

CLEIDE ARAÚJO MACHADO

A TENSÃO NA TRANSIÇÃO DE LICENCIANDO(A)
AO(À) PROFESSOR(A) DE ESPANHOL

GOIÂNIA
FACULDADE DE LETRAS DA UFG
2006

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

Machado, Cleide Araújo.
M149t A tensão na transição de licenciando (a) ao (à) professor (a) de
Espanhol [manuscrito] / Cleide Araújo Machado. – 2009.
195 f. : il., qds., tabs., grafs.

Orientadora: Profª. Drª. Lucielena Mendonça de Lima.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Letras, 2009.

Bibliografia: f. 181-189.

Inclui lista de quadros, tabelas e de gráficos
Anexos.

1. Letras e linguística – Formação de professores 2. Professores –
Formação continuada 3. Língua Espanhola – Estudo e ensino 4. Iden-
tidade profissional – Reflexão I. Lima, Lucielena Mendonça de
II. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Letras. III. Título.

CDU: 371.13:81

CLEIDE ARAÚJO MACHADO

A TENSÃO NA TRANSIÇÃO DE LICENCIANDO(A)
AO(À) PROFESSOR(A) DE ESPANHOL

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

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profª. Drª. Lucielena Mendonça de Lima

GOIÂNIA
FACULDADE DE LETRAS DA UFG
2006

Dissertação defendida em 30 de junho de 2006 e aprovada
pela banca examinadora, constituída pelas professoras:

Prof^ª. Dr^ª. Deise Nanci de Castro Mesquita - UCG

Prof^ª. Dr^ª. Rosane Rocha Pessoa - UFG

Prof^ª. Dr^ª. Lucielena Mendonça de Lima – UFG
(Orientadora)

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial, Murilo, Bárbara e Gabriel, pela atenção, carinho, solidariedade, respeito, paciência e compreensão que me destinaram. São grandes guerreiros e me ajudaram a vencer esta batalha com muita coragem e hombridade.

Aos meus parentes e familiares, pelo zelo e cuidado, e pela compreensão sobre minha ausência em todos os eventos sociais.

À professora Dr^a Lucielena Mendonça de Lima, minha orientadora, a quem admiro pela sinceridade, paciência, profissionalismo e solidariedade, pelo apoio e estímulo constantes.

A Armando, pela leitura e correção do texto em língua espanhola.

Aos meus amigos e amigas, pelas palavras de incentivo, em especial aos companheiros(as) de trabalho, pelas conversas e pela amizade.

À Alix, pela ajuda na fase final deste trabalho, pela atenção e apoio em todo o decorrer do curso de Mestrado e pela amizade especial que me tem dedicado.

À Cleidimar, pela presença amiga constante, pelas palavras de ânimo, pelos ensinamentos sobre ética, respeito e amor.

Às licenciandas e ao licenciando que participaram desta pesquisa, pela sinceridade e transparência nas informações e pelo convívio que motivou muitas mudanças no meu comportamento profissional.

Às professoras Dr^a Rosane Rocha Pessoa, Dr^a Iria Brzezinski e Dr^a Deise Nanci de Castro Mesquita, pela leitura cuidadosa e pelas valiosas sugestões feitas no exame de qualificação e na defesa.

Aos alunos e alunas que me fazem acreditar que a educação é libertadora.

Aos meus professores e professoras, pois contribuíram para a constituição de minha identidade profissional.

A todos que atuam/atuaram na graduação e na pós-graduação, pelo carinho e disposição para nos ajudar sempre que solicitamos.

À Faculdade de Letras da UFG que me possibilitou superar meus próprios limites.

Só o profissional pode ser responsável por sua formação.

(NÓVOA, 2002)

Competência em educação é mobilizar um conjunto de saberes para solucionar com eficácia uma série de situações.

(PERRENOUD, 2002)

SUMÁRIO

Lista de Quadros.....	8
Lista de Tabelas.....	9
Lista de Gráficos.....	10
Resumo.....	11
Resumen.....	12
 TECENDO AS IDÉIAS.....	 13
Justificativa.....	19
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	21
Contexto e sujeitos que participam desta pesquisa.....	22
Metodologia.....	23
Organização deste trabalho.....	24
 CAPÍTULO 1: CONHECENDO A PROFISSÃO DOCENTE.....	 26
1.1 A docência.....	26
1.1.1 O gênero: um fator desencadeante do (des)prestígio docente?.....	31
1.2 Profissionalização.....	34
1.2.1 Trabalho coletivo: consciência e valorização.....	36
1.3 Sobre o mal-estar docente.....	40
1.4 Primeiras experiências: o choque com a realidade.....	45
1.5 A autonomia.....	48
1.5.1 Autonomia do(a) professor(a).....	50
1.5.2 Autonomia do(a) aluno(a).....	54
1.6 Ensinar e aprender: a construção dialógica do conhecimento.....	57
1.6.1 Da informação ao conhecimento.....	60
1.6.2 A explicitação do conhecimento.....	61
1.7 O(a) professor(a) de língua estrangeira.....	64
1.7.1 O ensino de línguas próximas.....	69
1.7.2 Perfil do profissional de língua estrangeira.....	74
1.8 Reflexão: um olhar consciente.....	78
1.8.1 Didática: a tensão gerada pela explicitação do implícito.....	84
 CAPÍTULO 2: ORDENANDO OS RECURSOS E OS DADOS.....	 88
2.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso.....	88
2.2 A escolha do grupo.....	91
2.3 O perfil dos participantes.....	92
2.3.1 Papel da professora e postura da pesquisadora.....	93
2.3.2 O perfil das aulas teóricas e práticas.....	94
2.4 Instrumentos e procedimentos utilizados na pesquisa.....	96
2.4.1 Observação e notas de campo.....	98
2.4.2 Documentos.....	98
2.4.3 O questionário.....	99
2.4.4 A entrevista.....	100
2.5 Duração e contexto da coleta de dados.....	101
2.6 A seleção, validação e triangulação dos dados.....	103

CAPÍTULO 3: FOCALIZANDO A ATENÇÃO À TENSÃO	105
3.1 A postura discente durante a formação docente.....	106
3.1.1 Percepção do(as) licenciando(as) sobre a aprendizagem de língua espanhola..	109
3.1.2 Auto-avaliação da competência lingüístico-comunicativa.....	112
3.1.3 Dificuldades vivenciadas durante a formação discente.....	116
3.1.3.1 A imagem social do(a) professor(a) e o (des)prestígio da profissão.....	116
3.1.3.2 O tempo: elemento dificultador do processo de formação.....	118
3.1.3.3 O gênero.....	121
3.1.4 As poucas aulas práticas.....	122
3.1.5 A valorização da teoria no percurso de formação docente.....	126
3.1.6 A auto-exigência no processo de formação docente.....	133
3.2 A DPEE e o estímulo ao desenvolvimento da autonomia.....	138
3.2.1 Assumindo-se como professor(a): as primeiras percepções.....	140
3.2.1.1 Entre o papel de aluno(a) e o de professor(a): o estágio.....	149
3.2.2 A formação reflexiva.....	153
3.2.3 O ensino de línguas próximas.....	160
3.2.4 Os fatores que dificultaram o início do exercício da docência.....	162
3.2.5 As percepções do(as) licenciando(as) sobre sua formação docente.....	166
CAPÍTULO 4: BUSCANDO CAMINHOS E REVITALIZANDO O PROPÓSITO DE SER PROFESSOR(A)	168
4.1 Retomada das perguntas de pesquisa.....	168
4.2 Contribuições deste estudo para os cursos de formação de professores(as).....	176
4.3 Limitações deste estudo e perspectivas de pesquisas futuras.....	178
REFERÊNCIAS.....	181
Anexos.....	190
Anexo A: Histórias em quadrinhos de Mafalda.....	191
Anexo B: Síntese das respostas do Questionário CRESAL e Modelo de questionário CRESAL.....	192
Anexo C: Modelo questionário para verificar experiência docente.....	195

LISTA DE QUADROS

1.1: Ciclos de vida na carreira docente.....	47
2.1: Esquema que orienta a observação dos dados.....	90
2.2: Resumo das características do(as) licenciando(as).....	93
2.3: Fases do estágio na disciplina DPEE.....	95
2.4: Descrição das atividades que origináramos dados coletados.....	97
2.5: Instrumentos usados para a coleta de dados.....	102

LISTA DE GRÁFICOS

2.1: Demonstrativo de origem de material.....	102
3.1: Experiência docente.....	122

LISTA DE TABELAS

3.1 Questionário CRESAL resumido.....	109
3.2 Síntese das respostas do Questionário CRESAL.....	192

RESUMO

Esta dissertação, fundamentada no método qualitativo, investiga o processo de reflexão de um grupo de dezoito alunos, no último ano de graduação, do curso de Letras – habilitação português-espanhol, de uma Universidade pública localizada em Goiás. A pesquisa foi realizada, a partir da observação de momentos de reflexão, que ocorreram na sala de aula, durante as aulas de Didática e Prática de Ensino de Espanhol (DPEE). Nosso objetivo geral foi analisar como o conjunto de teorias de apoio, estudadas nessa disciplina, influenciou na formação desses futuros professores. Entre nossos objetivos específicos está o interesse em analisar o impacto causado pela transição do(a) licenciando(a), do lugar de aluno(a) para o de professor(a), intermediado pelas teorias e reflexões trabalhadas na disciplina DPEE e pelo estágio, assim como verificar de que maneira a reflexão atuou na formação docente, no sentido de viabilizar questionamentos sobre valores internalizados que precisavam ceder espaço para a construção de um novo modelo de professor(a). Os dados são compostos de oito documentos, coletados de 02/06/2004 à 01/12/2004 por meio dos instrumentos que possibilitam o estudo de caso: a entrevista, o questionário, a observação e a análise de documentos. Para registrá-los usamos os recursos da gravação em áudio e áudio/vídeo, e fizemos a transcrição desses dados. A perspectiva teórica, que fundamenta este estudo, faz o percurso da constatação de como se encontra a educação, atualmente; como o(a) professor(a) percebe a sua profissão; quais as implicações que o contexto atual traz para a construção da identidade profissional docente e quais expectativas são lançadas sobre o(a) professor(a) para que sua prática de ensino atenda às necessidades da época em que vivemos. Nosso questionamento inicial foi: “o que estaria retardando a entrada desse(as) licenciando(as) na prática profissional?”. Acreditamos que este estudo demonstra sua importância, pois, ao observar as reflexões, apoiadas pelas teorias estudadas durante o curso, especialmente, na disciplina Didática e Prática de Ensino de Espanhol, percebemos que a auto-análise e a auto-crítica, ou seja, a reflexão sobre a própria prática, pode abrandar a angústia que acomete alunos(as) no último ano de graduação, quando se vêem na posição conflituosa de passagem de licenciandos(as) a professores(as) e se percebem, ainda, despreparados(as).

Palavras-chave: Formação inicial. Autonomia. Identidade profissional. Mal-estar docente. Profissionalização. Reflexão.

RESUMEN

Esta disertación, basada en el método cualitativo, investiga el proceso de reflexión de un grupo de dieciocho alumnos, en el último año de la carrera de Letras – habilitación portugués-español de una Universidad pública ubicada en Goiás. La investigación fue realizada a partir de la observación de los momentos de reflexión, que transcurrieron en el aula, durante las clases de Didáctica y Práctica de Enseñanza de Español (DPEE). Nuestro objetivo general fue analizar como el conjunto de teorías de apoyo estudiadas en la asignatura influyó en la formación de esos futuros profesores. Entre nuestros objetivos específicos está el interés por analizar el impacto provocado por la transición del licenciando, desde su lugar de alumno hacia el de profesor, mediante las teorías y reflexiones trabajadas en la asignatura DPEE y por las prácticas docentes, así como, verificar de qué manera la reflexión actuó en la formación docente, favoreciendo cuestionamientos sobre valores interiorizados que necesitaban ceder espacio para la construcción de un nuevo modelo de profesor. Los datos se componen de un conjunto de ocho documentos, recogidos de 02/06/2004 hasta el 01/12/2004, por medio de los instrumentos que posibilitan el estudio de caso: la entrevista, el cuestionario, la observación y el análisis de documentos. Para registrarlos usamos los recursos de grabación en audio y audio/video, que después se transcribieron por escrito. La perspectiva teórica que fundamenta este estudio discute cómo se encuentra la educación, actualmente; cómo el profesor percibe su profesión; cuáles son las implicaciones del contexto actual, para la construcción de la identidad profesional docente y cuáles expectativas se lanzan sobre el profesor para que su enseñanza responda a las necesidades de la época en la cual vivimos. Nuestro cuestionamiento inicial fue: “¿qué estaría retrasando la entrada en la profesión, a esos participantes?”. Creemos que este estudio demuestra su importancia, pues, al observar las reflexiones, basadas en teorías estudiadas durante el curso, especialmente, en la asignatura DPEE, percibimos que la autoanálisis y la autocrítica, es decir, la reflexión sobre la propia práctica, alivia la angustia de alumnos en último año de licenciatura, cuando se ven en la conflictiva transición de licenciandos a profesores y sienten que todavía no están preparados.

Palabras-clave: Formación inicial. Autonomía. Identidad profesional. Malestar docente. Profesionalización. Reflexión.

TECENDO AS IDÉIAS

As sociedades domesticam os indivíduos por meio de mitos e idéias, que, por sua vez, domesticam as sociedades e os indivíduos, mas os indivíduos poderiam, reciprocamente, domesticar as idéias, ao mesmo tempo em que poderiam controlar a sociedade que os controla. [...] Não se trata, de forma alguma, de ter como ideal a redução das idéias a meros instrumentos e torná-las coisas. As idéias existem pelo homem e para ele, mas o homem existe também pelas idéias e para elas. Somente podemos utilizá-las apropriadamente se soubermos também servi-las.

(MORIN, 2004)

A realidade da sala de aula, atualmente, tem nos colocado diante de freqüentes dilemas¹. Um deles, segundo Perrenoud (1999), é a tensão existente entre a necessidade de distribuir conhecimentos e a de desenvolver competências. O tempo na escola escasseia, cada vez mais, pois há um entendimento de que a aprendizagem tem uma relação direta com a quantidade de informações a que o(a) estudante² é exposto(a). Ou seja, em função da quantidade de informações que a instituição educacional acredita ser necessário transmitir à(o) estudante, o número de horas destinadas às disciplinas, de um modo geral, tem sido insuficiente para cumprir com qualidade todo o programa.

¹ Dilemas, segundo Cactano (1997, p. 194) são “as vivências subjetivas (não as situações externas), os conflitos interiores, cognitivos e práticos, ocorridos em contextos profissionais e em relação aos quais o(a) professor(a) equaciona duas ou mais alternativas (de acção e/ou de valoração) [...]”; os conflitos entre alternativas de acção não circunscritas a um tempo e a um espaço particulares. [...]”; os conflitos entre a própria acção e o pensamento; ou entre posições valorativas antagônicas de um mesmo curso de acção ou ainda as contradições entre o pensamento ou a acção do(a) professor(a) e os próprios condicionalismos da situação objectiva que lhe é exterior. [...] Em síntese, o cerne dos dilemas reside na existência de discrepâncias e na dificuldade em tomar posições claras entre os pólos em conflito, pelo que a sua resolução pode exigir processos de deliberação complexos, integradores e criativos” (destaque nosso).

^{*} Para fins deste estudo, utilizamos vários textos produzidos e editados em Portugal, portanto muitas citações apresentam diferenças ortográficas em relação ao Português do Brasil e, por entendermos que não haverá prejuízo para a leitura ou compreensão, esses fragmentos serão mantidos conforme o original.

² Em função de que para nós a (re)construção da identidade da profissão docente é imperiosa, decidimo-nos por fazer referência ao gênero masculino e ao feminino, pois sendo uma profissão predominantemente feminina não faz sentido a generalização, tomando-se por base o masculino. Inclusive, devemos ressaltar que entre os dezoito membros do grupo pesquisado havia, apenas, um homem (ver Capítulo 2).

Leffa (2002) explica, nesse sentido, que a escola formal não tem condições de ensinar tudo que o(a) estudante quer ou precisa saber. É preciso que ele(a) desenvolva uma autonomia de aprendizagem e que a gerencie segundo suas necessidades e expectativas. Este autor acrescenta que o conflito entre aprender e ensinar deve ser resolvido em favor do(a) estudante. Isso pressupõe a necessidade de redução do conteúdo pretendido, no sentido de propiciar mais tempo para o desenvolvimento da autonomia.

Ao sobrecarregar o(a) estudante com leituras e trabalhos escolares, do tipo mecanicista, ou melhor, que não lhe exigem posicionamento crítico ou reflexão, a instituição pode reforçar a passividade receptiva e transmissiva de informações, o que nem sempre apresenta a aprendizagem como resultado. Nessas condições, não cabe ao(a) professor(a) outro papel, senão o de repassador(a) ou transmissor(a) de conhecimentos produzidos por outros(as).

A referida passividade, entre outras coisas, produziu ao longo dos anos uma degradação na imagem do(a) professor(a). Se a escola antes era tomada como esperança de uma vida melhor, agora essa esperança cede lugar para uma profunda insatisfação, tanto por parte da sociedade, que não considera os resultados do trabalho da escola satisfatórios, quanto por parte do(a) professor(a), que não vê reconhecidos seus esforços para promover a aprendizagem.

Outro autor que critica a postura da escola e do(a) professor(a) por ainda vincularem os conteúdos programáticos ao conhecimento é Perrenoud (1999). Ele explica que esse posicionamento se justifica porque talvez seja o que tanto escola quanto professor(a) sabem fazer melhor.

Atualmente, em razão das contínuas transformações provocadas pela globalização, as pessoas, de um modo geral, têm sido convocadas a se atualizarem a uma velocidade frenética. Em função dos avanços tecnológicos, o problema do acesso à informação cedeu espaço à dificuldade do indivíduo de saber selecionar entre a ampla oferta, aquela que lhe seja útil e adequada.

De acordo com Esteve (1999, p. 95), o(a) professor(a) enfrenta sua profissão “com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social”. É importante que o(a) professor(a) recupere a auto-estima e que conquiste a valorização profissional, em termos de respeito ao trabalho que executa e no sentido econômico-financeiro. Isso, segundo Carrolo (1997), Nóvoa (1997, 1999, 2000,

2005), Holly (2000), Moita (2000), Brzezinski (2000), Giesta (2001), Villa (2001), Batista e Codo (2002a, 2002b, 2002c), Pimenta (2002c), Pimenta e Lima (2004) entre outros(as)³, só pode ser realizado por meio da reconstrução da identidade profissional. Nesse sentido, Caetano (1997) explica que o germe da mudança está na resolução de conflitos, o que não é tarefa fácil, nem sempre é possível, mas é sempre desejável.

É importante ressaltar que a profissão de professor(a) é um espaço no qual o(a) profissional se confronta consigo próprio(a), com o(a) estudante, com o(a) colega, com a comunidade escolar, com as normas da organização escolar e do sistema educativo. São todas forças antagônicas que ao invés de serem somadas na construção do conhecimento coletivo, isolam-se produzindo um distanciamento quase intransponível entre elas. Em decorrência disso, o(a) professor(a) passa a executar seu trabalho de maneira cada vez mais solitária.

Perrenoud (2000, p. 154), que defende a necessidade do desenvolvimento da autonomia, pontua, entre outras coisas, que ao professor cabe “envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola [...], utilizar tecnologias novas, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão”. Nesse sentido, podemos dizer que o(a) professor(a) que ainda estiver preso à tradição de uma educação passiva pode estar fadado ao fracasso e à exclusão do mercado de trabalho.

Esse panorama da educação, ou seja, as necessidades educacionais provocadas pela modernidade, o desprestígio social do(a) professor(a) e da instituição educacional, o trabalho docente solitário e pouco autônomo, entre outros fatores têm provocado questionamentos sobre o perfil do profissional docente para o contexto atual. Autores como Candau (1983), Perrenoud (1999), Libâneo (2000), Giesta (2001), Celani (2001), Leffa (2001), Abrahão (2001), Contreras (2002), Pimenta (2002a), Loureiro (2003), Zeichner (2003), Alarcão (2000a, 2000b, 2000c, 2004), Gimenez (2004) entre outros(as), concordam que não se deve desprezar a dimensão técnica da profissão docente. No entanto, em função da diversidade (de interesses, objetivos, necessidades, classes sociais, etnias, gostos etc) presente na sala de aula, bem como do contexto político-social, exige-se do(a) professor(a), com muita frequência, atitude(s) e soluções de problemas imprevisíveis. Então, com base na proposta de

³ Em função de que nem todas as obras trazem a data da primeira publicação, por medida de organização e padronização nos decidimos por fazer referência aos autores que fundamentam esta dissertação por ordem da edição com a qual trabalhamos. Sendo assim, poderá ocorrer que um autor que tenha tratado um determinado tema com relativa anterioridade, seja mencionado em uma sequência posterior a outro que o tenha feito mais recentemente.

formação reflexiva de Schön (2000), estes(as) autores(as) propõem que se desenvolva o modelo crítico-reflexivo de profissional docente.

A reflexão precisa ser estendida às outras instâncias da escola, pois não pode dar-se somente no âmbito da individualidade, na qual o(a) professor(a) se limite a refletir unicamente sobre a própria prática. Além disso, é desejável que o(a) professor(a) tenha tido alguma experiência⁴ prática, para que possa refletir sobre ela.

Outro ponto sobre o qual concordam estes(as) autores(as) é que para refletir faz-se necessário uma preparação prévia. Candau (1983), Libâneo (2000), Giesta (2001), Alarcão (2000a, 2000b, 2000c, 2004), entre outros(as), salientam que o lugar para estimular o desenvolvimento da capacidade reflexiva numa dimensão crítica é na formação inicial⁵ durante o estágio. Em outras palavras, o ser humano tem, naturalmente, uma capacidade inata para a reflexão, porém, na terminologia de Alarcão (2004), para passar do nível “descritivo ou narrativo”, que é considerado “ingênuo”, a um nível no qual as interpretações são articuladas, justificadas e sistematizadas é preciso um grande esforço. A graduação pode propiciar a oportunidade de exercitar-se a criticidade.

À medida que as teorias são discutidas coletivamente e que as experiências são compartilhadas, o(a) licenciando(a) tem a oportunidade de ir (re)construindo suas interpretações sobre os processos de ensino e aprendizagem. As práticas de estágio podem facilitar o confronto entre as teorias estudadas e a realidade, ou seja, ao observar aulas de outros(as) professores(as), o(a) licenciando(a) poderá narrá-las e/ou descrevê-las.

Inicialmente, isso poderá ser realizado apenas como forma de identificação dos procedimentos ou dos temas tratados em sala de aula. Com o apoio da supervisão ou do(a) professor(a) de didática, a constatação pode assumir um caráter analítico que, aos poucos e com o devido esforço, pode passar a um nível crítico no qual o(a) licenciando(a) pode conseguir estabelecer relações entre as ações do(a) professor(a) em sala de aula, os resultados decorrentes dessas ações e as teorias que apóiam a prática de ensino desse(a) professor(a).

⁴ Consideramos que a primeira experiência a ser considerada na formação docente, durante o curso de licenciatura, é a do(a) licenciando(a) na posição de aluno(a), isto é a competência implícita (ver item 1.7), pois a construção da identidade de professor(a) passa antes pela(s) experiência(s) acumulada(s) no decorrer da vida estudantil.

⁵ *Formação inicial*, também chamada ‘pré-serviço’ (Giesta, 2001), é a fase dos estudos que se inicia com a entrada do(a) licenciando(a) na graduação e termina com a conclusão do curso, cuja duração era de cinco anos para o curso de licenciatura em Português/Espanhol na instituição pesquisada. A partir dessa fase o termo usado é formação contínua, continuada ou ‘em serviço’.

Posteriormente, o(a) licenciando(a) pode: analisar a própria prática refletindo sobre as consequências de sua prática de ensino, apreender sua abordagem de aprender e de ensinar, apreender a abordagem de aprender de seus/suas alunos(as), modificar a prática a partir da observação dos resultados considerados insatisfatórios, construir sua própria teoria de ensino, articular política e socialmente a comunidade educacional em projetos que viabilizem a consciência de que ela faz parte da escola e vice-versa e que cabe a todos(as), igualmente, a responsabilidade pelo êxito da educação.

Nessa fase inicial da formação, com frequência observa-se no(a) licenciando(a) uma ansiedade pela condição em que se encontra, pois ainda é aluno(a), mas ao vivenciar a prática de estágio, ele(a) se desloca da posição de aluno(a) para a de professor(a) e começa a detectar muitas lacunas em sua formação.

Giesta (2001), neste sentido, explica que a passagem de estudante a profissional é uma fase conflituosa na qual o(a) aluno(a)-professor(a) acometido(a) de uma angústia pode desvalorizar ou transformar em descrédito o que lhe foi ensinado na faculdade.

É essa etapa da formação que nos interessa neste estudo, ou seja, as tensões provocadas pela aproximação do término do curso. Período no qual o(a) licenciando(a), com o apoio das teorias que estudou, reflete sobre sua atuação como estudante, descobre-se como futuro(a) professor(a), traça o percurso que ainda deve ser percorrido para alcançar o perfil de profissional docente que havia idealizado, analisa o escasso tempo que tem para concluir o curso, experimenta a prática docente, percebe que sua formação não está concluída e embora já não tenha mais tanto tempo, ainda há muito por ser estudado.

A dificuldade que o(a) aluno(a) evidencia, de passar de licenciando(a) a professor(a), em nossa opinião, pode advir do fato de que ele(a) não está desenvolvendo junto com sua formação uma consciência profissional. Ou seja, ao refletir, o(a) licenciando(a) se auto-avalia e nota que esteve por muito tempo na faculdade “fazendo” o curso, aprendeu pouco e não resta muito mais tempo para sanar as múltiplas deficiências que diagnosticou.

Para nós, é importante que um(a) profissional não se sinta completamente preparado(a). Isto pode significar uma contínua luta por superar desafios, desde que bem conduzida e, principalmente, se o sentimento de angústia, decorrente da consciência de que como profissional ainda apresenta muitas falhas, não se transformar em barreira intransponível.

É preciso compreender que a graduação é só um dos primeiros passos na carreira docente, o mais curto inclusive. Na graduação, podemos expandir a visão do que é educação, ampliar nossos conceitos no que diz respeito a ensinar e aprender línguas, vislumbrar novas perspectivas de atuação profissional e é quando temos a oportunidade de distinguir entre o que é aprender do que é ser treinado.

No entanto, é preciso atentar para o fato de que a identificação de deficiências que não serão resolvidas durante o ínfimo período que resta para concluir o curso, poderá, por exemplo, dificultar o relacionamento do(a) licenciando(a) com o trabalho docente, ou seja, a consciência do limite de atuação profissional pode impedir o(a) licenciando(a) de iniciar a prática no mercado de trabalho, assim como pode fazer com que ele(a) se desinteresse pela docência e, conseqüentemente, se desloque para outra área de atuação.

Se entendermos a licenciatura como um dos passos da formação profissional e se concebermos a educação e o ensino como uma troca recíproca de saberes⁶ entre licenciando(a) e professor(a), que podem ser (re)construídos ao longo da vida, não há justificativa para a angústia de sair da faculdade sem estarmos totalmente preparados para a docência. Ao contrário, podemos sair seguros de que cada realidade com a qual nos deparemos exige uma perspectiva de atuação profissional específica e, portanto, devemos nos manter constantemente em situação de aprendizagem. Além disso, um(a) professor(a) não o é isoladamente, pois participa de um corpo institucional, no qual pode e deve compartilhar suas dúvidas, saberes e êxitos com outros(as) companheiros(as), também num processo de interação recíproca.

Nóvoa (1997, p. 27) enfatiza que “práticas de formação que tomem como referência as *dimensões coletivas* contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (destaque do autor). É na direção da autonomia e da emancipação que pretendemos caminhar, seja no sentido de nossa própria formação, seja no sentido de apoiar o desenvolvimento dos(as) alunos(as) que estejam sob os nossos cuidados.

Fomos impulsionados a realizar a pesquisa porque o grupo que se disponibilizou a participar estava num momento oportuno para empreender o processo reflexivo e a tomada de

⁶ Neste estudo tomamos os termos “saberes” e “competências” como equivalentes, conforme propôs a professora Dr^a Lucilena Mendonça de Lima, proferida em comunicação, sob o título “A formação de professores(as) de espanhol como língua estrangeira (E/LE): em questão o desenvolvimento de suas identidades e competências”, por ocasião do VI Colóquio de Pesquisa e Extensão, realizado pela Universidade Federal de Goiás, de 16 a 18 de março de 2005 (ver item 1.1).

consciência do seu processo de formação. Foi nesse ambiente profícuo que começamos a elaborar os questionamentos que orientaram este estudo e no qual pudemos amadurecer algumas idéias, inclusive acrescentando em nossa própria condição de professora em processo de formação contínua a experiência da construção coletiva do conhecimento, por meio da observação e da reflexão.

Justificativa

A compreensão do papel de agente transformador de nosso entorno é de suma importância na orientação deste trabalho. Sacristán (1999), Almeida Filho (2000), Moita (2000), Pimenta (2000), Celani (2001), Perrenoud (1999, 2000, 2002b), Alessandrini (2002), Machado (2002), Gather Thurler (2002a, 2002b), Contreras (2002), Charlot (2003), Alarcão (2004), Pimenta e Lima (2004), Nóvoa (2000, 2005), Freire (2006), entre outros(as) autores(as), explicam que o esforço de formação mobiliza vários tipos de saberes, ou seja, a formação profissional se dá pela apropriação de teorias que possam intervir na prática e vice-versa, o que pressupõe a necessidade de reflexão sobre a prática como um processo contínuo.

Acreditamos que sejam importantes discussões que visem observar como a teoria especializada pode agir no processo de formação docente e na construção de uma prática reflexiva, de modo a atuar num constante novo (re)fazer pedagógico, por isso, entendemos que este trabalho de pesquisa é relevante, pois: a) pode contribuir para a área de formação de professores(as) de língua espanhola (re)direcionando a perspectiva de uso de teorias sobre os processos de ensino e aprendizagem; enfatizando a supremacia da formação sobre o treinamento; viabilizando posicionamentos mais críticos por parte do docente; facilitando a compreensão sobre a totalidade do fenômeno 'educação' de modo que se apreenda o evento 'sala de aula' como, apenas, uma das instâncias do processo educativo; estimulando o exercício do trabalho coletivo; fortalecendo o espírito de 'classe' (muito importante para a profissionalização); conscientizando o futuro docente de que a graduação representa o ponto de partida para uma profissionalização que lhe exigirá constantes atualizações (formação continuada) etc; b) pode instigar a auto-crítica ao(à) licenciando(a), com antecedência suficiente, para que ele(a) possa concluir o curso de Letras com menos ansiedades, incertezas e inseguranças, pois quanto mais cedo o(a) licenciando(a) conscientizar-se de que vai ser

professor(a), mais tempo haverá para a solução de problemas, dúvidas, deficiências etc e, c) pode favorecer discussões sobre o atual contexto de formação de professores(as), pois à medida que a sociedade se transforma, os profissionais também precisam ir se ajustando às novas necessidades, assim como os cursos de formação profissional.

Desse modo, a importância de nossa pesquisa reside, antes de mais nada, no fato de que não basta mencionar que na educação há problemas, é preciso verificar onde eles se encontram e qual sua dimensão para que se possa identificar e potencializar ações que os solucionem, amenizem, problematizem ou ao menos que os mapeiem. Nós nos decidimos pela formação inicial, pois o(a) licenciando(a) representa, em nosso entendimento, o centro articulador entre a possibilidade de mudar e a mudança propriamente dita.

Acreditamos que é importante um estudo que se preocupe em verificar a percepção que o licenciando e as licenciandas⁷ têm de sua formação e de que maneira ele(as) se relacionam com as teorias estudadas no curso.

O(as) licenciando(as) que colaboraram com esta pesquisa tiveram contato com uma base teórica⁸ que lhes possibilitou refletir sobre suas experiências discentes e sobre que implicações elas trazem para sua prática como professor(as). Compreendemos que era um momento conflituoso e angustiante, pois ele(as) deviam deixar seu confortável⁹ lugar de aluno(as) para ocupar o dialético lugar de professor(as); eram exposto(as) a uma diversidade de modos de aprender que divergiam do seu próprio e surgiram questionamentos aos quais não se sentiam apto(as) a responder. Novos modos de ver emergiram à medida que novas formas de agir foram tornando-se inevitáveis.

Esse conflito que se forma em função do processo de transição de licenciando(a) a professor(a) precisa ser melhor estudado. Precisamos trilhar o caminho da compreensão de

⁷ O grupo que participou desta pesquisa era composto de um licenciando e dezessete licenciandas. É por isso que “licenciando” aparecerá no masculino e em singular e “licenciandas” no feminino e em plural. Juntando-se as duas palavras, por questão de economia e praticidade, quando estivermos referindo-nos a todos os participantes o termo usado será “o(as) licenciando(as)” e a concordância será em plural porque se trata de dezoito pessoas.

⁸ Ver item 2.3.2.

⁹ Ao usar o termo “confortável” queremos salientar que quando o(a) licenciando(a) se conscientiza do papel do(a) professor(a), das responsabilidades inerentes ao seu trabalho e da complexidade do trabalho docente sua percepção sobre o papel do(a) aluno(a) se transforma, no sentido de que passa a compreender, por exemplo, que o texto que sempre lhe chegou às mãos foi ou deveria ter sido criteriosamente escolhido; que mesmo atendendo a um rigor científico o(a) professor(a) pode ver frustrados seus objetivos; que convivem vários gostos, objetivos, interesses, necessidades etc dentro de um mesmo espaço educacional; que o(a) professor(a) não pode ou não consegue ensinar o que o(a) aluno(a) não deseja aprender; que há forças externas (políticas, sociais, institucionais) à sala de aula atuando dentro dela etc. Portanto, não é difícil perceber que entre o papel de professor(a) e o de aluno(a), o de aluno(a) pode ser considerado confortável, principalmente, se tomarmos como referência um(a) aluno(a) passivo(a) na recepção dos conhecimentos.

como a teoria pode apoiar as reflexões do(a) futuro(a) professor(a), assim como tentar apreender como ditas reflexões podem provocar a inquietação ou o descontentamento pessoal, capaz de incitá-lo(la) às mudanças. Sabemos que mudanças estão intimamente ligadas ao reconhecimento de que determinada prática pode e/ou deve ser alterada, o que passa necessariamente pela reflexão.

Mas a reflexão é um processo complexo, pressupõe outras formas de ver um mesmo problema, implica uma capacidade crítica, entre outras coisas. Não é uma tarefa fácil, exige preparação e disposição para perceber as falhas atuais como indicadores de novas possibilidades. A reflexão envolve uma consciência crítica e um incansável questionamento sobre nossa identidade e sobre nossa ação, de forma organizada e fundamentada com vistas a provocar transformações. Para Mayrink (2000) não apenas o(a) licenciando(a), mas o(a) formador(a) de professores(as) deve desenvolver a capacidade de reflexão para que possa garantir a profissionalização como um processo contínuo.

Almejamos que esta pesquisa, a partir da tentativa de discutir e de responder às perguntas propostas, possa amenizar a angústia que cerca o(as) licenciando(as) que estão se graduando, pois sua realidade coincide com a de outros(as) companheiros(as); que possa servir de suporte para futuras reflexões; que possa ajudar profissionais que trabalham com a formação de professores(as) a planejarem programas que discutam e, até mesmo, que diminuam a ansiedade e suas conseqüências, mas, principalmente, que potencializem a necessidade e os esforços em prol da (re)construção da identidade profissional docente.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Baseando-nos na constatação de que o processo de transição de licenciando(a) a professor(a) é uma etapa conflituosa na formação docente, podemos dizer que o principal interesse desta pesquisa consiste em verificar como o conjunto de teorias de apoio, estudadas na disciplina DPEE, influenciou na profissionalização do grupo de licenciando(as) que colaborou com esta pesquisa. O problema que incita sua realização é a tensão vivenciada pelo(as) licenciando(as) no quinto e último ano de graduação no curso de Letras - habilitação português/espanhol, após exposição ao conhecimento teórico considerado minimamente suficiente e adequado para o início da atuação profissional. No entanto, apesar da suposta

preparação, o(as) licenciando(as), ao se confrontarem com as práticas de estágio e após momentos de reflexão, manifestaram insegurança sobre sua(s) competência(s) para exercer a docência, ou seja, a transição de estudante à professor(a) é uma fase conflituosa sobre a qual formadores(as) de professores(as) precisam direcionar um pouco mais de atenção.

Os objetivos específicos que nortearam este estudo foram:

- Analisar se e como as experiências discentes do(as) licenciando(as) facilitaram e/ou dificultaram o desenvolvimento das competências do(a) professor(a) durante o curso de graduação.
- Verificar como a base teórica trabalhada na disciplina DPPE, assim como as reflexões coletivas realizadas em sala de aula, atuaram na formação docente do(as) licenciando(as).

Para cumprir os objetivos nos guiamos pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- De que maneira a atuação do(as) licenciando(as), como estudantes no curso de graduação, exerceu influência sobre sua formação docente?
- Como o(as) licenciando(as) perceberam a sua formação como professor(as) de língua espanhola?

Contexto e sujeitos que participaram desta pesquisa

Esta pesquisa foi realizada numa sala de aula com dezoito licenciando(as) do quinto e último ano de graduação, da habilitação Português-Espanhol do curso de Letras, de uma instituição pública de ensino superior do estado de Goiás. Os dados foram coletados de 02/06/2004 à 01/12/2004. Os nomes do(as) licenciando(as) permanecem em sigilo para que se garanta a preservação das identidades.

O referido grupo foi selecionado em razão de que o(as) licenciando(as) estavam graduando-se, tiveram um amplo contato, por meio de leituras, com teorias sobre processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira; vivenciaram, no ano da coleta dos dados, a tensão ao transitar entre o papel de estudantes que ocupavam e o de professor(as) que

poderiam ocupar dentro de pouco tempo; e se disponibilizaram a ceder os materiais produzidos por ele(as), no transcurso natural do curso de DPEE, assim como autorizaram nossa presença na sala de aula para os procedimentos de coleta de dados.

A professora responsável pela disciplina de DPEE foi quem conduziu as discussões, dirigiu as perguntas e levantou questionamentos. Como observadora não fizemos interferências, exceto no sentido de distribuir os gravadores, de posicionar a filmadora, de pedir as autorizações de uso do material coletado e de permanecer na sala de aula durante os momentos de reflexão para fazer anotações de campo.

Metodologia

Para realizar esta pesquisa optamos pelo método qualitativo aplicado a um estudo de caso, pois de acordo com Johnson (1992) é o mais adequado quando o objetivo é estudar um caso em seu próprio contexto.

Os instrumentos usados para a coleta de dados foram a observação de aulas, o estudo de documentos (textos produzidos pelo(as) licenciando(as)), o uso de questionários, a prática de entrevistas. Segundo Ketele e Roegiers (1995), a variedade de técnicas e métodos de coleta de dados garante a validação e possibilita a triangulação. Em decorrência de tal afirmação, empenhamo-nos em usar todas elas gravando os dados em áudio, vídeo e recolhendo o material escrito que os participantes disponibilizaram, além de tomar notas de campo.

No momento subsequente à coleta de dados iniciamos as transcrições. Tivemos a cautela de preservar fielmente as mostras discursivas e para tornar a leitura menos exaustiva, omitimos as repetições e os comentários pouco relevantes para este estudo. No entanto, não fizemos correções gramaticais ou de qualquer outra natureza, portanto, alguma inadequação¹⁰

¹⁰ É importante salientar que textos escritos e textos falados apresentam divergências consideráveis em função dos objetivos comunicativos dos interlocutores e das condições de produção na qual se encontrem por ocasião do ato comunicativo. Se compararmos a fala (mais coloquial) à escrita (mais formal), de um mesmo emissor, encontraremos muitas divergências e é em função dessas possíveis diferenças entre o registro falado e o escrito que chamamos a atenção aqui, pois uma parte significativa dos dados que utilizamos neste estudo resulta da transcrição de gravações em áudio, ou seja de interações comunicativas orais. Essas mostras de fala não passaram por correção e é por isso que poderão divergir da norma culta.

à norma padrão da língua, que for encontrada nos fragmentos usados para comprovar as afirmações, corresponde *ipsis litteris* aos dados coletados.

Também, durante a análise dos dados elaboramos quadros demonstrativos, tabelas e gráficos, próprios do método quantitativo, para que pudéssemos evidenciar melhor os dados.

Na fase de análise dos dados, durante a triangulação, pudemos contrastar as informações obtidas por meio dos oito documentos coletados: a) comparamos os dados referentes a cada licenciando(a) nos oito documentos, com a finalidade de verificar se e como cada um(a) progrediu durante o curso; b) comparamos dados dentro de um mesmo documento, no sentido de verificar se as informações fornecidas pelo(as) licenciando(as) permitiam fazer analogias ou generalizações, ou seja, analisamos cada documento observando como se davam as interações entre o(as) licenciando(as) e em que medida coincidiam seus posicionamentos e suas reflexões; c) comparamos as produções em português com as em espanhol, para verificar se e em que medida a língua interferia na explicitação do conhecimento.

Organização deste trabalho

Este estudo é apresentado em quatro capítulos. Inicialmente, com a finalidade de evidenciar a direção da pesquisa, apresentamos uma introdução, na qual se pode verificar a visão geral que a norteia, a justificativa, os objetivos e as perguntas de pesquisa.

No Capítulo 1, apresentamos a fundamentação teórica, numa tentativa de compreender o momento educacional que estamos vivenciando, para isso buscamos compreender o trajeto de formação do(a) professor(a). Também, recorremos a autores(as) que discutem a questão do ensino de línguas próximas, como é o caso da língua portuguesa e da língua espanhola.

No Capítulo 2, introduzimos os pressupostos teóricos que viabilizam o estudo de caso. Mostramos os critérios e procedimentos usados para a coleta de dados e qual a direção para a análise. Também apresentamos os participantes e o contexto da pesquisa.

No Capítulo 3, apresentamos os resultados obtidos das análises e discutimos os dados à luz dos pressupostos teóricos apresentados no Capítulo 1.

Para finalizar, retomamos as perguntas de pesquisa num esforço de estabelecer relação entre as teorias, a prática, a reflexão e a perspectiva de (re)construção da identidade da profissão docente. Nessa fase, também, discutimos as limitações deste estudo e apresentamos sugestões para pesquisas futuras.

No próximo capítulo apresentamos as teorias nas quais nos apoiamos para proceder a análise dos dados. Apresentar a constatação de que há uma crise na educação e, por extensão, uma crise na identidade profissional docente, pareceu-nos necessário para que pudéssemos entender como o(as) licenciando(as) de Letras percebem seu curso e como a formação inicial possibilita as reflexões que podem contribuir para a conscientização das perspectivas profissionais e do compromisso que se assume ao escolher a profissão de professor(as) de línguas.