forma a apresentar os construtos teóricos no formato de esquemas em projeções na sala de aula, sendo os textos já lidos, supostamente, pelos alunos em casa:

**Excerto 69:** [...] de certa forma eu consigo aprender só com o professor falando, eu acho que não é sinônimo de aprender você ter que dar sua opinião, eu vou escutando a professora e anotando, então às vezes eu prefiro ficar quieta na minha, por medo de falar besteira. (**Joana Doc.** Primeira sessão reflexiva, OLIVEIRA, 2010)<sup>46</sup>

Naquela ocasião houve um conflito entre a cultura de ensinar da professora com a de aprender das alunas, que não participavam ativamente das discussões e diziam não ficarem à vontade com a metodologia de apresentação de seminários, devido ao fato de se sentirem mal pelos comentários proferidos pela professora formadora 1. Tais comentários ocorriam porque, muitas vezes, as alunas não mostraram o mínimo domínio das leituras necessárias para as discussões, pois nem sempre liam os textos. Portanto, as aulas passaram a serem ministradas de maneira expositiva e menos dialogada, pois as discussões teóricas não alcançavam o nível mínimo de interação entre as professoras que ministravam a disciplina de Estágio Supervisionado 4 e as alunas; a maioria delas ainda não eram professoras e muitas diziam não querer ser.

---

<sup>45</sup> A professora formadora 1 havia sido professora do grupo no Estágio Supervisionado 3 e, no Estágio Supervisionado 4, dividia as aulas teóricas e as orientações dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) com a professora formadora 2.

<sup>46</sup> Trazemos à discussão, ao longo do presente estudo, alguns excertos, como este, com dados gerados na pesquisa anterior, realizada por nós no contexto já mencionado, por acreditarmos que eles contribuem para a interpretação das representações das identidades profissionais das professoras participantes comuns a este e àquele estudo. Esses excertos são identificados por (OLIVEIRA 2010), de modo a diferenciá-los dos dados gerados nesta última pesquisa.

JCD era uma das que afirmavam não querer seguir a carreira docente e, ao realizar, juntamente com Ester, os Estágios Supervisionados 3 e 4 (Espanhol), optou por fazê-los em uma escola de ensino infantil da rede privada, devido ao tema que desenvolveria em sua pesquisa de Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Letras – Licenciatura em Espanhol.

Nesta pesquisa atual, JCD e Ester argumentam que teoria e prática são antagônicas, e isso se justifica pelo contexto em que elas estudaram essas teorias, já que elas eram apresentadas em sala de aula e pouco ou nenhuma reflexão podia ser tecida a respeito de sua aplicabilidade devido à ausência de discussão por parte das futuras professoras. Desse modo, nenhuma problematização e/ou reflexão era alcançada. O que nos causou, naquele momento, um estranhamento, pois essa disciplina deve atuar, na formação inicial, contrariamente a isso.

Acreditamos que a disciplina de Estágio Supervisionado deve funcionar como uma espécie de laboratório, em que o futuro professor compreenda e aprenda que a prática deve ser refletida sempre e as teorias de ensino precisam encontrar lugar na discussão a respeito da prática, fazendo isso na companhia de seus pares e dos professores formadores, e não que isso seja relegado à formação continuada apenas. “As pesquisas qualitativas de cunho etnográfico desvelaram a importância de se analisar (refletir) a prática em contexto, tanto para a formação inicial e contínua de professores como para provocar mudanças na escola (LISITA, 2006, p. 18)”, e nós entendemos que essa forma de reflexão, ainda na formação inicial, auxilia o futuro professor a não criar qualquer tipo de falsa expectativa ou mesmo “ilusão” sobre a prática a ser “enfrentada”:

**Excerto 70:** Eu aprendi mais agora [professora usou quadro e transparências com resumos no Estágio Supervisionado-4 (Espanhol)] que no primeiro semestre [metodologia de apresentação de seminários no Estágio Supervisionado 3 (Espanhol)]. (Silva Doc. Primeira sessão reflexiva - OLIVEIRA, 2010)

Esse tipo de aula teórico-expositiva, principalmente no último semestre de formação de professores, contribui para a ausência de reflexão sobre a adequação das teorias estudadas na prática docente, se os alunos se posicionam de maneira passiva nas aulas ou não realizam as devidas leituras, como acontecia naquele grupo. Não é raro que se aprenda mais neste tipo de aula (como afirma Silva, então colega de JCD, Maria e de Ester, no excerto 70), já que a maioria afirmava não ter lido os textos em questão. Os alunos aprendiam do ponto de vista de compreender as definições teóricas, ao passo que a aprendizagem da competência aplicada dos professores ficava a desejar, já que não havia participação, discussão e problematização

das teorias de ensino. Ao esclarecer sobre as dificuldades na aprendizagem nas disciplinas de didática responsáveis pela formação docente, Alarcão (1997) faz o levantamento de algumas reações por parte dos futuros professores:

[h]abitados a ensino de tipo transmissivo não familiarizados com a prática da integração dos conhecimentos e não imbuídos de uma cultura participativa, pouco autônomos na sua aprendizagem, mais reactivos do que proactivos, muito dependentes das notas tiradas nas aulas, desorganizados na sua forma de estudar, privilegiando o recurso à memorização mais do que a compreensão inteligente e crítica e portadores de representações erradas e negativas sobre a disciplina é por vezes difícil enquadrar os alunos no espírito construtivo que se pretende. (ALARCÃO, 1997, p. 176)

O excerto seguinte nos mostra como, naquela ocasião (OLIVEIRA, 2010), as professoras de Estágio Supervisionado 4 falavam de suas dificuldades de fazer com que seus alunos se envolvessem nesse “espírito construtivo” do saber pedagógico, bem como das diferenças de representações sobre o que é aprender para as professoras formadoras e para os futuros professores daquela disciplina:

**Excerto 71:** Da experiência que eu tenho de 12 anos com a disciplina de Estágio eu sempre me pautei pelo paradigma reflexivo, tentando fazer com que eles de alguma maneira se vejam como professores, se coloquem no lugar de professores, mas é muito difícil você conseguir o retorno deles, [...] então daí que considerando esse grupo específico, a passividade deles, essa postura de só querer receber o que foi dado sem questionar nada sem contar nenhuma experiência deles me desestrutura um pouco, e eu me pergunto: O que eu fiz hoje? Valeu a pena? Eu tento trabalhar com uma concepção de linguagem como construção da identidade justamente por isso que eu me amparo mais no [paradigma] crítico reflexivo pra formar professores, acredito que aprendizado é você fazer algo pra aprender, você tem de ser participativo, se possível autônomo dentro das condições, eu acho que aprender e ensinar é troca, está baseado na troca, por que essa sensação de você ficar falando e o outro só observando me faz lembrar do paradigma comportamentalista e eu acho que nós já passamos dessa fase, eu acredito que tem momentos que você tem que repetir mas não é sempre. Meu ponto de vista é esse, ainda que desde o início eu tenha mostrado que eles poderiam questionar, dizer que não estavam entendendo, mas normalmente eles não têm o costume, a postura de aprender deles é repetir o que o professor falar. (**Professora-formadora-1/** Entrevista (gravada em áudio) - OLIVEIRA, 2010)

Nesse excerto, em que uma das professoras formadoras opina sobre como ela entende o processo de formação de professores, vemos o ponto em que se instalava o conflito entre as professoras formadoras e os futuros professores, já que, para elas, o ensino deve estar pautado

no paradigma reflexivo e o que se fez naquele último estágio estava longe disso, chegando a gerar um sentimento de frustração, como vemos no depoimento de outra professora formadora do grupo:

**Excerto 72:** Eu não considero adequada a abordagem que está sendo usada, pois você sai de lá sem saber se eles entenderam, o que é que eles levam de conhecimento, e aquela participação totalmente passiva, a gente tem que ficar adivinhando, pra conseguir algum tipo de fala tem que ficar forçando, ficar perguntando, e aí você sai de lá com aquilo: “será que eu contribuí com alguma coisa hoje?” É sempre essa sensação frustrante. (**Professora Formadora 2** - Entrevista (gravada em áudio) - OLIVEIRA, 2010)

A partir dos depoimentos de ambas as professoras formadoras, identificamos que houve um conflito gerado pela diferença entre as concepções de ensinar e aprender delas e dos futuros professores naquela ocasião. Enquanto estes se sentiam mais à vontade em um modelo de aprendizagem mais transmissivo, aquelas, ao contrário, acreditavam que o processo devesse se dar por meio do diálogo, da troca, da negociação de sentidos, da reflexão sobre a prática.

O conflito entre os então futuros professores e professoras formadoras, explicitado por meio dos excertos anteriores, foi reportado para lembrar a importância do diálogo e das reflexões entre teoria e prática no estágio supervisionado de Espanhol nas escolas públicas de ensino médio, destino da maioria dos professores que se formam no Estado de Goiás. Ainda que muitos afirmem não querer ser professor, é lá que muitos atuarão. No atual contexto em que nossa pesquisa se insere, JCD se mostra desapontada com a realidade que a assusta, sua motivação inicial não era ser professora, mas nesse momento o faz e encontra dificuldades de relacionar teoria e prática, certamente pelos problemas e conflitos enfrentados na formação inicial.

Também compreendemos que, não apresentando o desejo de serem professores, os alunos em formação inicial muitas vezes não demonstram o devido comprometimento com o formar-se professor; no caso mencionado, pela dificuldade apresentada em cumprir as responsabilidades das leituras mínimas, mencionada nos excertos anteriores, e pelo grau de autonomia e reflexão que exige a formação crítica do profissional do ensino de línguas. Assim o currículo, ou seja, as práticas curriculares, o que se estuda, o que se lê, o local onde um profissional realiza seu estágio e o que aprende é nitidamente capaz de produzir um tipo diferente de profissional. Para Tadeu da Silva (1995, p. 193), “[...] conceber o conhecimento, a cultura e o currículo como produtivos permite destacar seu caráter político e seu caráter

histórico: podem-se fazer diferentes coisas e coisas dissidentes com eles”. Além do mais, “o currículo é o que nós professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós” (idem, p. 194). Esse é o poder que, segundo o autor, se inscreve no currículo, que é produzido por certas instâncias políticas e, ao mesmo tempo, é capaz de produzir certas representações sobre o que é conhecimento e também produzir identidades.

A representação de que “ensinar se aprende na prática” possui um sentido para JCD e Ester e outro para nós e para as professoras formadoras que ministraram a disciplina de Estágio Supervisionado 4 em que elas eram alunas.

Concordamos que ensinar se aprende na prática também, e essa prática precisa ser reflexiva, bem como as teorias precisam ser problematizadas. A teoria deve estar a favor da prática, no sentido de que se aprende com e na prática, mas em uma prática atrelada à reflexão, e essa reflexão não pode ser solitária, mas precisa ser praticada desde o princípio, na formação inicial. Concordamos com Tadeu da Silva (1995) de que somos capazes de produzir currículos, como foi o caso do grupo mencionado em nosso estudo (OLIVEIRA, 2010), no qual os futuros professores solicitaram que houvesse a redução das leituras teóricas, mas que esses mesmos currículos são capazes de produzir as identidades e quem a eles se submetem. Nesse caso, o tipo de formação mencionada contribuiu para formar, nas três professoras (JCD, Ester e Maria), aspectos de suas identidades profissionais que as fizeram, não coincidentemente, encontrarem-se ou desapontadas com a formação teórica obtida na formação inicial e/ou considerarem a teoria ensinada na universidade como antagônica à prática de sala de ensino regular.

Acreditar que a teoria possa ser aplicada a toda prática docente resulta da representação positivista de educação, que despreza a possibilidade de que a teoria possa ou tenha sido gestada da própria prática:

Na visão positivista de educação, o conhecimento é entendido como resultante da pesquisa, desenvolvida por alguém que não o professor, dentro de rigorosos padrões científicos, generalizável e aplicável a qualquer situação, enquanto que na visão reflexiva a imprevisibilidade das diversas situações da sala de aula faz com que o conhecimento seja questionado a cada momento e seja reconstruído a partir da reflexão. (CELANI, 2006, p. 29)

As representações das professoras Ester e JCD não nos evidenciaram sua compreensão deste processo de que a própria prática pudesse ser fonte de conhecimento; o que se

evidenciou, no entanto, foi uma crítica por parte delas de que a universidade não as teria preparado para lidar com a realidade. Qualquer falha ou sentimento de incompletude na formação inicial, conforme aponta o Gráfico 2.4, no Capítulo 2 desta dissertação, precisaria ser problematizado e sanado com o comprometimento com a formação continuada na área de atuação e a participação e publicação em eventos. Isso, no caso de JCD, Ester e Maria, não aconteceu, como se verifica no Quadro 1.3.2.1, no Capítulo 1.

#### 4.3 NA PRÁTICA, A TEORIA PODE E DEVE SER GERIDA

Na atual pesquisa, também encontramos ocorrências de representações que demonstraram que outras professoras acreditam que “a teoria está a favor da prática” e que o professor é quem necessita refletir sobre a real aplicabilidade de certos conceitos teóricos em seu fazer pedagógico:

**Excerto 73:** Eu digo que agora que eu estou começando a ver resultado, porque na verdade quando eu comecei foi mesmo uma decepção. [Pensei:] vou pegar a minha dissertação deixar no cantinho e vou ser outra coisa, fazer outra coisa [da vida]. Por que na verdade as atividades comunicativas que eu preparava não funcionavam. Não funcionava, 40 minutos de aula e não funcionava, agora algumas funcionam, estes exemplos que eu citei<sup>47</sup> são exemplos do que funciona, porque eu não estou aqui pra falar só do que não funciona. Mas tem muita coisa também que não funciona, tem muito aluno que não quer nada, que fala pra mim: “professora pra quê que eu tenho que aprender Espanhol se eu não sei nem Português?”. Tem muito isso, então muita coisa que eu vi na faculdade de teoria, sobre ensino comunicativo e ensino intercultural nem tudo eu consigo trazer pra sala de aula. Nem tudo. (Gina, Sessão Reflexiva, jul. 2013, grifos nossos)

No fragmento anterior, Gina evidencia ter sido a prática a fazer com que ela percebesse que as teorias deveriam ser adequadas ao seu contexto, conforme ressaltamos anteriormente com a teoria do profissional reflexivo que reflete sobre a prática. O posicionamento de Gina, ao contrário de outros profissionais que apregoam às teorias sua incapacidade de servirem à prática, mostra que ela possui uma capacidade de refletir sobre a sua prática de sala de aula, e, desse modo, analisa sua realidade para tentar adequar ou administrar as propostas teóricas ao seu ambiente de ensino-aprendizagem. Outro fator que

---

<sup>47</sup> No excerto 26 desta dissertação, a professora Gina cita os exemplos que funcionaram na prática, segundo ela.

nos chama a atenção é que Gina é uma das que cursou Mestrado, ou seja, que se debruçou sobre sua formação acadêmica, sem, no entanto, ter deixado a sala de aula, o que faz com que compreendamos uma estreita relação entre o nível de reflexão crítica sobre a realidade profissional e a formação continuada em serviço.

Notamos, no entanto, que Gina e Laura Sofia, apesar de terem sido formadas e cursarem o Mestrado na mesma instituição, falam da teoria e prática fazendo uma análise mais crítica, mas com uma diferença: Laura Sofia demonstra estar mais desmotivada com a realidade do ensino e, particularmente, do ensino de Espanhol em Goiás:

**Excerto 74:** Quando eu li o Contreras, ele falou que o professor não deveria se responsabilizar por problemas institucionais. Acho que essa é uma fala muito do professor brasileiro porque lá na faculdade a maioria dos nossos artigos são lá da Suíça, então você lê, a minha pesquisa começou de algo que ocorreu lá na Suíça que realmente é muito diferente, tem dinheiro pra pesquisa, os moços estavam lá 20 anos dentro da sala de aula pesquisando no ensino fundamental, como se aprende gênero, e aí quando você vai pra escola pública, principalmente a estadual, você se depara com um montão de problemas que não existe *naquele contexto que você estudou aquela teoria, por exemplo salas lotadas, escolas sujas, indisciplina, e quando você tem turmas menores praticamente a indisciplina não existe...* Começa com a turma lotada, é uma desestrutura física, com a questão política no Brasil, *por isso que eu acho que realmente é difícil você casar aquela teoria que você estuda lá na faculdade, pesquisada em contextos totalmente diferentes [...]* depois que vai pra o contexto brasileiro, realmente o professor brasileiro vai ter essa dificuldade [...]. (**Laura Sofia**, Sessão Reflexiva, jul. 2013, grifos nossos)

A representação que Laura Sofia apresenta sobre a escola pública, no fragmento anterior, é justamente a representação presente no senso comum de que a escola pública é sinônimo apenas de sala lotada, sujeira e indisciplina e que o professor se vê impossibilitado de trabalhar de forma adequada devido à falta de estrutura. Enquanto Gina busca adequar as teorias analisando sua aplicabilidade ao contexto prático, Laura Sofia indica que sua análise constata uma desestrutura do sistema e que ela não consegue encontrar soluções para esse contexto, o que explica o fato de estar desmotivada e de nem mesmo querer continuar participando desta pesquisa, conforme mostramos no excerto 20 do Capítulo 2.

Em outro exemplo, que complementa o que discutimos no item 4.1, com JCD afirmando que na faculdade são muitas teorias que não se aplicam à prática, podemos também observar, na representação que Laura Sofia levanta a respeito de sua experiência com a disciplina de didática e prática de ensino, que, de acordo com suas representações, as teorias

na universidade precisariam servir como suporte para treinar ou precaver o professor para/das situações específicas que ele enfrentará na prática:

**Excerto 75:** Quando eu fiz faculdade *ninguém me avisou, que, primeira coisa que você vai ter que ter é domínio de sala de aula*, se não você não trabalha nada, pode ir com a aula mais maravilhosa que se não tiver domínio [Gina concorda com um sinal afirmativo], se não tiver uma certa disciplina, o aluno saber que uma hora tem de escutar o professor, outra hora o professor que escuta o aluno, nada funciona [...]. A primeira vez que eu fui mesmo conviver com isso na escola, eu quase caí de costas. (Laura Sofia, Sessão Reflexiva, jul. 2013, grifos nossos)

Nesse excerto, podemos perceber a representação de que o domínio de sala de aula é sinônimo de disciplina e que sem ela não há aprendizagem. Laura Sofia é a participante *deste estudo* que primeiro se formou como professora de Espanhol, há quase uma década, o que denuncia que as 192 horas destinadas ao estágio naquele momento não foram suficientes para que ela pudesse evitar o susto com a realidade da escola pública. Com a mudança<sup>48</sup> para quatrocentas horas de Estágio Supervisionado, é possível evitar que haja esse susto ou choque com a realidade? Não há garantia de que isso ocorra, uma vez que a mesma representação é encontrada no discurso de JCD, que cursou o Estágio Supervisionado que integra a nova resolução, com as quatrocentas horas de estágio, e também demonstra ter se decepcionado com uma realidade ou prática de sala de aula à qual as teorias “bonitas” apresentadas na universidade não podem ser aplicadas na prática (ver excerto 64 do item 4.1).

Outro aspecto presente no excerto 75 é que Laura Sofia representa a universidade como responsável por passar essas informações de ordem técnica que auxiliariam o professor na tarefa de ensinar. Isso nos mostra que há um conflito entre o perfil do egresso que a universidade se propõe a formar, baseado no paradigma reflexivo e crítico reflexivo, e o que os alunos esperam receber dela, uma formação baseada em treinamento, amparada pelo paradigma da racionalidade técnica. Nesse ponto, é possível perceber o quanto a contradição é inerente à construção das identidades, pois a própria Laura Sofia afirma, em outro momento, que não entende como “os professores fazem faculdade e não mudam” sua maneira de dar aulas (Sessão Reflexiva, jul. 2013).

Enquanto futuros profissionais esperam receber da universidade uma formação que os prepare tecnicamente para serem professores, e ela não o faz, engendra-se sobre a prática o

<sup>48</sup> RESOLUÇÃO CNE/CP – 2 que estabelece o acréscimo de quatrocentas horas de Estágio Supervisionado, aprovada em fevereiro de 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12979](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12979) Acesso em: 6 mai. 2014.

papel de redentora, pois ela seria, assim, capaz de salvar o profissional ao lhe mostrar como se faz, fazendo. Esse “aprender como se faz, fazendo” está ligado a uma concepção de prática tecnicista, como maneiras de operar determinada técnica que, ao mesmo tempo em que valoriza a experiência do profissional:

[f]az parte de uma tendência de como conceber a realidade, tomar a prática como critério de verdade. Entretanto, cabe aqui indagar qual a concepção de prática que está sendo utilizada. Aqui, a prática é sinônimo de atividade, experiência de indivíduos, procedimentos, modos de operar dos mesmos. Esta concepção de prática acaba por superestimar a experiência sustentando-se na assertiva de que “só se aprende a fazer fazendo”. (GUERRA, 2005, p. 5)

Ao privilegiar a prática em detrimento da teoria, ou vice-versa, os profissionais demonstram concebê-las como não correlacionadas, por isso rejeitam a ideia de que a teoria seja uma reflexão sobre a prática e o fato de que esta possa ser problematizada para então reconstruir aquela. Os Estudos Culturais e a Linguística Aplicada possuem um papel importante na redefinição da relação entre prática e teoria ao considerá-las como indissociáveis, pois:

[a] linguagem da teoria é crucial na medida em que esteja enraizada nas experiências de vida, nas questões e nas práticas reais. A teoria precisa ser traduzida em uma prática que faça diferença, que assegure que as pessoas vivam suas vidas com dignidade e esperança. Ao mesmo tempo considerações sobre a prática não podem ocorrer sem a passagem pela teoria. Levar em consideração a prática da vida cotidiana não significa privilegiar o pragmatismo em oposição à teoria, mas ver essa prática como inspirada por considerações teóricas reflexivas e, ao mesmo tempo, como transformando a teoria. (GIROUX, 1995, p. 97)

Dessa forma, há que se considerar que teoria e prática não devem ser compreendidas como antagônicas e que os professores, para se desenvolverem como profissionais, necessitam refletir criticamente sobre esse tema, uma vez que:

[t]ornar-se um profissional envolve um comprometimento com “uma sólida base na disciplina” de especialização, de modo a desenvolver “um estilo característico de pensar”, além de “ter um comportamento adequado”, que inclui “envolvimento pessoal, disciplina, entusiasmo e tenacidade” (HAMMER, 1996, p. 55-56). Para o profissional, o trabalho é “sua própria persona, sua própria essência” (p. 49). Hammer resume bem a diferença, quando afirma que os profissionais “aprendem”; os trabalhadores tradicionais são “treinados”. (CELANI, 2006, p. 27-28)

Somente repensando a própria prática, buscando compreendê-la e investindo em formação continuada os professores podem deixar de serem vítimas de modelos teóricos da moda no ensino e aprendizagem de línguas, para, assim, desenvolverem eles próprios as competências exigidas pelo atual contexto crítico de ensino nas escolas regulares. Acreditamos na profissionalização do professor que precisa se assumir identitariamente como intelectual, capaz de problematizar as questões referentes à teoria e à prática e responsabilizar-se por isso, não delegando apenas à universidade ou às teorias acadêmicas a responsabilidade de mostrar-lhes o caminho ou o que fazer em face da realidade. Concordamos, assim, com Celani (2006, p. 37), ao considerar que:

[...] a partir da capacitação na área de especialização, no nosso caso a língua estrangeira em questão, o professor deve se ver como alguém que tem um compromisso com o seu aluno, com a sociedade e consigo mesmo. Precisa, além de educar-se sobre as culturas da língua que ensina, também educar-se sobre o mundo e a cultura dos adolescentes, promover o conhecimento mútuo de dois universos, sobrepostos, mas que não se conhecem (Morin, 1999). [...] O professor não pode, como é ainda comum, perceber o objeto de sua disciplina como algo auto-suficiente, sem fazer ligações com o universo de que ele e seu aluno fazem parte.[...] Deve estar, conseqüentemente, em um processo de educação permanente, de produção de conhecimento centrado na sala de aula, inserido na prática e não derivado apenas de um método ou de um modelo teórico, em constante interação entre teoria e prática. [...] Deve ser um profissional reflexivo e crítico, porque como já vimos, ensinar não é uma atividade neutra.

Exatamente por considerar que ensinar não é uma atividade neutra, conforme aponta Celani (2006), problematizamos as representações de que “na prática, a teoria é outra” e de que “ensinar se aprende na prática”. As professoras participantes, mencionadas nos excertos desta seção, ressaltam, em suas narrativas, que não lhes coube alternativa se não a de aprender a ensinar na prática, porque a formação inicial não lhes teria preparado com teorias que realmente servissem para serem usadas na prática.

Nós, no entanto, concordamos com Lisita (2006), pois acreditamos que são todos os conhecimentos, teóricos (que implicam a prática do professor no âmbito acadêmico) e práticos, que permitem ao professor aprender a ensinar e a construir suas identidades como profissional docente:

Os saberes em que se apoiam os professores para realizar o seu trabalho são mobilizados pelas necessidades de compreender para atuar em face das

incertezas vividas nas situações complexas do ensino, uma vez que a escola e a sala de aula são os espaços sociais que, em última instância, dão sentido aos saberes que realmente são necessários à realização do trabalho docente. Esses saberes são provenientes de várias fontes (história de vida, formação escolar anterior, formação profissional para o magistério, experiência profissional) e são vinculados às suas condições pessoais. Ou seja, a identidade dos professores faz parte do processo de realização de seu trabalho. (LISITA, 2006, p. 138)

Para a autora, todos os saberes docentes são práticos, no entanto, se referem a práticas distintas, seja acadêmica ou escolar. A compreensão de todos os saberes teóricos provenientes da formação acadêmica é importante, mas é na prática docente (concomitante ou não com a formação inicial) que eles são validados por meio da reflexividade a ela inerente.

Neste capítulo, vimos como as experiências de algumas professoras participantes ainda em formação inicial colaboraram para a manutenção de representações contraditórias a respeito da relação teoria e prática. Uma formação inicial tida como incompleta ou carente de leituras teóricas, sem vivências prático-reflexivas nas escolas públicas, local onde a maioria atuará, é terreno fértil para a produção dessas representações negativas, as quais se apoiam na incompreensão de que teoria e prática não podem ser antagonicas, mas precisam estar juntas e servirem ao processo de formação inicial e continuada.

## **NOSSAS REPRESENTAÇÕES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Antes de começar a minha pesquisa eu “sabia” quem eu era, hoje me pego pensando onde começa e onde termina o meu olhar sobre as representações objeto de minhas análises neste trabalho, eu já não sou como era, eu já não sou apenas professora e nem sou apenas pesquisadora...

Nossos posicionamentos, nossos olhares sobre quem somos (professora pesquisadora e professoras pesquisadas) se confundem, se entrecruzam, muitas vezes.  
(Diário de pesquisa da pesquisadora)

Para expor nossas representações sob o título de algumas conclusões finais, gostaríamos de lembrar ao leitor e à leitora desta dissertação que nossos objetivos nesta pesquisa foram identificar as representações dos participantes sobre ser professor de Espanhol, verificar quais suas representações sobre o curso de Letras/Espanhol no qual se licenciaram e sobre a formação continuada; bem como interpretar como as representações dos participantes se relacionam com suas identidades profissionais. Porque a identidade, para nós, é construída socialmente e são as experiências e os discursos que são capazes de moldá-la e reconstruí-la, de modo que o discurso produz identidades (TADEU DA SILVA, 1999). Durante o percurso em que empreendemos esta pesquisa pudemos observar que as identidades profissionais dos professores participantes eram representacionais, portanto, podiam ser descritas conforme eles representavam a profissão docente.

Por entendermos que as representações não são apenas individuais, mas também sociais, este trabalho tratou as representações de professores de Espanhol que são, antes de tudo, representações de professores de modo geral. Ou seja, muito do que encontramos em seus discursos sobre suas identidades é característico de qualquer professor, de suas alegrias e dissabores ao ensinar, do orgulho de serem professores, mas, ao mesmo tempo, de seus desapontamentos por serem desvalorizados social e profissionalmente. Ainda assim, esses professores, muitas vezes não desistem de tentar dar o seu melhor se dedicam e se qualificam. Algumas representações identificadas e apresentadas no decorrer deste trabalho foram específicas do professor de Espanhol em Goiás, porque é um resgate da memória recente deles como professores egressos de um curso de licenciatura em Espanhol, de suas expectativas enquanto futuros professores que, tendo voz, neste trabalho puderam relatar suas

experiências como professores de uma língua estrangeira, que socialmente ainda é vista como fácil de ser aprendida e/ou que não precisa ser estudada.

Verificamos que não é possível falar em uma única identidade profissional fixa e acabada dos professores de Espanhol, mas em identidades em construção e, por isso, cambiantes e contraditórias, às vezes. Neste estudo de caso foi possível perceber que as identidades profissionais são construídas por meio das experiências de formação de cada professor, sem desconsiderar as relações de poder que perpassam suas experiências e suas escolhas. Para chegar ao modo como tecemos nossas interpretações sobre essas identidades profissionais, buscamos responder às três perguntas de pesquisa que guiaram este estudo.

## 1- QUAIS SÃO AS REPRESENTAÇÕES QUE OS PROFESSORES GOIANOS DE ESPANHOL PARTICIPANTES DESTA PESQUISA TÊM SOBRE SUA PROFISSÃO?

Primeiramente os professores de Espanhol representaram a profissão de professor de Espanhol como desvalorizada, desgastante e desafiadora, representações que poderiam ser associadas a qualquer carreira docente no Brasil, dadas as condições gerais de desvalorização da profissão no país. No entanto, essas representações são associadas à ideia de desvalorização da disciplina de língua espanhola nas escolas com a redução da carga horária para uma aula semanal no ensino fundamental ou ensino médio, ou a retirada da disciplina do ensino fundamental, devido ao seu caráter facultativo, segundo a lei 11.165/2005, que dispõe a respeito da oferta da disciplina no ensino básico.

Os professores, de modo geral, demonstraram concordar sobre o fato de que ser professor de Espanhol é estar entre a satisfação de ensinar essa língua e “sofrer” ou “padecer” com a mencionada desvalorização da profissão docente e o desprestígio da língua espanhola nas escolas. Isso nos mostra como as identidades são contraditórias e, por serem construídas nos discursos, as representações dos professores sobre suas identidades profissionais encontram-se longe de serem fixas; elas são, por esse motivo, móveis e fragmentadas (HALL, [2000]/2007) e são as histórias que cada professor narra que nos direcionam à (re)construção dessas identidades. É uma profissão “difícil”, “árdua”, “espinhosa”, “desvalorizada”, “complicada”, contudo, é “prazerosa”, é a “realização de um sonho” e uma “realização

profissional”, é ser “apaixonado” pela língua espanhola e pela profissão de professor, é ser um “mediador” no conhecimento linguístico e cultural adquirido pelo aluno.

Ser apaixonado pela língua e pelo ensino de Espanhol e, ainda, um mediador da aprendizagem parece, pois, um traço possível para a representação de identidade profissional de professores de Espanhol no contexto investigado, uma vez que somente a partir da aprovação da lei que garantiu a implantação do Espanhol nas escolas, em 2005, se instituiu a existência e a necessidade efetiva deste profissional no cenário brasileiro. O professor de Espanhol no ensino básico é aquele que precisa, muitas vezes, tentar convencer o seu aluno da importância e/ou da necessidade de se aprender essa língua, e, não raro, o professor tenta motivar pela paixão que sente pelo idioma e pelo ensinar essa língua.

Porém, as representações identificadas sobre ser professor de Espanhol vão além de apenas ser apaixonado pela língua e pela docência, alcançando os domínios das competências consideradas necessárias para ser profissional. Essas representações perpassam, por meio de suas histórias de vida e de formação, por questões relacionadas às formações inicial e continuada.

## 2- QUE REPRESENTAÇÕES TÊM ESSES PROFESSORES SOBRE SUA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA?

A principal representação identificada neste estudo de caso a respeito da formação profissional docente foi a de que ela é incompleta ou insatisfatória na formação inicial. Isso explica a existência da representação majoritária a respeito de que suas práticas estariam marcadas pelo constante aperfeiçoamento e aprendizado. Essa representação já havia sido identificada em outro estudo de caso (OLIVEIRA, 2010), o que nos mostra que os professores de E/LE estão ligados a uma formação contínua, seja por meio da aquisição de novas técnicas e estratégias de ensinar, seja por meio da reflexividade.

Foi possível relacionar que o grau de insatisfação com a formação inicial diz respeito diretamente às representações que os professores têm sobre teoria e prática, identificadas ora como antagônicas, ora como complementares, sendo uma a extensão da outra, e com o tipo de experiência que tiveram nas disciplinas de Estágio Supervisionado na formação inicial. Uma vez que a maioria dos 32 professores participantes se graduaram na mesma universidade,

acreditamos que a mudança a partir de 2004, de 192 horas de estágio supervisionado para quatrocentas horas pode ter contribuído positivamente para propiciar representações a respeito da necessidade de se indissociar teoria e prática. Porém, essas quatrocentas horas de estágio não são decisivas; importa mais o tipo de trabalho que os professores formadores conseguem realizar, de modo a desenvolver nos futuros professores a “construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicções em relação à profissão [...]” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 66), isso inclui participação ativa dos futuros professores nas discussões e reflexões teóricas e engajamento nas pesquisas feitas para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso. Essa construção e o fortalecimento da identidade do professor implica considerar a necessidade de desenvolver e propiciar o aprendizado da competência linguístico-comunicativa, mas também as competências teórico-aplicada, profissional (ALMEIDA FILHO, 2002) e competência emocional (BARCELOS, 2010; GOLEMAN, [1998]/2001).

Quando professores como JCD declaram que a teoria é totalmente diferente da prática, observamos, nessa representação, uma valorização do modelo tecnicista, associado à visão positivista da atividade profissional (CELANI, 2006) de resolução dos problemas encontrados na prática; porém, essa compreensão que profissionais (ainda) possuem sobre teoria e prática torna urgente que a universidade se mobilize ainda mais nessa tarefa de fazer com que o futuro professor entenda que

[a] formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, o que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos [pois a prática não é acabada, ela se modifica a todo instante], pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 70)

Observamos que a profissionalização do professor precisa ser mais bem abordada desde a formação inicial, mas, evidentemente, na formação contínua, de modo que o professor se conscientize quanto à sua identificação com a profissão. Concordamos como Pimenta e Lima (2004, p. 66) quando afirmam que “é necessário refletir com os estagiários como estão se construindo professores: o que significa ser professor”; essa reflexão pode suscitar no futuro professor o desenvolvimento da competência profissional, auxiliando-o na tarefa de

agir de modo a responsabilizar-se pela continuidade da própria formação. Pode também levar os licenciandos que afirmam não querer ser professores a repensar o que fazem em um curso de licenciatura e o que farão caso acabem entrando no mercado de trabalho.

### 3- QUE PAPEL EXERCEM ESSAS REPRESENTAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DESSES PROFESSORES, OU SEJA, EM SUAS PRÁTICAS DOCENTES?

Entre nossos objetivos não figurou o de analisar a prática dos professores de E/LE em sala de aula, mas suas representações sobre suas práticas. Foi possível compreender que as identidades profissionais dos professores, nesta pesquisa, se delineiam conforme eles as representam.

Do uso do livro didático como referencial para o ensino de conteúdos a serem ensinados, da maneira como afirmam avaliar, do tipo de conflito que possuem ao resistirem à imposição do Currículo Referência (SEDUC, 2013) e lidarem com a redução de carga horária semanal para a disciplina tentando manter a qualidade de ensino, percebemos, deste modo, que as representações revelam e (re)constróem as identidades profissionais dos professores de Espanhol no contexto investigado, um contexto social perpassado pelas relações de poder, responsáveis por moldar a existência de certas representações, e não de outras.

Concordamos com Vieira-Abrahão (2001, p. 11) ao afirmar que “a própria adoção e cumprimento do livro didático à risca é uma forma de transmissão de concepções, crenças, ideologias produzidas por outrem e tomadas como verdadeiras”. De modo que as identidades são contraditórias quando, por exemplo, as professoras resistem a seguir a imposição do Currículo Referência (SEDUC, 2013), mas o adaptam aos conteúdos do livro didático e reconstróem o próprio currículo; ao mesmo tempo, ainda não conseguem deixar de seguir qualquer currículo, porque o fazem em maior ou menor proporção, usando o livro didático ou os currículos da SEDUC/GO.

Segundo Foucault (1995, p. 248), “não há relações de poder sem resistência”. Verificamos, com esta pesquisa, que as identidades profissionais dos professores deste estudo de caso estão caracterizadas por esses pontos de resistência: eles resistem ao próprio desejo de não querer ser professor; resistem à tentativa por parte das leis e diretrizes em apagar a

importância da língua espanhola desde o ensino fundamental com a diminuição da carga horária, resistem a seguir fielmente o Currículo Referência (SEDUC/GO, 2013) e resistem a serem profissionais medíocres, inconformando-se com a formação inicial, trabalhando na melhoria de sua competência profissional cursando um Mestrado e dedicando-se também à pesquisa. Mas também, conforme mostramos na seção sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa, resistem a participar deste estudo (Laura Sofia no grupo focal, e apenas 32 respondentes ao questionário inicial).

Neste estudo de caso, observamos essas resistências às estratégias de poder, em maior ou menor grau no grupo focal, mas acreditamos que os outros professores participantes também o façam, cada um a seu modo, porém, nos preocupamos, porque atuando sozinhos muitos podem também não estar encontrando maneiras de resistir, de subverter as imposições das estratégias de poder que colocam o professor e o ensino de língua espanhola nas escolas como acessória, como desprovida de importância no currículo.

Por entendermos que a construção da identidade profissional é contínua e fluida, acreditamos que os momentos que propiciamos sobre a reflexão de suas representações identitárias não tenha significado, para as participantes, um momento de reconstrução de suas identidades, dada a limitação dos objetivos desta pesquisa. Contudo, dentro do que consideramos como representação social do papel e da identidade do professor de Espanhol, este estudo contribui para a socialização, e, conseqüentemente, para a reconstrução da maneira como esse profissional vem sendo visto e rotulado socialmente.

Este estudo desconstrói a representação de um professor de Espanhol visto como coitadinho e submisso à imposição de um currículo opressor e à falta de condições de trabalho com apenas uma aula semanal. Por meio das reflexões tecidas neste estudo de caso, o leitor ou a leitora desta dissertação entenderá que os professores de Espanhol em Goiás tem, sim, muitas dificuldades devido à depreciação que o governo deste Estado impõe ao aprendizado da língua espanhola, mas que ainda assim não se submetem a certas imposições.

Percebemos que muitas vezes falta a esse professorado de Goiânia força e organização para melhor se unir em favor de uma luta que reivindique mais importância ao ensino de E/LE e, conseqüentemente, à profissão de professor de Espanhol. A própria associação de professores de Espanhol existente no estado de Goiás não possui um alcance maior de modo a somar forças, a conscientizar e a buscar melhorias para a formação continuada da categoria, porque falta mais participação dos professores. Falta-nos, em Goiás, espaços de pós-formação

nos quais, por meio da socialização, as identidades profissionais de professores de Espanhol possam ser (re)construídas.

## LIMITAÇÕES DESTE ESTUDO E SUGESTÃO PARA PESQUISAS FUTURAS

Reconhecemos que nosso estudo limitou-se a identificar e a compreender as representações existentes dos professores participantes de nossa pesquisa. Também não chegamos a abordar as representações sobre as competências específicas do saber especializado de professor, de suas identidades linguísticas, como magistralmente o fez Mendonça e Silva (2011). Essas questões não foram explicitadas pelas participantes possivelmente porque, entre outros fatores, nossos instrumentos não explicitaram suas competências linguístico-comunicativa para que fossem objeto de nossas reflexões. Acabamos por privilegiar ou focar nossa categorização das representações sobre as competências teórico-aplicada e profissional. Acreditamos que este trabalho possui limitações no sentido de não ter se debruçado sobre a relação direta entre as representações e a prática docente, ao que poderemos nos dedicar em pesquisas futuras:

**Excerto 76:** Acredito que a oportunidade de fazer uma autorreflexão sobre a nossa prática e ainda poder ouvir a opinião de colegas que atuam no ensino de Espanhol como língua estrangeira seja, sim, significativa. No entanto, não posso dizer com exatidão que participar desta pesquisa “me auxiliou ou modificou” algo em minha maneira de atuar ou ver o ensino de Espanhol no contexto em que atuo. Participei apenas de um encontro, acredito que alterações ou mudanças até poderiam ocorrer, mas após reflexões mais profundas e análises mais substanciais. Mas a experiência foi interessante porque me fez considerar, mesmo que superficialmente (a proposta inicial era apenas de uma conversa informal), algumas questões, a exemplo da distinção entre o profissional que ama a educação e, conseqüentemente, o ensino do Espanhol, e aquele que apenas cumpre com suas obrigações. (Gina, Narrativa 2, out. 2013)

**Excerto 77:** Talvez se tivéssemos feito outras sessões reflexivas, ou um trabalho conjunto com as outras colegas poderíamos passar por essa etapa de maturação e transformações. (Claudia, Narrativa 2, out. 2013)

Conforme sugerem as professoras Claudia e Gina, fazem-se necessários encontros frequentes entre professores ou a formação de um grupo de estudos com o objetivo de discutir e explicar, além de suas representações, o que cada uma faz em diferentes situações em sala

de aula. Pimenta e Lima (2004, p. 63) citam o trabalho de Dubar (1997, p. 77) para lembrar que a identidade profissional “carece de espaços de formação ou de emprego para se estruturar, sendo portanto ‘o encontro de trajetórias socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados’”.

Nosso interesse, nesta pesquisa, foi o de interpretar os discursos docentes dos participantes, o modo como as representações evidenciadas em seus discursos têm um importante papel na constituição de suas identidades profissionais. Acreditamos ser necessário que trabalhos futuros investiguem e interpretem a distância muitas vezes encontrada entre os discursos e as práticas docentes, a fim de entender como as representações sobre a identidade profissional são e/ou não são materializadas na prática de sala de aula devido à ausência de estratégias de resistência nas relações de poder.

## REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D. M. Um modelo macro-organizacional de formação-reflexiva de professores de língua(s): articulações entre Abordagem Comunicativa através de Projetos e o desenvolvimento de Competências, sobre a temática das Inteligências Múltiplas. 2006. 290f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ALARCÃO, I. Contribuição da didática para a formação de professores – reflexões sobre o seu ensino. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 159-190.

\_\_\_\_\_. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996. p.11-37.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. O professor de língua (s) profissional, reflexivo e comunicacional. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 3, n. 1, p. 7-18, ago. 2004.

ARAÚJO, A. C. N. Cursos de formação de professores de língua estrangeira e o paradigma contemporâneo – um estudo de caso. 2010. 142f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BAPTISTA, L. R. *Español Esencial*. São Paulo: Santillana, 2008.

\_\_\_\_\_. *Único*. São Paulo: Santillana, 2011.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professores. In: \_\_\_\_\_; COELHO, H. S. H. (Orgs). *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. v. 5 Campinas: SP, 2010. p. 57-81.

BOHNEN, N. T. *A jornada do herói: a narrativa autobiográfica na construção da identidade profissional do professor*. 2011. 91f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Conhecimentos de Espanhol. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2006. p. 127-164.

CAMARGOS, M. L. Estrangeiro de si mesmo: conflitos no processo de construção identitária de um professor de espanhol no Brasil. 2003. 146f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

CASTRO MACHADO, P. R. A. Crenças e competências docentes em EAD em um contexto de formação de professores de língua espanhola. 2011. 170f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

CELADA, M. T. Uma língua Singularmente Estrangeira: O Espanhol para Brasileiro. 2002. 276f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Org.). *Identidades recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 319-338.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: Ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas: Educat, 2006. p. 23-43.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Trad. de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, R. J. Identidades linguística e docente, um estudo de caso com professoras/es de espanhol em formação continuada no Estado de Goiás. 2011. 183f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

CUNHA, I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan.-dez. 1997.

DELORS, J. Educação um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, 2000.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. O sétimo momento. Deixando o passado para trás. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O planejamento da PESQUISA QUALITATIVA: teorias e abordagens*. Trad. de S. R. Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 389-406.

DERRIDA, J. *Limited Inc*. Trad. de Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papyrus, 1991.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ESTEBAN, M. P. S. Bases conceituais da pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 122-144.

FABRET, S. T. Em torno da identidade do educador linguístico: aspectos de sua auto-estima, suas concepções e significado social de seu trabalho. 2007. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do Saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. 1ª impressão: 1969.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995. p. 231-249.

FREITAS, M. C. M. A. Duas abordagens em harmonia ou conflito? O professor e o material didático em um curso de formação de professores de E/LE. 2008. 206f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 2 fev. 2014.

\_\_\_\_\_; BARRETO, E. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. UNESCO. Brasília, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2014.

GERGEN, M. M.; GERGEN, K. J. Investigação qualitativa. Tensões e transformações. In: DENNIN, N. K.; LINCON, Y. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa. Teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 367-388.

GIROUX, H. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: TADEU DA SILVA, T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-103.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Reorientação curricular do 1º ao 9º ano: currículo em debate-Goiás: sequências didáticas: convite à ação: Língua Espanhola*. Caderno 6.8.1. Goiânia, 2009.

\_\_\_\_\_. *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás. Versão Experimental*. Currículo Referência de Língua Espanhola. Secretaria de Estado da Educação. 2012. p. 90-115.

GOLEMAN, D. *Trabalhando com a inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 1ª impressão: 1998.

GOMES, S. R. Grupo focal uma alternativa em construção na pesquisa educacional. *Cadernos de Pós-Graduação*, São-Paulo, v. 4, p. 39-45, 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71570215.pdf>. Acesso em: 4 fev 2014.

GUERRA, Y. *No que se sustenta a falácia de que na prática a teoria é outra*. In: 2º SEMINÁRIO ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL. Anais p.1-14. Cascavel: ONIOESTE, 2005.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: TADEU DA SILVA, T. (Org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 103-133. 1ª impressão: 2000.

IOSCHPE, G. Como identificar um bom professor. *Revista Veja*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 80-81, fev. 2013.

JARMENDIA, Amélia M. Paradigmas da formação profissional: a formação do professor. *Revista UNICSUL*, Cruzeiro do Sul, n. 10, p.116-127, dez. 2003.

JOSSO, M. C. *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

KRAUSE-LEMKE, C. As concepções de linguagem subjacentes à prática pedagógica de professoras de língua espanhola e suas implicações para a construção do conhecimento. 2004. 127f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2007.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: TADEU DA SILVA, T. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LESSA, G. S. M. “Lá na América Latina...” Um estudo sobre a (re)construção das identidades culturais na sala de aula de Espanhol LE. 2004. 179f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

LISITA, Verbena M. S. de S. *Didática e formação de professores: um estudo sobre as possibilidades da reflexão crítica*. 2006. 181f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: \_\_\_\_\_. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-24.

MACHADO, C. A. A Tensão na transição de licenciando (a) ao (à) professor (a) de Espanhol. 2006. 195f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: \_\_\_\_\_ (Org.) *A formação do professor como profissional crítico*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

MARQUES, E. A. Crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura. (2001). 247f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2001.

MARTIN, I. *Saludos curso de lengua española*. São Paulo: Ática, 2010.

\_\_\_\_\_. *Síntesis lengua española*. São Paulo: Ática, 2009.

MENDONÇA E SILVA, C. A. “Me siento colgado, aún, en la barriga de la lengua materna”: O contato-confronto com a identidade linguística do espanhol por parte de futuros professores. 2011. 214f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Classificação da pesquisa. In: \_\_\_\_\_. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p. 69-94.

OLIVEIRA, E. S. *Desafios do processo de formação de professores de Espanhol: O perfil motivacional dos licenciandos*. 2010. 66f. Monografia (Bacharelado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

OSMAN, S.; ELIAS, N.; REIS, P. *Conecta*. Madrid: SGEL, 2011.

OSMAN, S.; et al. *Enlaces: Español para jóvenes brasileños*. São Paulo: Macmillan, 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e construção da identidade profissional docente. In: \_\_\_\_\_. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 61-79.

PINTO, J. P. O corpo de uma teoria: marcos contemporâneos sobre os atos de fala. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 33, dez. 2009.

RABINOW, P.; DREYFUS, H. Poder e Verdade. In: \_\_\_\_\_. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995. p. 202-224.

ROLLEMBERG, A. T. V. M. Histórias de vida de duas professoras: Narrativas como instrumento de construção da identidade profissional. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço da construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 249-271.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERRANO, G. P. El método del estudio de casos. Aplicaciones prácticas. In: \_\_\_\_\_. *Investigación Cualitativa. Retos e interrogante. I Métodos*. 2. ed. Madrid: La Muralla, 1994. p. 79-136.

SERRANO, G. P. Análisis de los datos cualitativos. In: \_\_\_\_\_. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes: II. Técnicas y análisis de datos*. 2. ed. Madrid: La Muralla, 1998. p. 101-132.

SILVA, K. A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: Pontos e contrapontos. In: SILVA, K. A. (Org.). *Crenças, Discursos & Língua*: volume II. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 23-61.

SOUZA, F. E. Papéis do professor na sala de aula de língua estrangeira. *Horizontes de Língua Aplicada*, Brasília, v .3, n. 2, p. 71-84, 2004.

TADEU DA SILVA, T. Currículo e identidade social: Territórios contestados. In: \_\_\_\_\_. *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

\_\_\_\_\_. O currículo como representação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007. 1ª impressão 2000. p. 73-102.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação acadêmica e a iniciação profissional do professor de línguas: um estudo da relação teoria e prática. *Trabalhos em Língua Aplicada*, UNICAMP/IEL, Campinas, n. 37, p. 61-79, jan.-jun. 2001.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. (Org.). *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras; ABL, 1998. p. 207-236.

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa. Meu nome é **Érica da Silva Oliveira**, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Ensino e Aprendizagem de Línguas-Mestrado em Letras e Linguística da UFG.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato comigo nos telefones: 62-85359739 / 62-32844001 ou pelo email: [erica.letrases@yahoo.com.br](mailto:erica.letrases@yahoo.com.br).

#### INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

Título: **“Autorrepresentações de Professores de Espanhol sobre a profissão e sua relação com a prática docente”**

Esta pesquisa tem por objetivo ter acesso às opiniões de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) sobre sua profissão e o seu contexto de atuação. Você participará deste estudo fornecendo informações sobre o que pensa a respeito de sua profissão e de sua formação através de questionários, entrevistas e narrativas sempre e quando possível via email ou na forma presencial quando esta lhe seja possível e viável. Sua participação é voluntária e livre de qualquer tipo de pagamento ou gratificação financeira dela decorrente. Como responsável pela pesquisa asseguro a confidencialidade das informações obtidas, a privacidade e a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes (através do uso de pseudônimo), garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro. Fica garantida a possibilidade de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interfira nas informações concedidas.

---

Nome e Assinatura do pesquisador \_\_\_\_\_

#### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, RG/ CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **“(Auto)representações de Professores de Espanhol sobre a profissão e sua relação com a prática docente”**, como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador(a) \_\_\_\_\_ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento, se for o caso).

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome e Assinatura do sujeito participante: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, através do presente termo, a pesquisadora Érica da Silva Oliveira do projeto de pesquisa intitulado “**(Auto)representações de Professores de Espanhol sobre a profissão e sua relação com a prática docente**” a realizar o registro em áudio e vídeos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização de minha imagem e depoimentos registrados em áudio e vídeo para fins científicos e de estudos, em favor da pesquisa acima especificada nas condições de que se mantenha a confidencialidade das informações obtidas, a privacidade e a proteção das imagens, e que se garanta a não utilização das informações em meu prejuízo, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro.

---

Goiânia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisador responsável pelo projeto

**APÊNDICE C****QUESTIONÁRIO INICIAL****MESTRADO EM LINGUÍSTICA - Responsável pela pesquisa: Érica da Silva Oliveira  
(erica.letrases@yahoo.com.br)**

Este questionário tem por objetivo fazer um estudo piloto a respeito das opiniões de professores de espanhol sobre alguns temas. O referido estudo faz parte da etapa de definição da metodologia e instrumentos de coleta de dados a serem utilizados e dos participantes focais de minha pesquisa como mestranda da referida universidade. Antes de responder às perguntas que se seguem identifique-se com alguns dados.

Desde já agradeço a sua colaboração e asseguro a confidencialidade das informações obtidas e a sua privacidade como participante deste estudo piloto.

Participante: \_\_\_\_\_

Pseudônimo: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

**Suas respostas às seguintes questões comprovam sua aceitação em participar deste estudo piloto.**

**Para tanto, responda as seguintes questões:**

- 1- O que significa ser professor de espanhol para você?
  
- 2- Como você define a profissão de professor de espanhol no Brasil e em Goiânia?
  
- 3- Como você define sua prática docente como professor (a) de espanhol? *Cite 5 (cinco) palavras (ou frases) que expressem sua resposta.*
  
- 4- De que maneira você caracteriza a sua formação como professor de espanhol? *Cite 5 (cinco) palavras (ou frases) que expressem sua resposta.*

## APÊNDICE D

### GUIA PARA PRODUÇÃO DA PRIMEIRA NARRATIVA (N1)

#### **Guia para produção de narrativa para a participante Ester:**

Em resposta ao primeiro questionário você diz o seguinte:

*Quem quiser ser professor de espanhol tem que estar ciente que trabalhará com muitas turmas, turmas cheias, mas em escolas regulares, públicas ou não. Que ouvirá que os alunos estão ali, só porque os pais obrigaram, que não gosta de nada que você fala, que não sabe nem o português... e outros tantos absurdos que farão repensar muitas vezes de continuar nessa profissão. A minha prática docente é gratificante, embora difícil. Pouco reconhecida e valorizada, tanto pelos alunos, pelos pais, pela escola e pelos colegas de profissão (já ouvi de um professor de história que ensinar espanhol é muito fácil, basta saber algumas palavrinhas).*

Poderia contar como foi seu contato inicial e como é sua experiência com este contexto de ensino (salas cheias e escola regular)?

#### **Guia para produção de narrativa para a participante Maria:**

Em resposta ao primeiro questionário você diz o seguinte:

Antes da “Bimestralização”, da Seduc eram 2 aulas para o médio e o fundamental. Com apenas 1 aula semanal. Palavras que definem a profissão são: difícil, espinhosa, desafiadora, muitas vezes gratificante. [Palavras que definem a prática docente]: Aprendizado, aprendizado, aprendizado, aprendizado, aprendizado constante.

Poderia contar como ser professor tem sido algo difícil, desafiador e como tem sido um aprendizado constante pra você?

#### **Guia para produção de narrativa para a participante JCD:**

Em resposta ao primeiro questionário você diz que ser professor:

Significa ter uma oportunidade de repassar para os alunos o amor que tenho pela língua espanhola, junto com seus sons, acentos, grafia e magia. Tento ser amiga dos meus alunos, a fim de ganhar a confiança deles para que me respeitem e não para que tenham medo de mim ou do que eu possa fazer, assim consigo ensiná-los de uma maneira que eles tenham interesse em aprender. Poderia resumir isso em: Dedicção, Cumplicidade entre aluno/professor, Aprendizagem, Interesse e Respeito.

Poderia narrar como tem sido esse ‘repassar’ aos alunos o amor que tem pela língua espanhola e por que de seu interesse em não fazer com que tenham medo de você?

## APÊNDICE E

### QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL E ECONÔMICO

Para contribuir com a esta pesquisa responda às seguintes questões com sinceridade. Marque um X de acordo com suas respostas. Elas serão de grande importância para este estudo. Muito obrigada!

Nome: \_\_\_\_\_

Pseudônimo: \_\_\_\_\_

**1) Qual a sua idade?**

- Entre 20 e 29 anos     Entre 30 e 39 anos  
 Entre 40 e 49 anos     Entre 50 e 60 anos.

**2) Qual o seu estado civil?**

- solteiro/a     Casado/a     Viúvo/a  
 Outro \_\_\_\_\_

**3) Em que cidade mora?**

- Goiânia     Aparecida de Goiânia  
 Goianira     Outra: \_\_\_\_\_

**4) Em relação à moradia:**

- Mora em casa própria  
 Mora em casa alugada  
 Outra: \_\_\_\_\_

**5) Qual o nível de instrução de seu pai (ou, caso não possua referencial, representante dessa figura paterna)?**

- Sem escolaridade  
 Ensino Fundamental Incompleto  
 Ensino Fundamental Completo  
 Ensino Médio Incompleto  
 Ensino Médio Completo  
 Superior Incompleto  
 Superior Completo  
 Mestrado ou Doutorado  
 Não sei informar

**6) Qual o nível de instrução de sua mãe(ou, caso não possua referencial, representante dessa figura materna)?**

- Sem escolaridade  
 Ensino Fundamental Incompleto  
 Ensino Fundamental Completo  
 Ensino Médio Incompleto  
 Ensino Médio Completo  
 Superior Incompleto  
 Superior Completo  
 Mestrado ou Doutorado  
 Não sei informar

**7) Possui veículo próprio para locomoção?**

- Não     Sim  
 Se sim, assinale a alternativa que corresponde ao seu tipo de veículo:  
 Carro     Motocicleta     Bicicleta  
 Outros: \_\_\_\_\_

**8) Possui computador em sua casa?**

- Não possuo computador  
 Posso um computador sem internet  
 Posso um computador com acesso a internet  
 Posso mais de um computador com acesso à internet

**9) Sobre seu uso de computadores assinale as seguintes alternativas:**

- Fez curso de informática:  Sim     Não  
 Acessa Internet :     Sim     Não  
 Sabe navegar na internet:  Sim     Não  
 Usa o computador:  De vez em quando  Sempre  
 Raramente     Nunca usei.

**10) Assinale os itens que você usa em seu computador:**

- Excel  
 Explorer / Mozilla Fire Fox  
 Power point  
 Word  
 Outros. Qual (is): \_\_\_\_\_

**11) Qual é a renda familiar mensal em sua residência?**

- Menos de R\$1244,00  
 Entre R\$1244,00 e R\$ 1866,00  
 Entre R\$ 1866 e R\$ 2488,00  
 Entre R\$ 2488,00 e R\$ 3110,00  
 Entre R\$ 3110,00 e R\$ 3732,00  
 Entre R\$ 3732,00 e R\$ 4354,00  
 Entre R\$ 4354,00 e R\$ 4976,00  
 Entre R\$ 4976,00 e R\$ 5598,00  
 Mais de R\$ 5598,00

**12) Quantas pessoas contribuem para a renda familiar mensal em sua residência:**

- Uma     Duas     Três  
 Quatro     Cinco     Mais de 5: \_\_\_\_\_

**13) Quantas pessoas vivem em sua residência?**

- Uma       Duas    Três  
 Quatro       Cinco       Mais de  
5: \_\_\_\_\_

**14) Qual é a sua carga horária como professor(a) de Língua Espanhola?**

- 14 aulas       20 aulas       30 aulas  
 40 aulas       60 aulas

**15) Trabalha em outra instituição ou exerce outra atividade remunerada?**

- Não       Sim. Função / carga  
horária: \_\_\_\_\_

- Sim, porém não remunerada / voluntária.

Função / carga  
horária: \_\_\_\_\_

**16) Em qual (is) turno (s) trabalha?**

- Matutino       Vespertino       Noturno

**17) Como fez seus estudos regulares (Ensino Fundamental e Médio)?**

- Integralmente em escola pública  
 Integralmente em escola particular  
 Maior parte em escola pública  
 Maior parte em escola particular

Outro: \_\_\_\_\_

**18) Você frequentou cursinho preparatório para o Vestibular?**

- Sim por menos de um semestre  
 Sim por 1 semestre  
 Sim por 1 ano  
 Sim por mais de 1 ano  
 Não

**19) A respeito de sua formação superior assinala:**

- Estudei em uma universidade pública, modalidade presencial.  
 Estudei em uma universidade particular

**20) Que habilitações você possui?**

- Licenciatura dupla Português/Espanhol  
 Licenciatura simples Espanhol  
 Outras: \_\_\_\_\_

**21) Há (ou houve) professores na família além de você?**

- Não       Sim

Grau de parentesco: \_\_\_\_\_

**22) Qual foi o último curso que você fez?**

- Nível Superior

- Outro.

Qual? \_\_\_\_\_

**23) Você tem hábito de leitura não relacionado ao seu trabalho?**

- Sim       Não

**24) Com que frequência você lê:**

**Jornal**  Diariamente    Com frequência  
 De vez em quando     

Raramente

**Revista**  Diariamente    Com frequência  
 De vez em quando     

Raramente

**Livro**  Diariamente    Com frequência  
 De vez em quando     

Raramente

**Outros**  Diariamente    Com frequência  
 De vez em quando     

Raramente

**Mencione abaixo o que lê:**

Qual (is) Jornal

(is): \_\_\_\_\_

Qual (is)

Revista(s): \_\_\_\_\_

Qual (is) Livro

(s): \_\_\_\_\_

Que outras coisas você

lê: \_\_\_\_\_

**25) Quais programas de TV você assiste:**

**Jornal**  Diariamente    Com frequência  
 De vez em quando     

Raramente

**Novela**  Diariamente    Com frequência  
 De vez em quando     

Raramente

**Filmes**  Diariamente    Com frequência  
 De vez em quando     

Raramente

**Documentário**  Diariamente    Com  
frequência       De vez em quando

Raramente

**Outros**  Diariamente    Com frequência  
 De vez em quando     

Raramente

Mencione

outros: \_\_\_\_\_

**26) Você desfruta de algum tipo de lazer?**

**Viagens**  Não    Raramente    De vez  
em quando

Frequentemente

**Cinema**  Não    Raramente    De vez  
em quando

Frequentemente

**Teatro**  Não    Raramente    De vez em  
quando

Frequentemente

**Passeios Locais**  Não  Raramente  De vez em quando

Frequentemente

**Clubes**  Não  Raramente  De vez em quando

Frequentemente

**Fazenda**  Não  Raramente  De vez em quando

Frequentemente

**Outros.**

**Quais:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  Não  Raramente  De vez em quando

Frequentemente

## APÊNDICE F

### GUIA PARA A SESSÃO REFLEXIVA / ENTREVISTA

**Contextualizar a pesquisa e agradecer a participação: Meu objetivo é pesquisar a identidade do professor de espanhol.**

- 1- Vocês se consideram profissionais?  
Se houver necessidade:  
Vocês se consideram profissionais do ensino de língua espanhola?
  
- 2- Fale de como é dar aula de espanhol nas escolas onde trabalham.
  - Livro didático (escolhido pelo PNLD?)
  - Currículo referência
  - Como você avalia? Que habilidades? Que tipo de exercícios?
  - Carga horária exercida
  
- 3- Falem sobre a seguinte frase conhecida de muitos: *“Na prática a teoria é outra.”* Como você enxerga o seu trabalho na sua sala de aula com relação à preparação que você recebeu em sua formação para professora de espanhol?
  
- 4- Qual a importância que:
  - os seus alunos atribuem a sua matéria- língua espanhola?
  
  - os professores das outras matérias atribuem ao seu trabalho em língua espanhola?  
- há alguma área específica que desdenha o ensino de espanhol?
  
  - a equipe gestora de sua escola atribui ao seu trabalho no ensino de espanhol?
  
- 5- Pra ser um bom professor é preciso ser apaixonado pela língua espanhola? Até que ponto essa premissa seria verdadeira ou falsa?

## APÊNDICE G

### GUIA PARA PRODUÇÃO DA SEGUNDA NARRATIVA

Participante: \_\_\_\_\_

Pseudônimo: \_\_\_\_\_

Leia os seguintes fragmentos gerados em sessão reflexiva com integrantes do estudo do qual você participa. Analise principalmente os pontos em negrito e produza uma narrativa utilizando EXEMPLOS DE SUA PRÁTICA como professora de espanhol para justificar se você concorda ou não com CADA UMA das seguintes colocações:

LAURA SOFIA: Olha Érica eu não estou gostando muito dessas coisas nas reuniões, a minha coordenadora falou assim “**Há dois tipos de professor, o que ama a educação e o que vem aqui e é profissional, entrega as coisas em dia, prepara a aula, mas não é apaixonado, não ama a educação**”. O que eu sinto, quando você fala (dirigindo-se para CLAUDIA) “eu fico na minha, eu converso com fulano e ciclano e não converso com outros professores”, eu te entendo, é difícil mesmo porque eu **acho que o professor brasileiro, que é o contexto que eu conheço e o estado de Goiás, não se profissionalizou, nós não somos profissionais. Nós misturamos afetividades, paixão, questões pessoais com a nossa profissão**, e o governo ele percebe isso, então é assim se eu tenho uma boa convivência com o grupo gestor na escola, eu sou tratada de uma forma, agora se eu sou mais profissional se eu não fico lá puxando o saco elogiando eu sou tratada de outra forma, isso no estado é óbvio, é claro, então eu acho que antes de ser apaixonado ou não, eu acho que isso deveria ser consequência, e não a base para a minha profissão. [...] Então o quê que eu sinto, **não há um profissionalismo, não há um respeito, nós não nos apoiamos**, como que eu vou pensar em paixão? Eu acho que paixão pra mim deveria ser uma consequência, mas falta sim um profissionalismo enorme, falta de ética demais na sala dos professores, as vezes na sala dos professores eu fico horrorizada com as coisas que eu escuto. Sabe o quê que eu penso da educação no Brasil? Parece que tinha que destruir tudo e começar do zero, começando dos profissionais.

ÉRICA: Eu falo dessa paixão pelo idioma, isso garante... [que será um bom profissional]?

LAURA SOFIA: Lógico que não...

GINA: Isso não garante profissionalismo não, não garante. Eu concordo com o que ela disse, **antes de você levar para o lado afetivo, acho que você deve pensar em maneiras éticas e profissionais mesmo de atuar no ensino de línguas estrangeiras**. Mas eu sou suspeita porque eu gosto muito da língua eu sou apaixonada porque eu gosto de ouvir, e se tem alguém ali que está falando espanhol eu paro pra prestar atenção, **mas eu acho que isso só não garante o meu profissionalismo. Se você não tem ética, não tem vontade, não procura ir atrás de melhorar sua prática você não vai ser um bom profissional**.

CLAUDIA: Se fosse assim qualquer um poderia ser um bom professor, “eu adoro falar em espanhol, fui pra Argentina, vou dar aula”. Na real todo professor é um eterno aprendiz, mas **nem todo aprendiz ou todo falante é professor, tem que ter ali uma formação acadêmica**, e também pessoal, ele tem que se ver como professor.

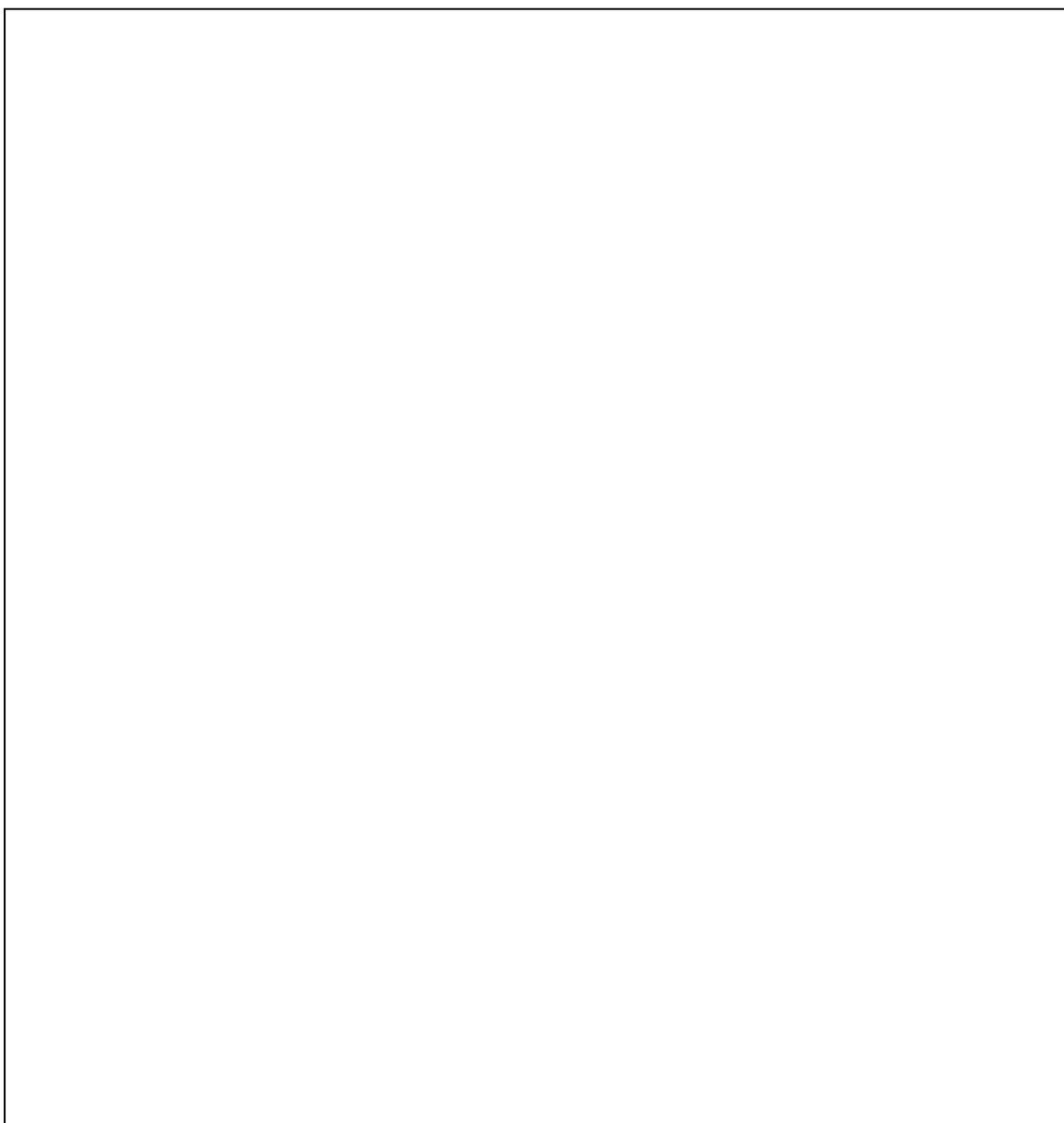
GINA: Você tem que se identificar com aquilo que você faz, eu fico pensando, é claro que não determina, mas também se não gostar daquilo como é que você vai de outra forma querer que o outro aprenda? Então você tem que mostrar certa empolgação por aquilo pra que as outras pessoas sejam contagiadas. **Agora só empolgação também sem profissionalismo sem o outro respaldo fica muito no subjetivo e o profissionalismo não é só subjetividade**.

**APÊNDICE H****GUIA PARA PRODUÇÃO DE NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA**

Participante: \_\_\_\_\_

Pseudônimo: \_\_\_\_\_

A partir do seguinte tema: ***COMO CHEGUEI A SER PROFESSORA DE E/LE?*** Rememore os fatos, os sentimentos, as escolhas e os acontecimentos que te levaram a ser professora de espanhol. Acrescente, se possível, o que vem acontecendo desde o momento em que você se tornou professora de E/LE.



## APÊNDICE I

### QUESTIONÁRIO PERFIL-PROFISSIONAL

Participante: \_\_\_\_\_  
 Pseudônimo: \_\_\_\_\_

1. Ano de conclusão de sua graduação: 2008
2. Participou de algum programa de iniciação científica quando aluna do curso de graduação? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim  Quais?...
3. Há quanto tempo atua como professora de espanhol? DESDE MARÇO DE 2009
4. Continuou participando de eventos na sua área de atuação? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim  Quais?
5. Participou de algum grupo de estudos depois que se graduou? Qual/quais?
6. Participou de algum curso de atualização para professores de espanhol? Qual?  Onde?
7. Fez/faz alguma especialização em sua área? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim Onde?  Qual o tema / título de seu trabalho final?
8. Fez/faz mestrado? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim. Onde?  Qual o tema / título da dissertação?
9. Qual a sua experiência como professora de espanhol? <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Ensino Superior <input type="checkbox"/> Curso de Idiomas <input type="checkbox"/> Aulas particulares conversação <input type="checkbox"/> Aulas particulares português para estrangeiros <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____
10. Em que escola (s) do Estado de Goiás atua neste momento como professora de espanhol? Região de Goiânia: <input type="checkbox"/> Centro <input type="checkbox"/> Leste <input type="checkbox"/> Norte <input type="checkbox"/> Sul <input type="checkbox"/> Oeste <input type="checkbox"/> Outra região. Qual? Outra cidade? Qual? _____