



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS / CAMETÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CULTURA

ANA PAULA DO NASCIMENTO VELÁSQUEZ

A DIVERSIDADE CULTURAL NO ENSINO DO ESPANHOL

CAMETÁ - PA

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS / CAMETÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CULTURA

ANA PAULA DO NASCIMENTO VELÁSQUEZ

A DIVERSIDADE CULTURAL NO ENSINO DO ESPANHOL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura no Campus Universitário do Tocantins/Cametá da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mara Rita Duarte de Oliveira

CAMETÁ - PA

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS / CAMETÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CULTURA

ANA PAULA DO NASCIMENTO VELÁSQUEZ

A DIVERSIDADE CULTURAL NO ENSINO DO ESPANHOL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e Cultura – PPGEDUC da Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Universitário do Tocantins / Cametá – na linha de pesquisa Educação, Cultura e Linguagem, como para a obtenção do título de Mestre.

Defendido em 02 / 10 / 2017.

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira

Examinador 1: Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues

Examinador 2: Prof. Dr. Carlos Henrique Lopes de Almeida

Examinadora 3: Prof. Dra. Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa

CAMETÁ - PARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

VELÁSQUEZ, Ana Paula do Nascimento

A diversidade cultural no ensino do espanhol / Ana Paula do Nascimento VELÁSQUEZ. - 2017. 112 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), Campus Universitário de Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2017.

Orientação: Profa. Dra. Mara Rita Duarte de OLIVEIRA

1. DIVERSIDADE CULTURAL; FORMAÇÃO DOCENTE; ENSINO DO ESPANHOL. I. OLIVEIRA, Mara Rita Duarte de, *orient.* II. Título

CDD 370.1170981

DEDICATÓRIA

A Deus,
Aos meus pais e
Aos meus tios Homero e Germano (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

À DEUS, ser supremo, onipresente e onipotente, maior fonte de luz e de paz;

À minha MÃE que em meio a tantas provações me mostra a cada dia que a fé é capaz de remover montanhas;

Ao meu PAI, meu porto seguro e grande amigo de caminhada nessa jornada passageira que é a vida;

Aos meus FAMILIARES, de longe e de perto, pelos incentivos e confiança;

A orientadora Prof.^a Mara Rita pelas contribuições teóricas que orientaram a realização deste trabalho;

Aos professores que se disponibilizaram a participar da pesquisa de campo deste trabalho dedicando parte de seu tempo para responder a entrevista

EPIGRAFE

Um guerreiro sem espada,
sem faca, foice ou facão,
armados só de amor
segurando um giz na mão.
O livro é seu escudo
que lhe protege de tudo
que possa lhe causar dor.
Por isso eu tenho dito
que eu tenho fé e acredito
na força do professor.

Ah, se um dia os governantes
prestassem mais atenção
nos verdadeiros heróis
que constroem essa nação.
Ah se fizessem justiça,
sem corpo mole ou preguiça,
lhe dando o real valor.
Aí eu daria um grande grito
que eu tenho fé e acredito
na força do professor.

Porém não sinta vergonha,
não se sinta derrotado, se o nosso
país vai mal, você não é o culpado.

Nas potências mundiais
são sempre heróis nacionais
e por aqui sem valor,
mesmo triste e muito aflito
eu tenho fé e acredito
na força do professor.

O professor que é
um arquiteto de sonhos,
um engenheiro do futuro,
um motorista da vida
dirigindo no escuro.
Um plantador de esperança
plantando em cada criança
um adulto sonhador.

E esse cordel só foi escrito porque
eu ainda acredito na força do professor
(Bráulio Bessa - A força do professor)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a prática docente dos professores de espanhol que atuam no Ensino Médio em sete escolas, entre públicas e privadas, situadas em Belém do Pará sob a perspectiva da interculturalidade. Para tanto, o primeiro passo foi investigar o processo de formação docente, inicial e continuada, em seguida verificar sob qual a perspectiva eles abordam a cultura desse idioma, considerando a diversidade cultural, e por fim verificar se consideram a América Latina no contexto educacional de ensino-aprendizagem ou reforçam o modelo de ensino imperialista. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva e exploratória. Para realizá-la, optamos por fazer um levantamento bibliográfico, uma análise documental e um estudo de caso com conversas guiadas para compreender como ocorre essa prática docente. Na fundamentação teórica deste trabalho abordamos a formação e a profissionalização docente apoiando-nos em autores como Tardif (2014), Pimenta (2014), Nóvoa (2011), entre outros; discutimos a interculturalidade no ensino do espanhol basicamente recorrendo a Fleuri (2003), Hall (1997/2003) e Veiga-Neto (2003) e ao final relatamos o ensino da língua espanhola considerando as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os aportes teóricos de Moreno (2005) e outros estudiosos da área, sendo este último capítulo o resultado da análise das conversas guiadas realizadas nos próprios estabelecimentos de ensino no qual cada professor leciona. Ao término deste trabalho concluímos que a prática docente escolar não fomenta a interculturalidade, embora os professores afirmem explorar os aspectos sócio-culturais em sala de aula, o que tampouco contribui para a criação da identidade latino-americana do Brasil junto aos países hispanófonos. Tal situação evidencia a pouca relevância dessa temática nos cursos de formação de formação docente no estado do Pará.

Palavras-chave: Diversidade Cultural; Formação docente; Ensino do espanhol.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la práctica docente de los profesores de español que actúan en la Enseñanza Secundaria en siete escuelas, entre públicas y privada, situadas en Belém bajo la perspectiva de la interculturalidad. Para tanto, el primer paso fue investigar el proceso de formación docente, inicial y continuada, enseguida verificar bajo cuál perspectiva ellos discuten la cultura de ese idioma, considerando la diversidad cultural, e, por fin, verificar si los profesores de la educación básica consideran la América Latina en el contexto educacional de enseñanza-aprendizaje o refuerzan el modelo de enseñanza imperialista. Se trata de una pesquisa de abordaje cualitativo, descriptivo y exploratorio. Para llevarla a cabo optamos por hacer un levantamiento bibliográfico, un análisis documental y un estudio de caso con conversas guiadas para comprender cómo ocurre esa práctica docente. En la fundamentación teórica de este trabajo abordamos la formación y profesionalización docente apoyándonos en autores como Tardif (2014), Pimenta (2014), Nóvoa (2011), entre otros; discutimos la interculturalidad en la enseñanza del español básicamente recurriendo a Fleuri (2003), Hall (1997/2003) y Veiga-Neto (2003) y al final hablamos sobre la enseñanza de la lengua española considerando las orientaciones de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), los aportes teóricos de Moreno y otros estudiosos del área, siendo este último capítulo el resultado de las conversas guiadas realizadas en los propios establecimientos de enseñanza del español en el cual cada profesor actúa. Al término de este trabajo concluimos que la práctica docente escolar no fomenta la interculturalidad, pese a que los profesores afirmen explorar los aspectos socio-culturales en clase, lo que tampoco contribuye para la creación de la identidad latinoamericana de Brasil junto a los países hispanófonos. Tal situación evidencia la poca relevancia de esa temática en los cursos de formación docente en el estado de Pará.

Palabras-clave: Diversidad cultural. Formación docente; Enseñanza del español.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 11
CAPÍTULO 1 – Metodologia	p.17
CAPÍTULO 2 – Formação e profissionalização docente	p.20
2.1 Do ofício como imitação à profissionalização com saberes	p.20
2.2 Profissionalização docente	p. 26
2.3 Competências e habilidades do professor de línguas estrangeiras	p. 37
2.4 A cultura hegemónica europeia na educação	p.41
CAPÍTULO 3	
A interculturalidade no ensino do espanhol	p.53
CAPÍTULO 4	
4.1 O ensino da língua espanhola no Brasil	p. 66
4.2 Resultados e análises de dados	p.72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p.84
REFERÊNCIAS	p. 89
QUESTIONÁRIO	p. 94
ANEXOS	p.96

INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental era obrigatório o ensino de, no mínimo, duas línguas estrangeiras modernas, sendo uma de escolha da comunidade acadêmica e a outra de acordo com as possibilidades de oferta por parte da instituição. Revogada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que instituiu a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa a partir do 6º ano, essa LDB foi corrigida e o espanhol passou de disciplina obrigatória à optativa no Ensino Médio. Dessa maneira, muitas escolas iniciaram o ano letivo em curso retirando o espanhol da grade curricular.

Impulsionado pela assinatura do Tratado de Assunção, em 1991, para a constituição um Mercado Comum entre a República Federativa do Brasil, República da Argentina, República do Paraguai e República Oriental do Uruguai – países localizados na porção sul do continente americano – e por diversas ações diretamente do governo espanhol no Brasil como a abertura de instituições financeiras e grandes empresas espanholas, o espanhol vinha consolidando-se como língua amplamente falada em território brasileiro.

Diversos fatores contribuíram para a projeção do espanhol embalados pelos MERCOSUL como as influências dos países circunvizinhos, a proximidade linguística com o português e formação da identidade latino-americana do Brasil. De norte a sul, o único país luso-falante do continente americano estabelece fronteiras com diversas nações hispano-americanas que através da música, culinária, vestimenta, etc. influenciam a cultura brasileira; das cinco regiões, três delas são limítrofes com países hispânicos. Assim, as regiões norte, centro-oeste e sul do Brasil são as que mais sofrem as influências das comunidades hispano-falantes das proximidades. A raiz do latim vulgar de ambos idiomas, português e espanhol, também foi outro fator que influenciou significativamente para que o espanhol se tornasse a língua estrangeira de maior interesse nos diversos tipos de centros de ensino. A necessidade da formação de uma identidade latino-americana do Brasil como uma das poucas nações que não têm o espanhol como língua oficial no continente americano contribuiu vertiginosamente para o aprendizado desse idioma e o sentimento de integração junto junto às comunidades hispanófonas.

Com o auge da língua espanhola no Brasil e aproveitando-se da aparente facilidade de aprendizado, esse idioma despontou como a primeira opção de língua estrangeira escolhida pelos alunos da etapa conclusiva do Ensino Básico (Ensino Médio) e para a realização dos exames de ingresso às universidades (antigo Vestibular). Segundo o documento informativo elaborado pelo Instituto Cervantes denominado *El mundo estudia español* – año 2016,

Hoy, la lengua extranjera más solicitada en el *vestibular* (examen de acceso a la Universidad) o en el ENEM (Examen final de Enseñanza media) es el español, con aproximadamente un 60%, llegando en algunas regiones al 75%. El dato, en principio positivo, encubre, no obstante, el bajo nivel de la enseñanza de lenguas en Brasil lo que hace que alumnos que nunca han estudiado español lo elijan en estas pruebas por su aparente facilidad y similitud con el español. (p.108)

O espanhol é uma língua derivada do latim vulgar. De acordo com um levantamento realizado também por esse centro de formação, intitulado *El español: una lengua viva*, em 2016 o número de falantes nativos de língua espanhola ultrapassavam os 472 milhões e com tendência a um crescimento elevado; a língua dos colonizadores é considerada a segunda língua com mais falantes nativos no mundo, sendo superada apenas pelo mandarim - idioma oficialmente falado na China. Também é tida como o segundo maior idioma de comunicação internacional e no âmbito acadêmico mais de 21 milhões de alunos dedicam-se a estudá-la como língua estrangeira em diversos centros de ensino.

Esse instituto, criado pelo governo espanhol no mesmo ano de criação do MERCOSUL, tem como proposta principal difundir a língua e a cultura dos países hispanófonos, além de formar professores. Mesmo sendo uma instituição espanhola, ele se responsabiliza por registrar dados a respeito do ensino e aprendizagem do espanhol no mundo para retroalimentar o sistema e inclusive usar as estatísticas como estratégia de mercado para incentivar o estudo desse idioma que cresce em escala ascendente a nível internacional. Para os falantes nativos, essa visibilidade e prestígio internacional enaltecem a hispanidade e reforçam a confiança na língua imposta pelos antigos colonizadores espanhóis e que aos poucos vêm se equiparando às outras línguas estrangeiras, como o francês e o inglês, em nível de importância, e recuperando a relevância que tinha antes da hegemonia do inglês. Para os falantes não-nativos, esse reconhecimento em âmbito internacional faz despertar o interesse e a curiosidade pelo aprendizado do espanhol como língua estrangeira. Vale ressaltar que a indústria cinematográfica e discográfica também contribuíram para alavancar o interesse pelo

aprendizado do espanhol haja vista que uma grande quantidade de filmes e suas trilhas sonoras foram comercializados para as salas de cinema brasileiro.

Aproveitando o *boom* do espanhol no Brasil, em 2005, no governo do então presidente Sr. Luiz Inácio ‘Lula’ da Silva foi aprovada e promulgada a lei que determinava a obrigatoriedade da oferta do ensino do espanhol no Ensino Médio e facultava essa determinação para o Ensino Fundamental. Conhecida como a Lei do Espanhol, a Lei nº 11.161/2005 fortaleceu o ensino e a aprendizagem desse idioma em âmbito nacional.

A obrigatoriedade de ensinar espanhol nas escolas de ensino básico fez aumentar a procura por professores desse idioma e abriu-se um novo campo de trabalho. Contudo, o mercado ressentia-se de profissionais habilitados e qualificados para atender essa demanda, a qual, por determinação da LBD, somente professores com graduação plena em Licenciatura poderiam lecionar a partir do 6º ano dentro da lei. Assim, professores com ou sem uma graduação em Letras – Língua Espanhola e até mesmo nativos de países hispânicos foram ocupando esses postos de trabalho.

Com a proliferação de professores nessa área de atuação pretendemos refletir, sob a ótica da interculturalidade, acerca da prática docente de professores brasileiros de espanhol que atuam no Ensino Médio. O interesse surgiu por observar durante a prática educativa que os professores brasileiros de espanhol pouco fomentam a aproximação entre as culturas dos diversos países hispanófonos entre si, com outras culturas e com a materna. Os aspectos sócio-culturais dos países hispânicos, geralmente, são explorados de forma isolada, sem construir qualquer inter-relação mais ampla.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como proposta responder algumas questões como: os professores de espanhol conhecem e discutem os aspectos culturais dos países hispânicos?; como é tratada a diversidade cultural na aula de espanhol?; há o incentivo para o desenvolvimento de pesquisas nas aulas de língua espanhola?; o professor desenvolve pesquisas na área do espanhol? como se dá o ensino da língua espanhola nas escolas básicas do município de Belém?; as escolas incentivam os professores a participarem de cursos de formação continuada?; como se dá a capacitação docente? e por que é importante fomentar a diversidade cultural nas aulas de língua espanhola?.

Partimos da hipótese de que os professores de espanhol conhecem pouco e conseqüentemente discutem nessa mesma proporção a respeito da cultura dos países

hispanicos porque os desenhos curriculares dos cursos de formação inicial dedicam uma carga horária pequena para o aprofundamento dessa área de conhecimento. Dessa forma, as culturas mais evidentes têm os seus aspectos culturais e linguísticos mais abordados em sala de aula em contraposição aos mesmos aspectos dos países mais periféricos. O incentivo para pesquisas ocorre, porém de forma ainda muito incipiente em virtude do professor centralizar o conhecimento nele que pela sobrecarga de trabalho tampouco consegue desenvolver pesquisas. Visando a preparação do aluno para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o ensino do espanhol ocorre de maneira a desenvolver quase exclusivamente a habilidade leitora e de interpretação de textos para possibilitar a resolução das questões desse processo avaliativo, enquanto as habilidades oral, escrita e de compreensão auditiva ficam à margem desse aprendizado. Os docentes participam de poucos cursos de capacitação pela falta de incentivo das instituições de ensino o que compromete a atualização com as novas metodologias de ensino voltadas especificamente para o ensino de línguas estrangeiras. E por fim, fomentar a diversidade cultural é importante para promover o acercamento entre os diversos países hispanicos.

Discutir as culturas do mundo hispano permite ampliar a visão de mundo, conhecendo o (s) outro (s) diferenciando-se do ensino monocultural que se enraizou nas aulas de espanhol onde predominam a cultura e a variedade linguística peninsular. A cultura é entendida por Geertz (2008) como sendo um emaranhado de significados que precisam ser decodificados e por Hall (1997) como o ponto de referência dos acontecimentos em nossas vidas. Nessa perspectiva, os hábitos e costumes de uma sociedade encontram explicações dentro daquele contexto que justifica o modo de ser, pensar e agir próprio dela.

Estabeleceu-se como objetivo geral desta pesquisa analisar a prática docente dos professores de espanhol no Ensino Médio. Para alcançá-lo foram estabelecidos três objetivos específicos, quais sejam: a) investigar o processo de formação docente, inicial e continuada; b) verificar sob qual perspectiva os professores abordam a cultura desse idioma considerando a diversidade cultural; c) verificar se os professores da educação básica consideram a América Latina no contexto educacional de ensino-aprendizagem ou reforçam o modelo de ensino imperialista.

A apresentação dessa pesquisa está estruturada em 03 (três) capítulos. Assim, no capítulo 1 discutiremos acerca da formação docente historicizando a profissão desde a prática

como ofício até a recente iniciativa de pesquisadores para a profissionalização. Embora recente e ainda incipiente, a discussão dessa temática iniciada nos anos 90 em âmbito nacional está presente nas discussões de vários eventos acadêmicos e científicos. Pesquisadores e interessados no assunto vêm aprofundando os debates sobre os saberes inerentes ao magistério para que os professores possam melhorar as suas práticas educativas e assim cooperar com os avanços necessários para uma educação de qualidade. A realização de pesquisas e a prática reflexiva são algumas das ações habituais que devem fazer parte da atividade de todo professor, independente do nível de ensino. No que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, mais propriamente ao espanhol, questiona-se a formação docente hegemônica praticada nos cursos de graduação que ressaltam amplamente a cultura e a variedade linguística peninsular e em menor proporção as hispano-americanas, assim como a estrutura curricular que reserva a prática de ensino somente ao último ano reforçando o esquema 3+1. Reforça-se a necessidade de uma formação docente voltada para a interculturalidade onde as culturas dos países hispânicos se entrecruzem e propiciem um convívio harmônico e cooperativo tendo como princípio o respeito pelo ‘outro’ e o enriquecimento cultural. Autores como Pimenta (2014), Tardif (2014), Veiga e Amaral (2012), Freire (1996), André (2010), Nóvoa (2011), Veiga-Neto (2003), entre outros subsidiarão essa discussão.

Em seguida, no capítulo 2, a discussão aborda o conceito de interculturalidade no ensino do espanhol tendo em vista que vivemos em uma sociedade de culturas, etnias, raças e gêneros variados. Desconstruir a ideia de homogeneidade linguística e de culturas é o que se pretende com este capítulo. No caso do espanhol, com a tendência em considerar a variedade linguística peninsular como o modelo standard, as variedades dos países latino-americanos tornam-se praticamente invisíveis ou são discutidas superficialmente nas aulas de espanhol. Irineu (2014, p. 38) constatou que “as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos de Letras tendem a silenciar a América Latina, em detrimento ao mundo hispânico europeu, tomado como legítimo objeto de conhecimento”. Ele também sugere que se problematize a América Latina na formação de professores para que em lugar dos estereótipos se promova “um ensino de língua espanhola crítico e culturalmente situado (ibid)”. Dessa maneira, os documentos oficiais da educação brasileira orientam a discussão da temática da pluralidade cultural como um caminho para a superação do preconceito e da intolerância além de autores

como base teóricos como García Canclini (2015), Stuart Hall (1997), Candau (2011), Fleuri (2003) e Veiga-Neto (2003).

E, para finalizar, no capítulo 03 trazemos a questão da trajetória do ensino do espanhol no Brasil e no estado do Pará desde a assinatura do MERCOSUL, da determinação da LDB nº 9.396/96 quanto à obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira a escolha da comunidade acadêmica

CAPÍTULO 1

METODOLOGIA

A presente pesquisa desenvolvida é do tipo descritiva, qualitativa e exploratória. Do ponto de vista objetivo é descritiva porque pretende descrever uma situação real que ocorre no contexto educacional que é a prática docente do ensino do espanhol em sete escolas, entre particulares e públicas, que ofertam o espanhol no Ensino Médio, de acordo com a determinação da Lei Federal nº 11.161/2005, localizadas em Belém do Pará. A Lei do Espanhol, como ficou conhecida, determinava a obrigatoriedade da oferta do ensino desse idioma nos últimos três anos escolares em todas as escolas das redes particular e pública, sendo de matrícula facultativa aos alunos. É exploratória porque através do aprofundamento do assunto permite uma maior familiarização com o problema a ser pesquisado. A realização das pesquisas de caráter exploratório, diz Gil (2009), utiliza três tipos de fontes de informação, a saber: o levantamento bibliográfico e de documentos, entrevistas com perguntas próprias elaboradas pelo pesquisador e estudos de caso.

Quanto à abordagem, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa pelo fato de se tratar de um objeto de pesquisa (formação docente) que não pode ser mensurado e quantificado, haja vista que depende da análise e interpretação do pesquisador. Na opinião de Triviños (2015), as pesquisas com características avaliativas inclinam-se para ‘programas de tendências qualitativas’ em contraposição à abordagem quantitativa que tenta explicar a realidade dos fenômenos por meio da quantificação dos dados obtidos. Para o autor, este tipo de abordagem tem suas origens no estudo do ser humano, em primeiro lugar, e no comportamento dele em sociedade, posteriormente. O fato de ser qualitativo é porque se busca compreender se e como os professores abordam a multi e a interculturalidade hispana nas aulas de espanhol. Sendo esse um aspecto que não pode ser mensurado, o referido estudo de caso tem os atributos de uma pesquisa qualitativa, pois “trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Minayo, 2015; p.21). A opção por esse tipo de abordagem explica-se por se tratar de um evento contemporâneo que, para pesquisá-lo, entrevistar-se-ão alguns docentes envolvidos através de questões elaboradas do tipo “como” e “por que” (Yin, 2015).

Para realizá-la foi selecionada uma pequena amostragem de sete docentes, brasileiros, graduados em Letras – Espanhol, com, no mínimo, três anos de experiência em atuação no magistério voltado para o ensino do espanhol e egressos de uma das três Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam a formação nesse campo de atuação. A escolha docente considerou as escolas onde desenvolvem as suas atividades e que obtiveram desempenho considerado relevante no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de 2015, segundo o medidor de desempenho registrado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Em virtude da carga horária em menor proporção quando comparada às demais atividades curriculares, geralmente as escolas de ensino básico têm em seu quadro efetivo apenas um (01) docente de espanhol e das sete instituições que serviram como *locus* de pesquisa, três eram públicas e quatro particulares. As públicas foram Escola de Ensino Fundamental e Médio Visconde de Souza Franco, Escola de Ensino Fundamental e Médio “Tenente Rêgo Barros” e Escola de Aplicação da UFPA e as particulares foram Colégio CEI, Colégio Equipe, Colégio Ideal e Colégio Impacto.

Elaboramos e aplicamos um questionário com dez perguntas direcionadas do tipo “como” e “por que” e em seguida analisamos cada questão individualmente. Yin (2015) defende que questões desse tipo oferecem respostas mais explicativas e favorecem as pesquisas realizadas através de um estudo de caso. Além dos questionários aplicados, usamos também como recursos investigativos os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de cada uma das IES comparando-os entre si e com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) quanto à indicação da pluralidade cultural como tema transversal a ser discutido no âmbito educacional.

Os cursos superiores que visam a formação de professores de espanhol para atuar no ensino básico são viabilizados por três instituições de ensino situadas em Belém. A Universidade da Amazônia (UNAMA) – precursora nessa área – oportuniza desde 1996 a graduação nesse campo de atuação sendo inicialmente ofertado em dupla habilitação (Português / Espanhol e respectivas literaturas), contudo a partir de 2012 os egressos são habilitados somente em Letras – Língua Espanhola. A Escola Superior Madre Celeste (ESMAC), por sua vez, possibilita a formação do professor em dupla habilitação (Letras – Português / Espanhol e respectivas literaturas) para exercer a docência no Ensino Fundamental e Médio desde 2002, mantendo essa característica até os dias atuais. Em 2007, a Universidade Federal do Pará (UFPA) – campus de Belém - iniciou as atividades com a

primeira turma de Letras – Língua Espanhola e, por meio de uma política de expansão, em 2009, os *campi* de Abaetetuba e Castanhal também passaram a ofertar a essa graduação.

Na oportunidade, ressaltamos que os PPCs dos referidos cursos constituir-se-ão também como *corpus* desta pesquisa. Da UFPA, para efeito de análise dos dados consideraremos o PPC do Campus Universitário de Abaetetuba pelo fato de ser local de atuação profissional da pesquisadora.

Até o presente momento os cursos de nível superior para a formação de professores de espanhol continuam sendo ofertados por essas três instituições de ensino situadas na cidade de Belém e região metropolitana, assim como nos municípios de Abaetetuba e Castanhal.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

2.1 Do ofício como imitação à profissionalização com saberes

O início das atividades de ensino nos remonta ao continente europeu- berço da Civilização –, mais especificamente à Grécia, quando pessoas mais experientes repassavam algum ensinamento teórico ou alguma experiência prática para as novas gerações que procuravam absorver o aprendizado da maneira exata como havia sido ensinado. Esse tipo de ensino acontecia oralmente e os jovens, pelo interesse em conhecer mais sobre o assunto e em respeito às relações hierárquicas, escutavam de maneira atenciosa e sem questionamentos as explicações dadas pelos adultos, quer fosse em âmbito familiar ou em espaços públicos de convivência social.

Do oral para o escrito, entre os séculos XVI e XVII foi elaborado uma espécie de manual do ensino produzido por João Aimós Comênio – monge luterano checo - junto a Ratke intitulado “Didática Magna - Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos” como resultado das ações realizadas na Europa por ocasião das reformas religiosas reivindicadas por um grupo de protestantes posicionados contra os ensinamentos da Igreja Católica (Pimenta, 2014). Do próprio título da obra depreende-se que sendo considerado uma *arte* para praticá-la é preciso ter habilidades, dom, talento etc. e assim dever ser realizada por quem possui essas características para atuar de modo consciente e racional; e enquanto *universal* subentende-se a existência de uma única maneira de manifestá-la e que alcança a todos indistintamente. Assim, o próprio título do livro induzia o leitor a acreditar na possibilidade de encontrar uma técnica de ensino abrangente garantindo a aprendizagem efetiva para todos.

Entendida como uma inclinação, um dom, uma vocação, ensinar, portanto, naquele contexto da reforma e contrarreforma protestante católica era uma “profissão de fé” (Tardif, 2013) exigindo abdicação de outras atividades para dedicação em tempo integral. E enquanto uma tendência natural divina e fazendo uso da oralidade, naquele contexto ensinar significava expressar as crenças do professor e disseminá-las entre as crianças como forma de aproximá-

las do lado religioso desde os primeiros anos de vida inculcando conceitos sobre os comportamentos mais adequados de acordo aos preceitos da Igreja. Em realidade, o ensino assim estava mais para a catequização das crianças do que para instruí-las quanto à leitura e escrita, por exemplo. Esse cuidado com a orientação das crianças inclinava-se mais para o lado feminino, logo a feminização do ensino dava sinais evidentes, pois “as ‘virtudes femininas’ tradicionais eram valorizadas e serviam de justificativa à ausência de formação: amor pelas crianças, obediência, devoção, espírito de sacrifício, espírito de servir...” (ibid, 555).

Assim, durante algum tempo o ofício do ensino esteve pautado mais em moldar os comportamentos em sociedade para não transgredir os princípios religiosos que transmitir conhecimentos científicos propriamente ditos. Da passagem dos ensinamentos religiosos realizados em comunidades religiosas para o surgimento de instituições encarregadas de emoldurar a educação em um modelo de ensino controlado e sistematizado, o ensino exigia uma formação determinada. Porém, diante da inexistência de cursos específicos para atuar na docência os interessados nessa atividade copiavam aleatoriamente gestos e maneiras de lecionar de pessoas que há algum tempo haviam iniciado nesse campo de atuação contudo não dispunham de qualquer base teórica para fundamentar as práticas adotadas em salas de aula. Nesses espaços, as técnicas de ensino eram regidas pela intuição, pelo que se pensava ser a maneira mais adequada para instruir ‘o outro’ sem qualquer planejamento e embasamento teórico e científico, acreditando ser a técnica mais elaborada para repassar os conteúdos escolares aos alunos. Imitavam a modelo europeu de ensino disseminado para outros continentes baseado na transmissão de pensamentos e ideias de geração para geração, isto é, por meio da oralidade, da exposição dos fatos por palavras.

A partir do ampliação e consolidação das atividades das Escolas Normais criadas em 1833 com a proposta de instruir os futuros profissionais da educação para lecionar nas primeiras séries escolares, a formação de professores teve início como atividade formal no Brasil na primeira metade do século XIX. Pimenta (2006) ressalta que à época de criação e funcionamento desses institutos a feminização se instaurou no magistério cujo objetivo primordial era preparar as mulheres pertencentes às classes sociais economicamente mais favorecidas para desempenhar o papel social de esposas e mães de famílias enquanto que a docência era o pano de fundo para as mulheres solteiras que dentro de sala de aula exerceriam a maternidade nos cuidados com as crianças matriculadas na escola. Sendo uma atividade

desenvolvida maioritariamente por mulheres e com a finalidade principal de ser um prolongamento do lar, naquele contexto, o exercício do magistério não podia ser entendido como profissão já que como tal requeria uma capacitação especializada para desenvolver essa atividade de maneira significativa e impactante para a sociedade. Nessa perspectiva, formavam-se mulheres para zelar e vigiar infantes doutrinando quanto as condutas em sociedade sobre como ser respeitosos, obedientes, honestos, entre outros hábitos salutareos que permitiam a convivência harmônica em qualquer situação e lugar.

Durante algum tempo esses centros de ensino eram as únicas entidades responsáveis pela preparação para a docência cuja organização curricular estava programada para acrescer à formação dos bacharéis advindos de outros cursos em um ano de estudos com a proposta de prepará-los para atuar nas escolas primárias que àquela altura estavam em processo de iniciação e em busca de professor para esse nível de ensino. Desse modo, profissionais graduados em qualquer curso universitário que aspiravam poder transmitir a outras pessoas o conhecimento que sabiam dentro de sua área de formação procuravam esses cursos sobre a prática de ensinar onde se formavam como professores no sistema popularizado como “3 + 1” (GATTI, 2010) em que durante os três primeiros anos de curso o aprendiz-professor cursava as disciplinas teóricas aprendendo sobre o saber-fazer para posteriormente, no final do curso e de forma dissociada da parte teórica, aprender os ensinamentos sobre a prática profissional, isto é, colocar em prática a teoria apreendida como se a atividade de ensino e aprendizagem fossem programadas, seguindo um roteiro pré-elaborado e sem interferências do contexto. Em sala de aula, os professores em atuação tampouco tinham instrução específica para desenvolver essa atividade haja vista que a intuição, a imitação e o comportamento autodidata eram os pilares constituintes da construção docente. Inspirados em outros professores mais experientes, porém leigos do ponto de vista científico e epistemológico, replicadores dos ensinamentos dos ‘outros’ teóricos e práticos sem uma cientificidade, um reconhecimento legítimo e comprovado por estudos dessa natureza.

Enfim, a abordagem desses cursos preparatórios para o magistério que despontavam no cenário brasileiro no século XIX era dar uma formação ‘técnico-profissional’ (Pimenta, 2014) com as atividades claramente divididas entre o conjunto de princípios e ideias em um primeiro momento e em seguida a aplicação destes conceitos na prática cotidiana indo dos mais simples ao mais complexo. Ressaltando que nesses centros de ensino a prática acontecia estritamente no último ano do curso e após o aprendizado da teoria, isto é, o ensino das

técnicas para atuar em sala de aula se dava posterior ao ensino teórico sobre o magistério e isolado deste.

As Escolas Normais regidas nacionalmente pelas Leis Orgânicas do Ensino Normal (Decreto-Lei Nº 8530/46) a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 5692/71 tiveram a nomenclatura alterada para Habilitação ao Magistério tendo em vista que aparentemente tinha como propósito formar professores para lecionar em níveis pré-primário e primário. Contudo,

a Escola Normal (oficial e privada) traduz no seu interior – na sua organização e funcionamento, no seu currículo e nos programas, nos métodos de formação, nos seus professores (no trabalho destes) – o não-compromisso com a formação do professor necessário à transformação quantitativa e qualitativa do ensino primário, isto é, a Escola Normal não estava sendo competente para formar professores capazes de contribuir com a educação das crianças na escola primária. (PIMENTA, 2006, p.44)

Embora tendo a intenção, a organização interna desse tipo de instituição não colaborava com a proposta fundamental que era formar professores comprometidos com a educação das crianças. O conteúdo escolar, o desenho curricular e a mão de obra operante não estavam envolvidos na instrução do aprendiz-professor para ensinar de maneira inovadora e eficaz. Dessa forma, a qualidade profissional dos egressos provenientes desse tipo de centro de formação para a educação das novas gerações não demonstrou os resultados modificadores esperados para instruí-los quanto aos conhecimentos nas áreas de português, matemática, ciências etc. e encaminhar as crianças por uma conscientização que reconhecesse o seu papel social de cidadãos conviventes em um grande grupo heterogêneo. Desse modo, essa instituição deixou de cumprir com a sua responsabilidade coletiva e fundamental ancorada na preparação docente qualificada para atender a demanda do ensino primário.

Ainda sobre essas Escolas, não conseguindo se tornar atrativas do ponto de vista profissional consequentemente não havia aumento do quantitativo de operadores educacionais para o ensino primário, o que impossibilitava o acesso à educação para todas as crianças com idades para cursar esse nível de ensino.

Internamente, esse centro não correspondia às exigências externas do mercado de trabalho que precisava de profissionais competentes e dispostos a mudar o rumo da educação praticada nas escolas. A supremacia da teoria sufocou a prática de modo que o referencial de imitação como modelo havia se teorizado e, no cotidiano da sala de aula, o professor não

conseguia operar com a realidade. Mergulhado nos ensinamentos teóricos dos estudiosos que norteavam a prática educacional mas que o faziam de fora para dentro, com uma visão que não correspondia efetivamente ao dia a dia da escola, o docente ressentia-se de uma formação que partisse da problemática do interior das salas de aula para ser discutida no âmbito dos futuros profissionais e retornasse à escola com propostas de melhorias. Esse caminho provavelmente seria uma maneira de incluir o futuro professor na própria formação por meio do estudo de caso de situações reais de ensino em seu contexto local em que se constata o pouco interesse do aluno, a falta de competência pedagógica docente e o descontentamento de ambos com a educação em vigor (Nóvoa, 2011). Essa reivindicação encontra apoio em Nóvoa ao defender que “[...] as nossas teorias só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor actuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho (2011, p.20)”.

Com a ampliação dos sistemas de ensino do primário para o secundário, compreendidos pelo ginásio e o colegial, uma nova problemática surgiu no cenário educacional. Considerando a falta de comprometimento em oferecer um curso preparatório para a docência de nível elevado de modo a atender as expectativas da escola contemporânea de uma sociedade em constante mudança e assim melhorar o ensino, quais as características dos professores para atuar nos níveis de ensino subsequentes ao primário dada a precariedade dos cursos de formação inicial? Quais os conhecimentos relevantes para uma prática docente significativa considerando a imprescindibilidade da reflexão para o exercício da profissão? Quais os saberes mobilizados antes, durante e depois da ação de ensinar?

Diante da necessidade de não obstruir o crescimento da escola mesmo com a escassez de trabalhadores capacitados “[...] tornou-se inevitável proceder ao recrutamento, num tempo curto, de muitos professores, os quais nem sempre foram selecionados, formados e integrados nas escolas com o rigor e o cuidado que seria desejável” (NÓVOA, 2013, p. 201). Observa-se que a necessidade de não comprometer o funcionamento e o ano letivo escolar levou (e ainda leva) a admissão de professores isentos de uma seleção criteriosa para o desempenho da profissão contribuindo para consolidar o cenário educativo tradicional, portanto sem a qualificação necessária para uma prática educativa inovadora. E desprovidos dessas características, os trabalhadores caem no protótipo de mero executores de técnicas pré-determinadas pelos teóricos, não sendo capazes de atribuir as suas próprias características às

práticas educativas e tampouco considerando o contexto do ensino, sendo somente portavozes do conhecimento produzido pelo (s) ‘outro (s)’ registrado no livro didático.

Na tentativa de sobrelevar a problemática da formação docente, diz o autor, procurou-se realizar algumas mudanças externas à construção profissional, como por exemplo, estabelecer o ensino por objetivos de acordo com as habilidades que se pretendia desenvolver; promover a alteração no currículo escolar com a substituição de disciplinas e conteúdos escolares; reajustar a organização da escola e, por último, inserir as novas tecnologias como recursos didáticos na educação, haja vista que fazem parte do cotidiano social, para viabilizar o acesso aos conhecimentos produzidos em quantidade e qualidade elevada, característico da modernidade. A sociedade atual marcadamente identificada pela ampliação da informação e do conhecimento e pelo incremento das novas tecnologias no cotidiano social, sobretudo em substituição à força humana para aumento da produção e qualidade no serviço, diminuindo os custos do empregador, porém contribuindo para o descenso da empregabilidade, acreditou inclusive na substituição do professor em sala de aula que desde o final do século XIX busca se atualizar quanto a essa revolução tecnológica. De certo que pensar na inserção tecnológica no ambiente educacional e na designação dos professores apenas como ‘suportes e ajudantes da aprendizagem’ (PIMENTA, 2014, p.39) seria desvalorizar a formação inicial e atribuir o papel de coadjuvante ao docente, mas é inegável a necessidade de aproximação entre ambos.

Indubitavelmente, a tecnologia é uma ferramenta indispensável atualmente para qualquer atividade haja vista a efetividade nos resultados, entretanto há que considerar o elevado investimento econômico para a manutenção dos equipamentos, as condições de acessibilidade e a capacitação profissional para manuseio adequado. Considera-se ainda que em algumas localidades o acesso a essas tecnologias todavia é uma realidade distante quer seja pela localização geográfica ou quer seja pela falta de investimento público.

Retomando a questão da formação docente, pesquisadores dedicaram-se a investigar quais os saberes, competências e habilidades, demandados durante a ação de ensinar que o professor precisa apropriar-se para realizar uma atividade docente significativa, inovadora e impactante do ponto de vista educacional. Nesse sentido, a formação docente passou a ser objeto de investigação de pesquisadores nacionais e internacionais que tinham como propósito apontar e esclarecer os saberes dos professores no exercício da profissão. Assim, a última

década dos anos 90 é considerada como o marco inicial das atividades de pesquisa nesse campo no Brasil que vem crescendo e ganhando notoriedade no meio acadêmico e científico.

Inicialmente, as investigações desse tema estavam inseridas dentro do campo de estudos da Didática – teoria do ensino relacionada à Pedagogia – que discute as orientações para tornar mais eficiente a atividade educativa. No entanto, constatando a predominância dessa temática nos eventos de Didática fez-se necessário um redirecionamento para a discussão do assunto entre estudiosos dedicados a investigar as responsabilidades próprias da atividade docente a fim de colocar em prática uma ação mais efetiva de ensinar. As pesquisas pretendiam reunir o conjunto de conhecimentos intrínsecos a essa atividade com o objetivo de validar as ações do professor em sala de aula e assim elevar a atividade do magistério de ofício à profissão.

2.2 Profissionalização docente

A docência entendida e realizada como ofício não demanda mais que habilidades técnicas específicas. Equiparada a um equipamento tecnológico, ela é operada por alguém que não participa da operação de montagem do maquinário para compreender mais claramente o processo de funcionamento, mas apenas executa as ordens mantendo o aparelho em uso e com um desempenho aceitável. No contexto educacional, o professor seria o operador que não participa do processo de definição da atividade educacional realizando somente a atividade-fim assentada na transmissão de alguns conhecimentos pré-definidos por especialistas e provenientes da tradição cultural, separados em formato de disciplinas que por sua vez integram o currículo escolar. Limitados a reproduzir, mas não a produzir, “a relação que os professores mantêm com os saberes é a de ‘transmissores’, ‘portadores’ ou de ‘objetos’ de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática” (TARDIF, 2014, p.40). Com esse pensamento, o autor exprime o posicionamento do atual papel desempenhado pelos professores no ambiente escolar de ser aquele que ensina ou serve como elemento de investigação, mas não é capaz de criar, de descobrir novos conhecimentos, e validá-los no mesmo ambiente de onde partem as pesquisas. A falta de realização de pesquisa

contribui determinadamente para a manutenção do professor na posição de transmissor de saberes.

Em realidade, os centros de ensino e os profissionais da educação parecem ter responsabilidades distintas. À universidade e ao professor de ensino superior convencionou-se, de modo exclusivo, o dever de ir em busca do conhecimento, de serem os operadores encarregados pela renovação da ciência, considerando as atividades de ensino, pesquisa e extensão como de incumbência restrita àqueles que atuam na formação inicial, enquanto que as instituições de ensino básico e o professor desse nível de ensino sentem-se responsáveis somente por ensinar, expor o conhecimento gerado naqueles centro de formação, mas não em fortalecer a pesquisa tornando-a uma prática habitual.

A escola não pode limitar-se à função de ensinar. Exige-se lhe, cada vez mais, a função de ensinar e a ocupação educativa dos tempos livres com ações pedagógicas. A escola deve estar cada vez mais próxima da realidade. Muitos dos problemas enfrentados por ela relacionam-se com a crescente diversidade cultural e social dos alunos. No entanto, essa diversidade pode ser encarada não apenas como um problema, mas também como uma força, caso o currículo deixe de ser homogêneo e passe a dar espaço e voz à própria escola (VEIGA, 2012, p.64).

Além de lecionar, a autora sugere a ponderação sobre essa atividade com o objetivo de avaliar, rever, ajustar, melhorar, substituir uma atividade por outra mais importante e instrutiva, aprofundar os conteúdos, tornar mais dinâmica as aulas, construir pontes entre a escola e o cotidiano, fazer uso de metodologias de ensino diferenciadas, porém comprovadamente efetivas; enfim, são algumas das considerações a serem feitas pelo professor em exercício. Destinadas às classes dominantes, a escola não estava (e continua sem estar) preparada para lidar com alunos provenientes de culturas e classes sociais diferentes para os quais o modelo de ensino convencionado e institucionalizado voltado para atender exclusivamente as necessidades da elite não considera as desigualdades intelectuais e sociais. Acostumada a lidar com o nível elevado de instrução das classes mais favorecidas que tampouco é homogênea, a instituição de ensino básico segue em constante aprendizado ainda em desenvolvimento para aprender a aceitar a heterogeneidade e assim buscar outras práticas de ensino que propiciem a inclusão e participação de todos. A respeito da reflexão, Nóvoa (2011) ressalta que ela deve tomar os saberes que norteiam o trabalho na escola como referencial para análise entre a teoria e a prática e defende ser mais produtivo fazê-la em grupo incentivando o diálogo no trabalho escolar.

A profissionalização, ao contrário, requer a determinação dos saberes profissionais, científicos e pedagógicos, inerentes a construção do professor assim como ocorre nas demais profissões. Durante muito tempo os saberes da docência permaneceram no campo da intuição, naquilo que se acreditava ser suficiente saber para ensinar sendo alimentado pela crença popular sobre as ações do magistério, porém sem convalidação da ciência. Assim, a formação docente tornou-se objeto de pesquisa com o propósito de esclarecer quais os elementos constituintes desse processo para que a profissão delimite os saberes relevantes para a capacitação profissional. Nesse caminho, enquanto alguns pesquisadores selecionavam os cursos de graduação em licenciatura como o objeto a ser pesquisado havia outros que focalizam o transcurso de continuação do desenvolvimento profissional. Em ambos pretendia-se averiguar os conhecimentos que estruturavam a formação profissional e que embasavam as práticas educativas nas escolas. Apesar da falta de consenso entre os pesquisadores quanto ao cerne de averiguação da constituição docente em uma análise excludente, o que se registra é que um e outro se constituem em espaços formativos da profissão e, portanto, tanto a formação inicial quanto a formação continuada são momentos oportunos para adquirir e/ou atualizar os conhecimentos que ajudarão a promover uma educação mais convincente, onde os ensinamentos tratados no interior da escola dialoguem com o que se vive fora dela.

Para dar início às pesquisas sobre a formação do professor, os investigadores dedicaram-se a analisar as ações do professor no exercício da atividade docente para fins de estudo. No entanto, assim como no processo educativo se considerou as variáveis do aprendiz como sujeito da aprendizagem pela proposição da Escola Nova, na formação docente a história de vida passou a ser um potencial fator influente na construção profissional e na prática docente, se se concebe o professor como um ser humano que sofre influência dos fatores pessoais, e assim as experiências vivenciadas se tornaram um dos caminhos investigativos para explicar algumas condutas registradas no decorrer da atividade de ensinar.

Autores como André (2010) e Nunes (2001), por citar apenas alguns, ressaltam que um dos instrumentos mais usados para investigar a respeito do processo de formação do professor é a análise da história de vida, envolvendo desde a trajetória pessoal, abarcando a acadêmica e culminando com as experiências profissionais. Para esses autores, o *know-how* adquirido com as oportunidades ao longo de todo o percurso desde quando era aluno, escolar ou universitário, até a formação como profissional influenciado também pela opinião de senso

comum, são dados importantes a serem considerados nas análises pela influência que possam exercer na construção e na prática profissional.

O fato é que o saber-fazer do professor estava ocupando grande parte das discussões nos eventos científicos e acadêmicos inclinados a discutir os conhecimentos pertinentes à essa profissão que deveriam estar presentes ao longo da formação inicial e continuada. É que a medida que o sistema escolar se expandia a complexidade do nível de conhecimento aumentava na mesma proporção exigindo do professor uma melhor qualificação. A LDB 9.394/96, por exemplo, em seu Art. 62, determinou que somente professores com graduação plena em Licenciatura poderão lecionar na educação básica partir do 6º ano do ensino fundamental.

Identificadas as fragilidades na formação do professor e sendo apontada como um dos fatores responsáveis pela baixa qualidade da educação escolar, os professores tornaram-se o centro das atenções passando a ser uma das prioridades de investimento das políticas públicas nacionais de capacitação profissional como uma aposta no potencial docente para ser o modificador do processo de ensino e aprendizagem vigente, aumentando as estatísticas dos medidores avaliativos da educação brasileira. Interna ou externamente ao Brasil, a questão do professor vem tornando-se tema central de muitas discussões em fóruns, congressos, seminários e em outros eventos que inclusive abriram espaços próprios para a apresentação de resultados de pesquisas concluídas e de pesquisas em andamento a fim de problematizar essa questão.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), renomada associação nesse campo, têm aberto espaço para apresentações das pesquisas realizadas sobre o tema da formação docente. Estudiosos em investigar sobre a relevância do ‘saber fazer’ criaram um Grupo de Trabalho (GT) específico para discutir e socializar não somente os resultados obtidos ao final das investigações, mas também sobre o percurso para realiza-la considerando a metodologia adotada e o objeto de pesquisa (André, 2010). O fato de ter o quê pesquisar e o caminho para realizar essa pesquisa são duas características que conferem a um determinado saber o agente constitutivo de um campo de pesquisa. No caso da formação docente, os saberes inerentes à profissão formam um dos pilares que sustentam a pesquisa nesse campo onde o outro suporte é dado pela metodologia de investigação.

Consensualmente, a comunidade acadêmica e a sociedade em geral são conscientes das mudanças efetivas e emergenciais pelas quais a educação precisa passar para não se resumir somente ao repasse dos conteúdos escolares por aquele que em sala de aula é considerado como o maior detentor do conhecimento para o outro que supostamente não sabe nada. E essas mudanças podem começar no interior dos cursos de formação que Nóvoa (2011) aponta que devem repensar a prática propiciando a aproximação entre a universidade e a escola desde os primeiros anos de estudo contrariando algumas abordagens que propiciam essa vivência exclusivamente nas disciplinas de Estágio Supervisionado reservada aos últimos anos do curso. Estimular o trabalho em equipe convencendo os professores de que o acompanhamento e a avaliação da sua atuação são mecanismos para ajudar a melhorar a prática docente é uma das transformações a ocorrer nos processos formativos que, como diz Pimenta (2014, p. 37), muitas vezes é solitário e portanto carece de “[...] orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios [...]”. Outro ponto a considerar é o incentivo ao desenvolvimento de pesquisas como alternativa para aprimorar as práticas de ensino que deveriam ser habituais em docentes de qualquer nível de ensino.

A discussão em torno da formação docente fomenta as pesquisas realizadas nesse campo que vem aumentando desde a última década do século XIX quando o tema começou a causar inquietação em pesquisadores e interessados no tema gerando debates em grande escala devido às mudanças que o mundo atravessava com a globalização que passou a exigir profissionais mais bem qualificados para ocupar o mercado de trabalho, tomando por base o alto nível internacional de qualificação levando a repensar a educação brasileira e redimensionar o perfil do professor para dar outra característica ao ensino nas escolas e o fácil acesso em quantidade e qualidade à informação disponível através da rede mundial de computadores (doravante Internet). Um dos principais motivos para o início das investigações nessa área era elevar a docência do nível de ocupação para o de profissionalização como o que “[...] ocupam profissões mais bem estabelecidas como a medicina, o direito e a engenharia” (TARDIF, 2013, p.552), dando um caráter mais científico a essa profissão que durante muito tempo foi desenvolvida por professores com poucos conhecimentos científicos e epistemológicos que fundamentassem a prática docente e com visão limitada sobre as próprias competências da profissão.

Os pesquisadores sustentavam que a falta de conhecimentos científicos fundamentais sobre a ação de ensinar propriamente dita comprometia a qualidade do ensino que exige um

professor consciente da responsabilidade impressa à educação na formação de cidadãos críticos e compreensivos de suas tarefas na sociedade, não sendo portanto uma atividade apoiada na transferência de conhecimentos. Na visão deles, ensinar requer muito mais que multiplicar um conhecimento, exige um comprometimento do profissional sabedor de suas responsabilidades enquanto ocupante de uma posição estratégica como mediador dos saberes produzidos nos espaços sociais e oficializados nos processos de formação, capazes de realizar transformações sociais possíveis de serem alcançadas com a educação, compreensivo do dever de gerar e atualizar o conhecimento primário procurando manter constantemente essa dinâmica.

Se concebermos o ensino apenas como uma atividade de transmissão de um conhecimento preexistente, então o ofício poderá apreender-se por exercitação prática. Mas se, pelo contrário, entendemos o ensino como um atividade de criação, que tem o conhecimento preexistente como matéria-prima, mas que elabora um conhecimento novo no próprio ato pedagógico, então faz sentido conceber modelos universitários de formação de professores (NÓVOA, 2013, p.203).

Nas palavras de Nóvoa pode-se notar o incentivo à prática reflexiva do professor como um caminho para a produção de novas concepções pedagógicas através do repensar a maneira como viabiliza o conhecimento ao aluno. Colocar em cena outros pontos de vista criados sobre um conhecimento que já existe, mas que ele assume o compromisso de renovar, reinventar, atualizar e assim contribuir com a evolução da ciência. Assim, o ensino deve ser entendido como uma atividade que se aperfeiçoa partindo da análise dele mesma onde os resultados são avaliados e autenticados cientificamente integrando-se à prática docente.

Autores como Nóvoa (2013), Tardif (2014), Pimenta (2014) e outros pesquisadores dessa temática defendem que a formação de professores deve tomar como objeto de pesquisa o próprio fazer docente analisando o professor no exercício da profissão, em sala de aula, no cotidiano da escola, e à luz das teorias sobre a educação; e de posse desses dados refletir em conjunto com os alunos também sobre o funcionamento da estrutura organizacional das escolas pensando juntos em propostas de mudanças que poderiam cooperar com o aperfeiçoamento da qualidade do ensino partindo da diagnóstico de casos reais dessa atividade.

Pressionada por diversos setores da sociedade, as escolas vêm sendo questionadas quanto ao modelo de ensino atual que parece caminhar em descompasso com as constantes

mudanças no contexto social, econômico e político do cenário mundial e os professores, há algum tempo fora dos discursos reformistas, voltaram a ser o foco das atenções desde o final do século passado. Esses profissionais têm ocupado grande parte dos discursos pensados para dar uma nova forma ao ensino tornando-o mais dinâmico e contextualizado e menos memorizador e sem relação com os acontecimentos diários. Em realidade, a formação docente vem sendo questionada pela falta de conhecimento quanto aos saberes pertinentes da docência e a articulação deles na prática das salas de aula. Contudo, “deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao referido professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino” (GATTI, 2010, p.1359). Logicamente, o êxito ou o fracasso da educação escolar independe somente do professor, uma profissão socialmente desvalorizada que sofre com a baixa remuneração e reconhecimento enfrentando carga horária elevada de trabalho em mais de uma escola; sofre com as agressões físicas e verbais de alunos dentro e fora dos centros de ensino; leciona em escolas com estrutura interna e externa precária; não dispõe muitas vezes de recursos didáticos para ampliar a possibilidade de acesso ao conhecimento e carece de incentivos para dar prosseguimento aos estudos participando de curso de formação continuada, como os de pós-graduação *lato e stricto sensu* de modo a aprimorar a aplicabilidade das estratégias de ensino. As políticas educacionais, de uma forma geral, também interferem na qualidade do ensino praticado pelas escolas.

A esse respeito, Nóvoa (2011) opina que dificilmente poderá ser oferecida uma formação docente de qualidade se não houver apoio através de ações governamentais e sem ocorrer mudanças na organização interna das instituições de ensino básico. Para ele, “é inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação” (p.22).

Dessa maneira, para reformar o ensino e torná-lo expressivo é preciso que todas as instâncias envolvidas – governo, escola e sujeitos da aprendizagem – em um esforço conjunto atuem de forma que as proposições de mudanças não permaneçam apenas no campo da retórica, mas se concretizem e possibilitem a efetivação na prática. Teoriza-se bastante sobre o que é preciso para dar novos direcionamentos à educação, porém no cotidiano nota-se as resistências para mudar hábitos e costumes enraizados que atrasam o progresso educacional.

Uma formação docente voltada para habilitar e qualificar o profissional a fazer uso consciente de estratégias de ensino significativas que despertem o interesse dos alunos para o aprendizado dos conteúdos escolares que também exigem conhecimento do professor para selecioná-los é um dos fatores contribuintes para as transformações educacionais pelas quais a escola precisa passar. Para isso, alguns teóricos como Tardif (2014, p. 36) vê o professor como um devedor de saberes de diversos campos; ele considera “[...] o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Portanto, é de competência do professor apropriar-se dos saberes da ciência da educação e doutrinas pedagógicas que amparam a docência, como também de outros saberes que interferem diretamente na prática docente.

Os saberes profissionais, diz o autor, são os saberes inerentes à profissão docente elaborados por pesquisadores e especialistas externos dedicados a institucionalizar os saberes sociais e pelos professores de nível superior, compreendendo a universidade como a instância responsável pela produção de conhecimentos; e os saberes advindos das reflexões realizadas por aqueles profissionais comprometidos com uma transformação educação que observa e avalia a prática educacional. Em conjunto com Pimenta (2014), eles destacam três categorias de saberes como sendo de total importância de domínio do professor, quais sejam: saberes das áreas de conhecimento (específicos), saberes pedagógicos, saberes didáticos e saberes da experiência. Segundo os autores, a integração e o acionamento de todos esses saberes antes, durante e depois da atividade de ensinar são as condições *sine qua non* para uma prática docente consciente das ações realizadas em sala de aula.

Por saberes específicos entendem-se como sendo aqueles referentes à área de atuação do professor (geografia, matemática, química etc.). Para muitos formadores de professores e professores da educação básica esses são os principais conhecimentos que devem ensinar e aprender e que apoiam a atividade do magistério. Os saberes pedagógicos advêm da avaliação da prática docente e da busca por novas estratégias de ensino para viabilizar o conhecimento ao aluno. A seu turno, os saberes didáticos, inicialmente pensados como sendo “as técnicas para bem ensinar” (Pimenta, 2014, p.47), referem-se a compreensão do funcionamento do ensino em um determinado contexto assim como de que maneira será colocado à serviço da sociedade. E, por sua vez, os saberes da experiência como sendo aqueles provenientes da vivência como aluno e em seguida como professores inicialmente considerados como

adequados, mas que “[...] tomados como ponto de partida e, intermediados pela teoria, se voltam para a prática” (ibid, p. 58) com a convalidação da ciência. Esses saberes experienciais acabam sendo trazidos pelos professores para as salas de aula e incorporados à prática docente, entretanto para que possam ser reconhecidos e validados cientificamente precisam ter a sua eficácia comprovada para posteriormente serem integrados à instrução inicial e continuada do professor.

De certo é que em seu processo de construção profissional, o docente constrói e reconstrói os seus conhecimentos a todo instante revisando o conteúdo aprendido no início da sua formação, consciente de que aquele momento não passa de uma entrada às atividades de aprendizagem, e prossegue em um *continuum* acompanhando a evolução da produção de novos conhecimentos. Ele reúne o aprendizado definido pelo senso comum que são desconstruídos na formação inicial e aprimorados na formação continuada.

Nesse sentido, o professor está em constante aprendizagem que vai refletir em mudanças em suas práticas de ensino.

Enquanto espaço formativo, as escolas necessitam dar ao ensino as características de uma atividade que requer um compromisso do professor com a formação de novas gerações engajadas com o exercício da cidadania. Sobre esse aspecto, Scheibe (2014, p. 51) opina, “[...] a educação é confundida com informação e instrução, com a preparação para o trabalho, distanciando-se do seu significado mais amplo de humanização, de formação para a cidadania”. Em realidade, o ensino necessita retomar o status elevado de uma atividade apoiada em uma teoria comprovadamente efetiva e inseparável da prática haja vista que é *na e por* ela que o professor se constrói e reconstrói como profissional. Com isso, os curso de formação inicial ou continuada devem repensar na distribuição de maneira equitativa da carga horária reservada para o aprendizado da teoria e a colocação em prática dos conceitos apreendidos, pois “[...] se o curso tem por função preparar o futuro profissional para praticar, é adequado que tenha a preocupação com a prática” (PIMENTA, 2006, p.28). Esse posicionamento da autora critica as formações do tipo 3+1 para os cursos formativos de professores os quais são estruturados com os três primeiros anos designados ao aprendizado da teoria e o último ano reservado para a aplicação prática dos conhecimentos teóricos.

A prática, diz a autora, não deve ser entendida como uma atividade realizada sem o conhecimento empírico que fundamente a ação. Ela deve ser pensada como uma *práxis*

educacional realizada pelo uso de metodologias de ensino escolhidas com base em estudos que comprovam através das análises o sucesso/fracasso da aplicabilidade alcançada com a experiência. Por práxis educacional, Freire (1975) entende como sendo uma prática realizada onde professor e aluno dialogam horizontalmente sem que o primeiro valendo-se de seus conhecimentos influencie o segundo com convicções e pensamentos próprios, mas que incentive o aprendiz a ser crítico para avaliar a realidade na educação sufocando a opressão do professor. Para esse educador, o diálogo quando ocorre em um sentido horizontal com o aluno, com a reflexão das ações, demonstra a responsabilidade docente com a transformação social.

Ensinar não é somente ter conhecimentos específicos no campo de pesquisa de atuação e usar das mesmas metodologias de ensino, geralmente ultrapassadas e engessadas, em aulas onde o professor é o único detentor do conhecimento naquele espaço, expõe o conteúdo para o aluno que escuta e memoriza, sem interromper e intervir com questionamentos. Conscientes da pouca eficácia dessa prática aplicada sem base científica e da interferência na função social da escola que se vê afetada pelo falta de domínio dos saberes pedagógicos que podem melhorar a educação, as pesquisas avançam para mostrar ao professor que ele precisa fazer uma reflexão crítica acerca do magistério. Sobre a arte de refletir, Perrenoud opina:

Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período da formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um círculo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica. O professor faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro; decide proceder de forma diferente quando ocorrer uma situação semelhante ou quando o ano seguinte se iniciar, estabelece objetivos mais claros, explicita suas expectativas e seus procedimentos. A prática reflexiva é um trabalho que, para se tornar regular, exige uma postura e uma identidade particulares (2002, p.44)

O professor, como todo e qualquer profissional, deve estar sempre empenhado na construção dos seus próprios conhecimentos, os quais serão mobilizados em diversos momentos da atividade de ensinar. Em um processo de reflexão, o professor avalia desde o momento de preparação da aula acerca dos materiais e metodologia de ensino escolhidos para a compreensão de determinado conteúdo escolar e não cessa com a finalização da atividade. Em sua autorreflexão, o professor prossegue indagando se os objetivos traçados para aquela

aula foram alcançados; se os recursos didáticos e os procedimentos selecionados estavam em harmonia; se os conhecimentos ensinados estavam atualizados; se os alunos conseguiram aprender o conteúdo ensinado e se conseguiram estabelecer uma relação entre a teoria e a prática. Para esse tipo de profissional, o aluno não é apenas um coadjuvante no processo de ensino e aprendizagem, mas também tem responsabilidades a cumprir no papel igualmente de protagonista.

Da formação inicial a prática profissional, o professor revisa o conceito de ensinar que, conforme afirma Freire (1996, p.47), “[...] não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Ensinar exige comprometimento, dedicação e envolvimento com a educação. Assente-se, então, que o docente precisa constantemente rever se as circunstâncias não exigem outras competências e habilidades de maneira a contribuir com uma melhora significativa no processo de ensino e aprendizagem.

O professor no desempenho de sua função tem o papel de envolver pedagogicamente o aluno com o seu repertório de conhecimentos e buscar motivá-los para intervir na sociedade promovendo avanços e melhorias. Inclusive, esse se constitui no principal desafio docente na Educação Básica. É quase consensual que nos dias de hoje a educação escolar no Brasil precisa se reinventar e encontrar o caminho para se tornar significativa e dar sentido ao conteúdo que se ensina e aprende na escola, contribuindo com o descenso da evasão e, em direção contrária, aumentar o incentivo do aluno para comparecer à esse ambiente educacional. Tendo como principal objetivo formar cidadãos aptos a intervir em transformações para a melhoria da sociedade, a educação formal não tem conseguido alcançar essa proposição de modo expressivo; uma falta de articulação entre os conteúdos escolares, as metodologias de ensino e as metas definidas pela escola que tem uma função social se constatam estar em total desarmonia o que compromete a qualidade da educação

Para o ensino de línguas estrangeiras o professor deve procurar envolver ainda mais o aluno por se tratar do ensino e aprendizado de uma cultura e um idioma diferentes da materna. E tal como na língua materna, o ensino do código linguístico não deve se constituir no principal objetivo das aulas de língua estrangeira que assim como as outras disciplinas requerer habilidades e particularidades para o seu ensino. Nessa vertente, a formação do professor de línguas estrangeiras exige conhecimentos específicos para a atuação profissional.

2.3 Competências e habilidades do professor de línguas estrangeiras

Iniciaremos essa discussão desmistificando a ideia criada pela opinião popular de que as escolas de ensino básico não são locais apropriados para o aprendizado de uma língua estrangeira responsabilizando os cursos livres de idiomas por essa atividade. Essa falta de clareza quanto aos objetivos de um e outro centro de ensino tem levado à criação de expectativas e frustrações por parte dos alunos quanto ao que esperam aprender com a disciplina de língua estrangeira na escola e o que de fato aprendem nesse ambiente, ao mesmo tempo que tem aumentado a procura pelos cursos de idiomas para aprender a ouvir, falar, ler e escrever em uma língua diferente da materna.

É válido ressaltar que somente a partir da terceira versão da LDB, a de nº 9.394/96 que continua vigente, é que as línguas estrangeiras ocuparam espaço como disciplina obrigatória no currículo escolar tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Nas versões anteriores desse manual das diretrizes educacionais, essa disciplina dependia das possibilidades da instituição em ofertá-las. Dessa maneira, as línguas estrangeiras não eram consideradas de aprendizado relevante para a comunidade. Posteriormente, elas foram reconhecidas como importantes para a formação cidadã do aprendiz que através delas pode conhecer outras culturas, ter acesso às informações internacionais e se comunicar com indivíduos de outras nacionalidades. Com uma concepção mais abrangente de ampliar a visão de mundo do aprendiz, aproximá-lo de outros povos e superar preconceitos, a determinação do ensino obrigatório de línguas estrangeiras coincidiu com a década das grandes transformações mundiais como a derrubada das barreiras geográficas em virtude da globalização que, por sua vez, elevou o acirramento da competitividade entre produtos e pessoas em busca de melhores oportunidades e investiram em processos de qualificação.

Entre os processos de qualificação em um mundo globalizado estão a aprendizagem de utilização das novas tecnologias (computador, celular, internet), assim como o uso dos programas e aplicativos eletrônicos próprios dessas ferramentas em benefício da educação, e o aprendizado das línguas estrangeiras modernas que permanecem como veículo de comunicação em diversas comunidades, quer sejam próximas ou distantes.

Cysneiros (1999), ao discutir a respeito do impacto da inserção das novas tecnologias em sala de aula, encontrou-se com o registro de uma pesquisa realizada por um professor de

uma universidade norte-americana sobre a presença das tecnologias na escola desde o começo do século XX apoiado na literatura disponível. O professor considerou desde a entrada do rádio, passando para o filme, em seguida para a televisão e, por último, para o computador, a mais moderna tecnologia até o momento, e constatou, nas palavras de Cysneiros:

o uso de artefatos tecnológicos na escola tem sido uma história de insucessos, caracterizada por um ciclo de quatro ou cinco fases, que se inicia com pesquisas mostrando as vantagens educacionais do seu uso, complementadas por um discurso dos proponentes salientando a obsolescência da escola. Após algum tempo são lançadas políticas públicas de introdução da nova tecnologia nos sistemas escolares, terminando pela adoção limitada por professores, sem a ocorrência de ganhos acadêmicos significativos. Em cada ciclo, uma nova seqüência de estudos aponta prováveis causas do pouco sucesso da inovação, tais como falta de recursos, resistência dos professores, burocracia institucional, equipamentos inadequados.

Após algum tempo surge outra tecnologia e o ciclo recomeça, com seus defensores argumentando que foram aprendidas as lições do passado, que os novos recursos tecnológicos são mais poderosos e melhores que os anteriores, podendo realizar coisas novas, conforme demonstram novas pesquisas. E o ciclo fecha-se novamente com uso limitado e ganhos educacionais modestos. (CYSNEIROS, 1999, p. 13)

Percebe-se que há três situações para análise: a primeira trata do não acompanhamento da escola quanto ao processo de modernização das tecnologias usadas como recursos didáticos; a segunda destaca a resistência de alguns professores de romperem com os métodos tradicionais de ensino e a falta de comprovação do aumento de conhecimento do aluno; e a terceira é a entrada em um ciclo vicioso de aprendizagem para utilização das tecnologias disponíveis no momento que em um curto período de tempo tornam-se ultrapassadas, sendo substituídas por outras mais modernas, requerendo outro tempo e dedicação para o aprendizado.

Apesar da modernidade, do avanço tecnológico e de sua presença inegável no dia a dia, não é difícil encontrar-se com docente que resiste às mudanças do modelo de ensino convencionalmente institucionalizado, baseado em aulas expositivas, com memorização de regras gramaticais, datas comemorativas, fórmulas etc. para um ensino mais dinâmico, com aulas contextualizadas, acompanhando as transformações ocorridas na educação internacionalmente. Por outro lado, há a questão burocrática que obstaculiza o uso dos equipamentos disponíveis na escola, sem contar que a falta de capacitação para uso das

tecnologias contribui para a inatividade das máquinas e conseqüentemente compromete o seu funcionamento.

Observa-se que o autor ressalta que a inserção da tecnologia isoladamente na escola, sem a intervenção do professor para pesquisas direcionadas não resulta em benefícios acadêmicos para o aluno. Com isso, não se pretende substituir a máquina pelo homem, nesse caso, a tecnologia pelo professor, mas que ambos possam ser aliados no processo formativo.

Para o ensino de línguas a tecnologia é uma ferramenta importante uma vez que possibilita o acesso a notícia impressa e radiofônica de outros países, leitura de obras literárias de autores de grande expressividade, interação com nativos de diferentes nacionalidades por meio de *chat* e vídeo-chamadas, visita em tempo real a pontos turísticos e tantas outras prerrogativas que enriquecem o conhecimento e fortalecem o desenvolvimento das habilidade cognitivas (ouvir, falar, ler e escrever).

O Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QEQR) – documento elaborado pelo Conselho Europeu para fomentar o multilinguismo e multiculturalismo no Velho Continente – levanta algumas questões para o ensino e a aprendizagem das diversas línguas ainda em uso naquela região e que podem ser igualmente levantadas por qualquer pessoa que trabalhe nesse campo.

A Europa é um continente rico cultural e linguisticamente. Nele coexistem diversas culturas e línguas que serviram de estímulo para buscar meio de proteger e manter essa diversidade como fonte de conhecimento através da educação.

O ensino de línguas estrangeiras, como visto anteriormente, viabiliza para o aprendiz o conhecimento de outras culturas, de outras formas de pensar e ver o mundo, que não é necessariamente igual ao da sua cultura materna. Nesse caminho, aprender uma outra língua serve também para “lidar com situações da vida cotidiana noutra país e ajudar os estrangeiros residentes no seu próprio país a fazerem o mesmo” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.21).

Entretanto, popularizou-se a ideia a respeito do ensino de línguas, materna ou estrangeira, de que a aprendizagem perpassa obrigatoriamente pelo domínio do código linguístico e suas regras gramaticais. Desse modo, na visão de alguns professores a apreensão dos conhecimentos específicos da área de atuação na formação inicial é o suficiente para poder lecionar, pois esses serão os conteúdos ensinados aos alunos que se veem diante do

controle do professor para o uso adequado, na fala e na escrita, das regras gramaticais de acordo ao uso formal da língua. Esse perfil de professor não é o que o ensino de línguas estrangeiras exige, pois as frequentes mudanças no mundo exigem profissionais atualizados e integrados em um processo de formação contínuo.

O professor de línguas estrangeiras é um profissional em formação contínua; precisa estar sempre se atualizando, não só para acompanhar um mundo em constante mudança, mas também para ser capaz de provocar mudanças. Emancipação, autonomia, diálogo, domínio afetivo, ênfase no desejo do aluno, ruptura com o tradicional, transgressão do currículo, formação integral são algumas das idéias chave aqui. (LEFFA, 2008 p. 22)

Sendo um professor de línguas estrangeiras, naturalmente se reivindica desse profissional o acompanhamento de acontecimentos no exterior, nos países de origem das línguas ensinadas, sobretudo no que tange aos novos formatos de educação aplicados internacionalmente para adaptar ao contexto local e pensar em metodologias de ensino que escapem ao modelo tradicional tornando as aulas mais interessantes e atrativas. Para isso, os usos das tecnologias favorecem o acesso a essas informações.

O perfil do professor de ‘outras’ línguas deve ser também o de construir pontes entre ‘nós’ e ‘eles’, de dar a conhecer a cultura do ‘outro’ não para fazer qualquer julgamento de valor a respeito da cultura ‘deles’, mas tão somente para apresentar outros sistemas de valores, com os quais ‘eles’ também ‘nos’ veem, sem pretender polarizar entre a cultura mais ou menos adequada. Nesse viés, esse profissional também deve estabelecer relações com outras disciplinas do currículo escolar de maneira a não isolar o conhecimento das línguas estrangeiras dos demais componentes curriculares.

Para formar um profissional que atenda a essas qualificações, os cursos de formação para professores precisam passar por uma reformulação. Nas palavras de Celani (2008), desde a formação inicial o aluno não nota a relação entre as disciplinas pedagógicas e as específicas do curso, isto é, não detecta a aplicabilidade das reflexões acerca do ensino adaptado às línguas estrangeiras. Ao não perceber a relação entre as disciplinas desde o começo de sua formação, na prática profissional o professor tampouco se preocupa em fazê-la e nesse caminho parece haver um descarrilamento total do processo formativo.

Aos que se dedicam a essa atividade do ensino de línguas, o QECR alerta para uma perspectiva diferente daquelas comumente praticadas e sugere que em lugar de se preocupar com a formação de um aluno falante exemplar da língua do ‘outro’, um pseudo-nativo, o

professor deve pensar em desenvolver a competência comunicativa para a qual todo o conhecimento linguístico tanto da língua materna quanto da língua estrangeira são mobilizadas nas diversas situações comunicativas. A competência comunicativa, isto é, o fazer-se entender independente do uso formal da língua favorece o deslocamento de indivíduos de diferentes países, pois eles sentem que podem migrar sem com as barreiras linguísticas constituam-se em obstáculos. Além disso, o esforço pela aprendizagem e uso da língua do 'outro' para favorecer a comunicação colabora com a convivência harmônica entre as diversas nacionalidades.

A tempo de pensar em um ensino que incentive a comunicação também se faz necessário pensar em uma formação docente para professor de língua em uma abordagem intercultural, isto é, de entrecruzamento entre as culturas e o rompimento das culturas hegemônicas na educação. Essa perspectiva intercultural "é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura. Cabe aos professores e aos próprios aprendentes reintegrar as várias partes num todo saudável e desenvolvido. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.19)

2. 4. A cultura hegemônica europeia no ensino do espanhol

No início dos anos 90, a República Federativa do Brasil em conjunto com a República da Argentina, República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai por meio do Decreto nº 350 de 21 de novembro de 1991 firmaram um Tratado para a Constituição de um Mercado Comum atendendo a uma política de integração da América Hispânica com o Brasil. A assinatura desse Tratado que tinha como propósito a agregação dos povos do cone sul do continente americano impulsionou o interesse pelo ensino e aprendizagem da língua espanhola no Brasil e do português nos países hispano-falantes do MERCOSUL considerando que a aproximação entre as comunidades desses países seria mais propícia se, de fato, houvesse comunicação entre essas comunidades. Nessa perspectiva, o Mercosul nasceu tendo como objetivo maior a reunião dos países dessa porção do continente com interesse em fortalecer a América Latina e, para sustentar esse propósito, a adoção de um idioma único para entendimento entre todos os povos, assim como a circulação de uma moeda para uso dos

países do Bloco (MORENO, 2005). Assim, por meio desse Decreto foram reconhecidos os direitos a todas as nações envolvidas de usarem o português e o espanhol como línguas oficiais. Dessa maneira, ambos idiomas, por decisão regulamentada oficialmente, consolidaram-se como as duas formas de expressão do Bloco por meio dos quais os representantes legais dos países do Mercosul, no uso de suas atribuições e comprometidos com a aliança, podem servir-se para fins burocráticos, conforme registro no Capítulo II – Estrutura Orgânica.

Art.17 Os idiomas oficiais do Mercado Comum serão o português e o espanhol e a versão oficial dos documentos de trabalho será a do idioma do país sede cada reunião. (BRASIL, 1991)

Tal reconhecimento de preservação de ambos idiomas como oficiais para fins comunicativos, orais e escrito, desse Mercado equilibrou a participação unitária do Brasil como a única nação lusófona localizada em continente sul-americano rodeada, em maior parte, por países hispanos e contribuiu para dar uma importância igualitária ao espanhol e ao português.

Além do MERCOSUL, o espanhol também é língua oficial em mais de vinte territórios situados em diversos continentes, com a maior parte dos países hispano-falantes localizados na América e em menor quantidade na Europa e na África. Nesses dois últimos continentes estão localizadas a antiga metrópole (Espanha) - berço da civilização e da língua espanhola – República da Guiné Equatorial, respectivamente, e outras duas cidades autônomas espanholas (Ceuta e Melilla) sendo o espanhol um idioma também amplamente falado por comunidades hispanas residentes em países como Brasil, Estados Unidos, França, Portugal - limítrofes com países hispânicos -, e por pessoas motivadas por interesses pessoais e profissionais para conhecer a língua e a cultura dos povos hispano-falantes. Definitivamente, a criação do Mercado Comum do Sul e a proximidade geográfica do Brasil com países hispano-falantes cooperaram para que a língua de escritores como Gabriel García Márquez, Pablo Neruda, Mario Vargas Llosa e artistas como Luis Miguel, Pablo Milanés, Mercedes Sosa, entre outras personalidades dessa região, ganhasse espaço no único país lusofalante do hemisfério americano. Guimarães (2011) nos recorda que, a partir de 1942, o espanhol passou a ocupar um lugar de destaque no currículo escolar brasileiro, com a Reforma Capanema, quando substituiu o latim no antigo Ginásio.

Como sabemos, a LDB de 1996 (9.394 de 20 de novembro) em suas definições, conforme visto anteriormente, continuou mantendo a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira moderna a partir da 5ª série (atual 6º ano) até o último ano da carreira escolar, deixando a cargo da escola a decisão da língua a ser ensinada até a 8ª série (atual 9º ano) e sob a seleção da comunidade escolar a língua obrigatória a ser estudada no 2º grau (atual Ensino Médio) onde é facultado o estudo de duas línguas estrangeiras, uma em caráter obrigatório e outra optativo, sendo esta última ofertada de acordo com a disponibilidade de profissional pela instituição. A aprendizagem de uma língua estrangeira moderna, exaustivamente repetida, oportuniza o conhecimento de outras culturas e outros povos, superando o preconceito a partir da desconstrução dos estereótipos erguidos sobre a ideia de senso comum levando ao entendimento das condutas sociais próprias daquele grupo.

Com o *boom* da língua espanhola no Brasil, o ensino e a aprendizagem desse idioma surgiu como mais uma área de trabalho a ser explorada por professores que atuavam no ensino de línguas, inclusive do espanhol, porém careciam de uma formação em nível superior. Percebendo a falta da oferta de uma graduação nessa área, a Universidade da Amazônia (UNAMA) - única universidade particular com sede no Estado do Pará - deu início ao primeiro curso de Licenciatura em Letras – Português / Espanhol e respectivas literaturas, em 1996, oportunizando a formação de professores para a atuação no magistério e/ou em outros segmentos como, por exemplo, o de Tradutor público e intérprete comercial. Na época, a UNAMA foi a única instituição de nível superior a ofertar esse curso. Alguns anos depois, em 2002, a Escola Superior Madre Celeste (ESMAC), instituição de caráter particular localizada em Ananindeua-Pará – município situado na Região Metropolitana de Belém, tornou-se mais uma oportunidade para apreender os saberes necessários para a prática do magistério na língua espanhola através da obtenção do diploma de Licenciado em Letras Português – Habilitação em Espanhol e respectivas literaturas. Ambas instituições, ao final do curso, habilitavam o egresso para a dupla habilitação (Português e Espanhol).

O governo federal brasileiro, por sua parte, fortalecendo esse movimento de explosão da língua espanhola promulgou a Lei nº 11.161/2005 (doravante denominada Lei do Espanhol) determinando como necessária a aprendizagem desse idioma para os estudantes do último ciclo escolar (Ensino Médio) e opcional para os alunos do Ensino Fundamental maior. Nesse prospecto, a língua trazida pelos antigos colonizadores espanhóis e imposta a ferro e

fogo sobre as civilizações pré-colombianas que habitaram o continente americano assumiu o caráter de disciplina obrigatória no currículo escolar do Ensino Médio.

Art. 1º. O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos pelos do ensino médio. (BRASIL, 2005)

Com o apoio dessa lei federal, aprender espanhol tornou-se importante para os brasileiros dado o estreitamento das relações econômica, social, política e cultural com os países hispano-falantes desde a criação do MERCOSUL e reforçada com o início das atividades comerciais de empresas como a Telefônica, instituição financeira como o Banco Santander e educativa como o Instituto Cervantes da Espanha por ação de uma política de expansão desse país e também de difusão da língua espanhola, com vistas a usá-la como comércio.

No âmbito da educação, o Instituto Cervantes, criado em 1991 pelo governo espanhol tinha como atribuição dar visibilidade e ensinar a língua e as culturas hispanófonas. No Brasil, a primeira sede foi instalada em São Paulo, em 1998, posteriormente no Rio de Janeiro, em 2001, seguido por Brasília, Salvador, Curitiba e Porto Alegre, em 2007; e por último em Recife e Belo Horizonte, em 2009. Dados da página oficial da Embaixada da Espanha em Brasília apontam que com tantas sedes dessa entidade no Brasil, atualmente ele é o país com a maior quantidade em funcionamento de Instituto Cervantes no mundo.

A globalização, movimento de integração de todas as nações iniciado no fim do século XX e começo do século XXI, contribuiu também de forma efetiva para o incentivo da aprendizagem de outras línguas estrangeiras modernas com a derrubada das barreiras geográficas e o incremento da política de comunicação internacional.

Com todas essas ações, a Universidade Federal do Pará (UFPA) organizou e oportunizou igualmente a formação de professores de espanhol. Assim, em 2007, deu início à primeira turma de graduação com habilitação exclusiva em Língua Espanhola no campus de Belém e dois anos depois, atendendo a política de interiorização da instituição, os *campi* da UFPA localizados nos municípios de Abaetetuba e Castanhal paralelamente também passaram a ofertar o curso em única habilitação.

Os cursos de Licenciatura tem como fator primordial formar profissionais do Magistério para a Educação Básica que compreende a Educação Infantil, o Ensino

Fundamental e o Ensino Médio nas modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola. E formar professores, como vimos no capítulo anterior, é formar profissionais instruídos com saberes na área de atuação na mesma proporção que os saberes que sustentam essas atividades, considerando que a experiência, inicialmente como acadêmicos e posteriormente enquanto profissionais, transformada em saber contribui significativamente com o conjunto de domínios relevantes para a prática educacional. No âmbito da língua espanhola, o professor com formação nessa esfera encontra-se habilitado ao ensino da língua e culturas dos países hispano-falantes.

Compreendida dentro da grande área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a língua estrangeira moderna passou a ser vista como um componente curricular tão essencial quanto os demais nesse campo, a saber: Língua Portuguesa, Língua Materna (indígenas), Arte e Educação Física, haja vista ser também uma forma de comunicação humana. Orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), a língua estrangeira moderna integra o grupo de conhecimentos primordiais do Ensino Básico e se converte como um caminho a mais para conhecer e compreender outras culturas com modos particulares de pensar e atuar no cotidiano, superar preconceitos, desconstruir estereótipos construídos negativamente, ademais de incorporar o aprendiz ao mundo globalizado. Aprender uma língua estrangeira é mais do que apreender o domínio do código linguístico, se tivermos consciência que

não nos comunicamos apenas pelas palavras; os gestos dizem muito sobre a forma de pensar das pessoas, assim como as tradições e a cultura de um povo esclarecem muitos aspectos da sua forma de ver o mundo e de aproximar-se dele. (BRASIL, 2000, p.26)

No âmbito da língua espanhola a cultura é bastante variada se considerarmos a quantidade de países que tem o espanhol como idioma oficial. Da América Latina, onde grande parte deles está localizado, ressaltam-se as culturas das antigas civilizações que habitavam essa área na era pré-colombiana, mas que são vistas como primitivas, sem muita relevância cultural, apenas exóticas. E é pelo reconhecimento e respeito a essa diversidade tanto de culturas quanto de falares latino-americanos que se baseia o teor dessa pesquisa.

Nas aulas de espanhol como língua estrangeira nota-se que, entre todos os países hispano-falantes, a Espanha é o que tem mais visibilidade tanto nos livros didáticos quanto na prática educacional dos professores. Nos livros didáticos, primeiramente, porque grande parte dos que estão disponíveis para comercialização são produzidos por editoras espanholas que naturalmente difundem em maior escala o modo de vida, a culinária, as variedades linguísticas e práticas culturais espanholas. Enquanto isso, da América Latina são mostradas as cidades mais conhecidas, as edificações rústicas preservadas desde a época dos primeiros habitantes dessa região e que servem como atrativo turístico para os visitantes; as variedades linguísticas passam despercebidas assim como toda a construção histórica da Hispano-América. Para se constatar isso,

basta dar uma olhada em alguns livros didáticos, editados nos últimos anos, tanto no Brasil quanto na Espanha, para verificar que a diversidade das comunidades americanas, falantes da língua espanhola, é explorada de maneira periférica. As culturas latino-americanas são aplainadas sob a designação 'indígena', 'folclórica', dentro dos estados nacionais, tidas como apêndices culturais, sem que suas vozes constem, como agentes, com suas variedades linguísticas, sociais, regionais e históricas e sem que os conflitos sociais e assimetrias identitárias sejam postos em questão. (LESSA, 2013, p.21).

Algumas nações latino-americanas, inclusive, ganham espaço pelos aspectos negativos como o contrabando de mercadorias, substâncias ilícitas etc. reforçados pela mídia e outros meios de comunicação que, de certo modo, contribuem para aumentar esse olhar preconceituoso latino-americano.

Com relação à prática educacional, identifica-se o eurocentrismo em sala de aula no posicionamento de alguns professores que acreditam e estimulam a crença da supremacia espanhola ao defender a existência de um modelo de língua standard como se na própria pátria-mãe existisse uma homogeneidade linguística. O eurocentrismo - a Europa como o centro cultural do mundo - passou a ser quase uma ideologia no ambiente acadêmico que está dividido entre o europeu e o não-europeu. Conseqüentemente, práticas culturais advindas de outras culturas são tidas como incomuns, fora dos padrões europeus e portanto estigmatizadas, atraídas para assemelhar-se à cultura de maior prestígio e reconhecimento como a europeia.

Mas Lessa também diz que é papel do professor problematizar as variedades linguísticas e culturais latino-americanas, geralmente discutidas de maneira periférica ou

encobertas nos livros didáticos, propiciando aos aprendizes a ampliação do campo cultural e aflorando assim o interesse pela diversidade de culturas e memórias variadas.

Pensamos que uma formação docente que considere e discuta a diversidade cultural e linguística latino-americana pode contribuir para a construção do professor de espanhol com uma visão do mundo hispânico que ultrapasse os limites geográficos da Península Ibérica, reconheça o mosaico de culturas formado pelos países da América Latina e problematize-a nas salas de aula tanto quanto a Espanha para o despertar da consciência sobre a heterogeneidade hispano-cultural. O que se pretende é romper com o “daltonismo cultural” (CANDAU, 2011) do vermelho e amarelo - cores da bandeira espanhola - que prevalecem no ensino de espanhol para reconhecer o “arco-íris de culturas” (SANTOS, 2010) formado pelas nações latino-americanas, levando o aprendiz a navegar também pelas águas do Oceano Pacífico, desde o Chile ao México, para reconhecer a importância da América Latina na formação dos docente de língua espanhola, dado, inclusive, o entrecruzamento das culturas brasileira e hispano-americanas.

De acordo com Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que norteia as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Licenciatura e delinea as características do aprendiz,

Art.8º. O (a) egresso (a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

VIII – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é o documento oficial que contempla as instruções de cada curso de graduação no âmbito acadêmico, pedagógico e administrativo, cujos dados importantes, entre outros elementos, determinam as características do curso, objetivos gerais, perfil do egresso, desenho curricular com as atividades curriculares específicas por Eixo, organização do Estágio Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e definem as atividades acadêmicas, científicas e culturais que podem ser realizadas visando a complementação na construção como professor. Nesse documento, o Ementário das disciplinas serve como guia para o professor no desempenho da prática educacional.

Analisando os PPCs dos cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica em nível superior, por ordem de criação, das 03 (três) instituições que viabilizam a Licenciatura em Letras-Língua Espanhola quanto a temática da diversidade cultural na construção do perfil do professor notamos temos que:

1. UNAMA: O PPC vigente do curso de Letras – Habilitação Espanhol foi elaborado em novembro de 2015 e sua estrutura curricular está composta por 48 componentes curriculares divididos 08 (oito) semestres - 04 (quatro) anos. A carga horária total do curso é de 3.300 horas distribuídas em 2.620 horas para carga horária teórica e prática -1.780 horas para carga horária teórica, 500 horas para carga horária prática e 340 horas para prática de ensino - 400 horas para Estágio Supervisionado, 200 horas para Atividades Complementares e 80 horas para TCC. Apesar de ser uma atividade curricular obrigatória para os cursos de Licenciatura, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é ofertada no segundo semestre como atividade optativa com carga horária de 60 horas.

De acordo com a matriz curricular disponibilizada, esse PPC contempla disciplinas que discutem os saberes específicos, pedagógicos e didáticos importantes para a formação docente. Desde o primeiro semestre, os acadêmicos são iniciados na prática de ensino como parte da carga horária da disciplina Estética e História da Arte, mas de maneira específica na área de espanhol isso ocorre a partir do terceiro semestre com a disciplina Oficina de Textos em Espanhol, abrangendo atividades práticas e de práticas de ensino. Registra-se que há 08 (oito) disciplinas específicas de espanhol, sendo que uma delas ocorre no terceiro semestre e se repete com a mesma nomenclatura no oitavo semestre. O Estágio Supervisionado do Ensino de Espanhol e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) estão divididos entre I e II e são desenvolvidos nos dois últimos semestres. O Estágio Supervisionado é o momento em que o aluno vivencia a prática escolar no cotidiano através da observação e registro das atividades desenvolvidas, da relação aluno e professor, e é mais um momento no qual ele pode avaliar como se dá a relação teoria e prática para em seguida, à luz dos estudiosos da área, aplicar os conhecimentos apreendidos por meio da regência. É nesse momento de aprendizagem na prática cotidiana que o aluno, a partir de uma problemática detectada, delimita o tema para a construção o TCC e desenvolvimento do projeto de pesquisa.

No terceiro, quinto e oitavo semestres há os Tópicos Integradores I, II e III, respectivamente, cujo objetivo é promover a interdisciplinaridade, revisando as teorias

apreendidas nas disciplinas cursadas naquele semestre, a fim de integrar o aprendizado e capacitar o professor de forma mais abrangente.

Não se notou nem uma atividade curricular voltada para a discussão da América Hispanófono e suas singularidades de modo específico. Ressaltamos que o Ementário das disciplinas não foi anexado ao PCC analisado, o que pode se constituir em um fator complicador para uma análise mais criteriosa desse documento.

Apropriando-se das palavras de Celani (2008, p. 38), “o esquema 3+1, três anos de Bacharelado e um ano de Licenciatura”, está claramente configurado na estrutura organizacional do curso, apesar da carga horária de prática de ensino reservada em várias disciplinas, como dito anteriormente. Observamos também que algumas disciplinas não estabelecem relação com as demais disciplinas do currículo. É importante ressaltar que no PPC analisado há disciplinas direcionadas para o ensino do inglês. Pensamos que possa ser um equívoco de nomenclatura tendo em vista a falta de alteração para a formação inicial na área de línguas espanhola.

2. ESMAC: O PPC do curso de Letras – Habilitação em Português e Espanhol, datado também do ano de 2015, tem em sua matriz curricular 55 atividades curriculares distribuídas em 08 (oito) semestres. A carga horária total do curso é de 3.893 (três mil oitocentas e noventa e três) horas divididas em 2.133 horas para os componentes curriculares obrigatórios, 200 (duzentas) horas para os componentes curriculares optativos, 800 (oitocentas) horas para o Estágio Supervisionado, 560 (quinhentos e sessenta) horas para a Prática Pedagógica e 200 (duzentas) horas para as Atividades Complementares. Visualizamos que há uma disciplina específica denominada Prática Pedagógica com, no mínimo, 60 (sessenta) horas de carga horária total presente em cada semestre letivos.

Uniformemente, cada disciplina optativa têm carga horária total de 40 (quarenta) horas, com 02 (duas) horas de carga horária semanal de teoria ou prática, e estão divididas em cinco componentes curriculares.

Nesse PPC registram-se 09 (nove) disciplinas específicas para o ensino do espanhol que se misturam aos demais componentes curriculares necessários para a formação pedagógica do professor no campo da educação. O Estágio Supervisionado está dividido em três partes ocorrendo no sexto, sétimo e oitavo semestres com 200 (duzentas) horas no sexto e

sétimo e 400 (quatrocentas) horas no oitavo. Por sua vez, os dois últimos semestres são destinados para a Orientação de TCC.

Na matriz curricular constam disciplinas como Literatura, Cultura e Regionalidade e também Etnicidade e Multiculturalismo que, de acordo a Ementa, contemplam a temática da cultura em sentido macro (universal) e microrregional (local), discutindo inclusive a influência de africanos e indígenas na construção do povo brasileiro e das relações étnico-raciais no Brasil. Está prevista também a disciplina de Literatura de Língua Espanhola ministrada sob a ótica antiga, moderna e contemporânea, discutindo os textos produzidos entre Séculos XII a XVIII; Século XIX e, por fim, os textos dos Séculos XX e XXI. Vale ressaltar que as bibliografias sugeridas para essa disciplina se repetem nas três versões, alternando entre básicas e complementares. A literatura é um dos caminhos pelo qual se difunde a cultura de um povo tornando conhecido os hábitos e costumes em uma determinada época da história.

De acordo à análise desse PCC, as disciplinas pedagógicas estabelecem uma relação harmônica entre si e também estão direcionadas para o ensino específico da línguas espanhola. O estágio supervisionado não está reservado apenas para o último ano do curso ou os dois últimos semestres não configurando, portanto, a formação 3+1.

3.UFPA (Abaetetuba): O atual PPC do curso de Letras – Língua Espanhola, em vigência desde 2012, está composto por 34 componentes curriculares obrigatórios divididos em 08 (oito) semestres para as turmas diurnas e 09 (nove) semestres para as turmas noturnas, ambas no regime extensivo.

A carga horária total do curso é de 2.920 horas, sendo 1.088 horas destinadas aos saberes sobre prática profissional (prática pedagógica), necessários para o ensino de língua estrangeira; 884 horas aos saberes sobre a língua, metalinguageiros e culturais e 680 horas aos saberes sobre o uso da língua, linguageiros. O Estágio Supervisionado como atividade curricular integrante do Eixo sobre a prática profissional acontece nos dois últimos semestres com carga horária de 204 horas cada. As Atividades Complementares divididas entre Acadêmicas, Científicas e Culturais perfazem um total de 200 horas. O TCC, atividade curricular do último semestre letivo, tem 68 horas de carga horária.

Nesse PPC observa-se uma quantidade significativa de atividades curriculares específicas do espanhol e uma carga horária pequena voltada para a formação pedagógica docente. Também em menor proporção como componentes curriculares obrigatórios estão as disciplinas na área de literatura, algumas delas ofertadas como disciplinas optativas para complementar a formação do professor nessa área. Entre as disciplinas optativas de literatura estão previstas Literatura e Formação da América Hispânica e também Literatura Latino-Americana dedicadas à conhecer e aprofundar a discussão a respeito das obras literárias mais representativas dessa região e da constituição da Hispano-América. Como disciplinas obrigatórias de Literatura estão a História da Formação da Língua e Culturas Hispanófonas que abrange o processo de formação da língua, história e cultura da Península Ibérica à América e analisam as influências da língua na cultura e vice-versa e outra sob a denominação de Culturas Hispanófonas que reconhece e reflexiona sobre os modos de vida, variedades linguísticas, símbolos e as diferenças de um para outro. Enquanto isso, no campo da linguística as disciplinas são em maior número no atual desenho curricular do curso e estão presentes nos três Eixos (Uso da língua, Saberes sobre a língua e Saberes sobre a prática profissional).

Pensamos ser pertinente ressaltar, como autora da pesquisa e docente dessa última Instituição de Ensino Superior, que esse PPC está passando por um processo de reformulação para atender as exigências da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 quanto à carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico para os cursos de formação inicial de professores da Educação Básica e a inclusão das temáticas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar.

Ainda sobre esse PPC, registra-se a abordagem separativa da formação de bacharel para professor designando aos últimos semestres do curso a colocação em prática dos aprendizados teóricos por meio da disciplina de estágio supervisionado.

Após a análise documental dos PPCs dos cursos de Língua Espanhola das três instituições de ensino superior concluímos que na Estrutura Curricular da UNAMA não está prevista nenhuma disciplina que discuta especificamente a América Latina, suas características e particularidades. A ausência do Ementário das disciplinas não possibilitou uma análise mais minuciosa das mesmas. Por sua vez, a ESMAC embora também não tenha

em sua matriz curricular nenhum componente curricular com o olhar voltado para a América Hispânica ainda assim ela pode ser analisada sob a ótica da Etnicidade e Multiculturalismo que trata das características próprias de cada grupo e o que os diferencia entre si, a tempo que por meio das disciplinas de Literatura da Língua Espanhola UFPA / Campus de Abaetetuba lança um olhar de maneira mais específica para a América Latina, suas culturas e variedades linguísticas,

Nos cursos de formação inicial a conscientização para diversidade pode ser desenvolvida por meio de atividades curriculares que possibilitem a discussão do assunto em sala de aula, de atividades de pesquisa realizadas de modo a descobrir novos conhecimentos e de atividades destinadas à comunidade (extensão) com ações com vistas a colocar em prática o conhecimento apreendido ou ainda com temas transversais de forma que possam promover a reflexão e o incentivo à prática do zelo por tudo aquilo se distancia da base conceitual comum. Uma formação docente que discute a diversidade contribui para a superação do preconceito, para a reflexão acerca da manutenção de padrões, da utopia da homogeneidade e para a valorização do que se difere do tradicional.

CAPÍTULO 3

A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE ESPANHOL

Acompanhando as transformações da sociedade que incentivaram as mudanças na educação, os documentos oficiais norteadores da educação brasileira como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio ajustando-se à essa nova configuração indicaram novos caminhos a seguir. Tais documentos foram elaborados, apoiando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9.394/96), com a proposta de formar cidadãos socialmente críticos e transformadores da sociedade.

Um desses caminhos a percorrer é trazer à baila a discussão sobre a Pluralidade Cultural. Essa pluralidade, como o próprio nome sugere, nos leva a pensar na existência de inúmeras e variadas culturas. Acompanhando a expressão “Cultural”, a Pluralidade admite e reconhece a existência de mais de uma cultura que coexistem em um mesmo espaço e em um mesmo momento, escapando da crença na existência de um modelo único e soberano. Veiga-Neto (2003), assentindo essa pluralidade, localiza o ano de 1920 como o marco da *virada cultural* como aquele da alteração da visão monoculturalista para a multiculturalismo da Modernidade na qual a primeira tinha convicção de um padrão pré-determinado e engessado de cultura a qual todas as demais deveriam se assemelhar. Para o monoculturalismo, as culturas pequenas deveriam seguir o exemplo da cultura de prestígio, geralmente de algum país europeu, considerando a Europa como o berço da civilização. Nesse sentido, pensadores alemães do século XVIII trataram de difundir o modo diferenciado deles de ser e estar no mundo, possuidores de uma cultura elevada a qual denominaram *Kultur*, alicerçada sobre a instrução por meio da educação (formal) que os diferenciava dos demais. Em contrapartida, o multiculturalismo respeita a diversidade de culturas, não considera uma superior à outra, mas vê todas com a mesma importância e concebe que é possível promover o contato de maneira a colaborar com a harmonização entre elas.

Naquele então, o cenário mundial se alterava. O que era único e exclusivo passou a ter que aceitar que a exclusividade não era mais cabível, os prefixos se alteravam de ‘mono’ para ‘multi.’ No que concerne a essa mudança de nomenclatura de monoculturalismo para multiculturalismo, o autor diz,

[...] é preciso lembrar que se trata de um deslocamento que se manifesta numa dimensão teórica, intelectual, mas que não se reduz à uma questão – nem somente, nem mesmo preferencialmente – epistemológica. Muito mais do que isso, tal deslocamento é inseparável de uma dimensão política em que atuam forças poderosas em busca pela imposição de significados e pela dominação material e simbólica. Se o monoculturalismo coloca a ênfase no Humanismo e, em boa parte, na estética, o multiculturalismo muda a ênfase para a política. (VEIGA-NETO, 2003, p.11)

Dessa reflexão extrai-se que a adoração à uma única cultura praticada no passado não se ajustava à Modernidade que passava a olhar o mundo por várias culturas. O autor afirma que enquanto o monoculturalismo centrava-se no comportamento do homem em sociedade – que sabe se comportar, é esclarecido e se diferencia daqueles que não tem acesso à educação - o multiculturalismo estava voltado para as relações. Para o multiculturalismo, os diversos as culturas tem um ponto em comum pelo qual se assemelham e é nessa interseção que as relações entre elas se constroem. E assim como há uma diversidade de culturas, há também uma variedade de línguas que seguem o mesmo caminho do ponto cultural em comum haja vista ser possível a tradução de um idioma a outro, ainda que não aconteça *ipsis litteris*. Assim, continua o autor, todas as culturas, embora diferentes, coincidem em algum aspecto, pois caso não houvesse esse ponto em comum que as relacionasse, a comunicabilidade entre elas não existiria.

Para o multiculturalismo, então, as diferentes culturas têm em comum características que estão para além do modo de viver, pensar e agir de uma comunidade, que permite com que elas se inter-relacionem. Ele defende que as culturas guardam entre si um (ou vários) ponto (s) que as unem e as separam, se assemelham e se diferenciam, tornando-as iguais e ao mesmo tempo diferentes. O multiculturalismo, então, é um movimento que concebe a pluralidade das culturas, permite-se ter contato com aquilo que foge aos padrões e acredita que é possível romper com a hegemonia de algumas culturas tradicionalmente reverenciadas e dar visibilidade às menos reconhecidas.

Essa abertura para admitir que outras culturas são – (e de fato o são!) – tão importantes quanto as que sempre estiveram em evidência; que o reconhecimento e a valorização de todos os gêneros, isto é, do trabalho em conjunto, proporciona uma convivência harmônica entre todos os seres são características da Modernidade (Garcia, 2015). A Modernidade está marcada pelo entendimento de grupo, coesão, união, contrários ao individualismo,

desconexão, fragmentação. Como em um jogo de cartas, cada uma delas tem um valor e somente juntas se fortalecem formando pares derrotando o adversário, o mesmo sucede com as culturas que fragmentadas e na disputa pela supremacia, se enfraquecem. Variedade, portanto, é a palavra-chave para esse período.

O movimento multiculturalista, como explica Candau (2011), eclodiu com a manifestação de grupos sociais que historicamente sempre sofreram discriminações, como os negros, por exemplo. De modo particular, no Brasil, esse grupo étnico carrega em sua história o período de escravidão quando eram trocados por mercadorias, trazidos pelos colonizadores portugueses do continente africano e obrigados a trabalhar nas lavouras, sem direito a remuneração e repouso. Essa parcela da população sofreu, e ainda hoje sofre, preconceito racial pela cor escura da pele e o cabelo enrolado, que destoam do padrão racial com fortes traços europeus que penetrou na cultura brasileira que são a pele branca e o cabelo liso. Mas apesar de todo um passado de sofrimento, os negros seguem na luta contra esse preconceito e para que sejam reconhecidos e respeitados como seres humanos.

Entre os pesquisadores que discutem o tema do multiculturalismo no contexto educacional e criticam a prática do monoculturalismo na escola estão García (2015), Moreira e Candau (2003, 2011); Fleuri (2003); Veiga-Neto (2003); entre outros. Partidária de uma educação que valorize as diferenças, Candau, profere:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU, 2011, p.23)

No excerto acima, a autora vê a escola como o lugar propício para discutir sobre alteridade – características e qualidades do outro – tolerância, respeito, reconhecimento, de modo a incentivar que todas as culturas tenham vozes, possam estabelecer uma relação dialógica e atenuar as divergências entre elas. Defende que nesse espaço é possível dar início à diálogos para trabalhar a aceitação e o respeito do outro, de modo a se alcançar uma convivência pacífica e superar as hostilidades, muitas vezes nascidas nos períodos dos grandes confrontos mundiais cujos resquícios se mantêm na atualidade. Essa aproximação entre as culturas favorece a interculturalidade.

Fleuri (2003), então, define a interculturalidade como sendo a aproximação das diferentes culturas, resguardando as características que as diferenciam, sem pretender, no entanto, sobrepor uma à outra. Aproximar ou entrecruzar as culturas não significa que uma se anulará em detrimento da outra, o que geralmente ocorre com culturas dominantes e dominadas, mas que conviverão próximas preservando cada uma as suas individualidades.

A escola é um ambiente educacional formal no qual convivem pessoas de origens diferentes, tal como na sociedade. Nelas há brancos, negros, pardos, mulatos, índios, de alta renda, baixa renda, cristãos, judeus, adventistas, homossexuais, heterossexuais, enfim, todos compartilhando os mesmos espaços, recebendo as mesmas instruções. Contudo, embora essa diversidade de gênero seja uma realidade social tanto na escola quanto na sociedade o tratamento que cada um deles recebe não é, sequer, nem de longe, igual. Os que escapam ao padrão social estabelecido pela sociedade inspirado na imagem dos homens brancos que partiram do outro lado do Atlântico rumo à América, impondo os seus hábitos de vida alterando a rotina dos antigos habitantes, parece não serem dignos de reconhecimento e respeito. A essa parcela da população falta-lhe motivos para se sentirem, de fato, inseridos, integrados na sociedade e não segregados.

Então, pensar em uma educação desde uma perspectiva intercultural é pensar em encurtar as distâncias e superar as adversidades que ainda mantém essas culturas fragmentadas, separadas, fortalecidas nos binômios “superiores-inferiores, brancos-negros” que seguem em um sentido oposto às propostas pedagógicas da contemporaneidade alimentando o *apartheid*. Vale ressaltar que a aproximação que se busca entre as inúmeras culturas não é para procurar encerrá-las em um padrão e homogeneizá-la, fomentando o multiculturalismo assimilacionista que considera e reconhece a existência de outros grupos e da importância da participação deles na sociedade contanto que “sejam incorporados à cultura hegemônica” (CANDAUI, 2011, p. 20) que se mantém inalterada, à qual os grupos menores devem se ajustar. O que se defende e se propõe como mudança para a educação na contemporaneidade é que cada grupo tenha o seu devido espaço, porém mantenham uma relação amistosa e de reciprocidade de sorte que os grupos minoritários não continuem sendo persuadidos a viver nos moldes dos grupos mais influentes, mas em interação harmônica e de igualdade para uma verdadeira educação plural.

No âmbito do ensino de línguas, e aqui discutiremos especificamente do espanhol, pensamos que a compreensão da interculturalidade seria o caminho pensado para romper com o tradicionalismo da ênfase à cultura e variedade linguística espanhola e dar igual visibilidade às nações latino-americanas. Para tanto, evocaremos às determinações para o ensino de línguas estrangeiras dos dois documentos oficiais que guiam a educação brasileira, em especial o Ensino Médio como os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Os documentos para esse nível de ensino foram selecionados porque além de serem norteadores, estão em acordo com a obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio, de acordo com a Lei nº 11.161/2005.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM) registram que “[...] aprender uma língua estrangeira moderna qualifica a compreensão das possibilidades de visão de mundo e de diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e à comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual” (BRASIL, 2000, p.11). A língua como instrumento de comunicação permite que as pessoas se informem sobre os acontecimentos atuais, interajam entre si e conheçam uns aos outros. O conhecimento de uma língua estrangeira permite esse acesso ao que diz respeito à vida e aos acontecimentos no país do ‘outro’ favorecendo a aproximação do aluno com outras culturas e o desenvolvimento da autoconscientização dele quanto cidadão do mundo.

Vale ressaltar que o conhecimento da cultura do ‘outro’ não significa ter o direito de julgá-la tomando a cultura materna como parâmetro, apenas aceitar e respeitar que existem outras maneiras de ser e estar no mundo diferentes das quais está acostumado a viver.

O ensino de língua, quer fosse materna, quer fosse forasteira, durante muito tempo restringiu-se ao repasse das regras gramaticais para uso do código linguístico, oral e escrito, de acordo com a gramática normativa. Se voltarmos atrás, esse ensino não era mais que o das letras do alfabeto, seguido por alguns outros conteúdos gramaticais, a escuta de música com espaços em branco para o preenchimento com vocábulos que faltavam e a tradução de textos da língua vernácula para a língua meta e vice-versa.

De certa forma, professores e alunos reforçaram essa prática, pois na visão de ambos, “[...] o aprendizado de uma língua estrangeira se concretiza em cursos de idiomas [...]” (BRASIL, 2006, p. 89). Com essa afirmativa, não se espera aprender mais que o código nas

escolas de ensino básico; logo, o desenvolvimento das habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) passaram a ser de responsabilidade de outro tipo de instituição. Tal crença era sustentada pela escola, professores e pais que acreditavam que o papel da primeira era limitado ao ensino dos conteúdos previstos nas matérias curriculares. A ideia de aprender uma língua estrangeira na escola ainda hoje, mesmo à luz de novas teorias linguísticas, é concebida por alguns docentes como impossível, quer seja pela carga horária reduzida da disciplina, quer seja pelo material didático de pouca qualidade. Na escola, a LE era vista como uma disciplina que se ensinava apenas em obediência à LDB, porém sem perspectivas, tanto que o ensino das regras da gramática normativa foi o caminho escolhido e mais praticado, uma vez que não se cogitava o ensino de outros conteúdos.

Contudo, os PCNEM reafirmam que “apenas o domínio do código restrito não resulta no sucesso da comunicação” (BRASIL, 2000, p.11). Esse documento ressalta outras competências como a sociolinguística (saber-fazer e saber-estar), discursiva (coesão e coerência) e estratégica (processo e produto) como tão importantes quanto a competência gramatical para que o estudante consiga comunicar-se efetivamente (Santos, 2000). Assim, ser competente comunicativamente é mais que saber usar o código linguístico de acordo às normas prescritivas da gramática e falar fluentemente, é saber usar a língua dentro de um contexto cultural.

E ainda que a denominação de ‘competência comunicativa’ remeta alguns professores a pensar somente em comunicação oral, o fato de ‘falar corretamente’ a língua do ‘outro’, segundo as leis gramaticais, não dá ao aprendiz mais do que o conhecimento *sobre* a língua.

Nesse tocante, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) – rediscutiram o escopo do ensino da línguas estrangeiras nas escolas a partir da opinião de alunos ao comentarem que naquele ambiente “o objetivo linguístico é lembrado com maior frequência” (BRASIL, 2006, p. 89). As OCEM - documento construído pelos Sistemas Estaduais de Educação em aliança com os professores e alunos da rede pública de ensino e a comunidade acadêmica - tem como meta: pensar no valor e funcionalidade das línguas estrangeiras (LE) configurarem como componente curricular no Ensino Médio; avaliar a necessidade de aprendê-las face à globalização; fomentar a compreensão da condição de cidadão no mundo, consciente de seus direitos e deveres; e discutir a contribuição das tecnologias para o ensino e aprendizagem de línguas forasteiras (ibid).

Em essência, ambos documentos não concebem a aprendizagem de uma língua restrita à produção de enunciados gramaticalmente corretos. Tanto os PCNEM quanto as OCEM, elaborados à partir das concepções teóricas-metodológicas de estudiosos contemporâneos, refletem que aprender a (s) língua (s) do (s) outro (s) nos aproxima dele (s) de forma a compreender como pensa (m), age (m) e enxerga (m), inclusive a nossa própria cultura a partir de uma visão de fora. Esses documentos também ratificam que língua e cultura são elementos indissociáveis, portanto não se concebe a aprendizagem de um sem o outro. A aprendizagem de uma língua carrega consigo os valores intrínsecos (sociais, culturais, políticos e ideológicos) de um povo o que permite ao aprendiz aprender *sobre* esse ‘outro’ para compreendê-lo.

Eleita como tema transversal nos PCNs para ser discutido em sala de aula, a pluralidade cultural é a configuração do mundo contemporâneo que se reflete na educação. Fleuri (2003, p.16) incentiva levar para o ambiente escolar a discussão sobre esse tema para que seja possível vislumbrar uma educação para o “reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural”. Reconhecer as diversas culturas é identificar as características individuais de cada uma delas sem generalizá-las ou tomá-las como referência por uma cultura (supostamente) dominante; é considerar que todas são igualmente importantes. Dentro dessa perspectiva intercultural, conscientizar o aluno de que em todos os espaços convivem pessoas de diferentes culturas e que, sobretudo, o reconhecimento e o respeito tornam-se sentimentos prioritários são os desafios dessa proposta na educação.

O professor, como articulador dos conhecimentos, “um problematizador” porque “sua função é político-pedagógica” (GADOTTI, 2008, p.25), tem a responsabilidade de apresentar os valores da (s) cultura (s) do (s) outro (s) aos alunos para que conheçam a pluralidade de culturas existentes no mundo e superem os preconceitos construídos.

Não quer dizer com isso que o professor tem por obrigação esgotar todo o seu conhecimento para aprender e ensinar tudo o que envolve a cultura de cada um dos povos, mas que ele seja mais que um propagador do discurso politicamente correto da conscientização da diversidade cultural. Como problematizador, é de sua competência empoderar os alunos para torna-los críticos, questionadores e transformadores da sociedade. Não obstante, sentindo-se exímio conhecedor de uma determinada cultura há professor que

não ultrapassa as fronteiras dessa sociedade para conhecer e dar a conhecer a seus alunos outras culturas e com isso restringe a área cultural àquela de seu interesse e satisfação pessoal.

Em realidade, professor e aluno precisam entender que o processo de aprender uma língua estrangeira

é diferente da aprendizagem de outras disciplinas, principalmente pelo seu caráter social, que prevê a interação, direta ou indiretamente, do indivíduo com povos e culturas e culturas diferentes da sua. Estando contemplada na área de conhecimento das ciências humanas, a aprendizagem de uma língua adquire um caráter individual e único, já que exige processos cognitivos ligados à experiência de vida de cada indivíduo. Conhecer a comunidade na qual a língua-alvo está inserida é imprescindível, principalmente, se considerarmos a língua como um dos códigos que melhor representa a cultura de um povo (BERGMANN, 2002, p.79).

A língua do ‘outro’ é uma língua diferente; de práticas culturais, em muitos aspectos, distintas à materna. Portanto, aprender essa ‘nova’ língua facilitará a aproximação, o contato, a superação do preconceito contra esse ‘outro’ e a desconstrução de imagens negativas a partir de pensamentos que não refletem, por vezes, a realidade de um povo. Kraviski (2006) manifesta-se defendendo a ideia de que fatores externos como a globalização, o contexto e a cultura da língua meta são determinantes na aprendizagem de uma língua estrangeira e comenta também que quando se aprende um novo idioma reavaliemos as nossas condutas na própria cultura

Não raramente a mídia televisiva ou impressa divulga casos de agressão verbal e física, levando até ao óbito, entre indivíduos que não aceitam conviver com pessoas que tenham um olhar diferente sobre a vida, pensam e ajam de maneira distinta àquela de sua sociedade. O motivo dessa intolerância está em não aceitar que diversas culturas possam coexistir em um mesmo espaço, sem que para isso seja necessário eliminar ou diminuir o ‘outro’. Mas assim como dão a conhecer os pontos negativos, “[...] os meios massivos também contribuem para superar a fragmentação” (GARCÍA, 2015, p.289) ao tornar público o cotidiano de um grupo. Ao fazê-lo, desperta a curiosidade, o interesse e a motivação para conhecer mais sobre aquele grupo desconhecido é sobre essa compreensão entre culturas distintas (interculturalidade) que incentivou os estudiosos da área a analisar se por essa via o ensino e aprendizagem de línguas não adquiriam outro sentido, tornando-se mais significativo.

Retomando ao ensino do espanhol, entende-se que a pensar na elevada quantidade de países que tem esse idioma como meio de comunicação oficial naturalmente os valores, as representações e os comportamentos de cada um deles também são diferentes, ratificando a pluralidade do mundo hispânico. De cima para baixo, o continente americano é formado pela ampla maioria de países hispano-falantes cujas antigas civilizações foram dizimadas à época da chegada dos conquistadores. No processo de colonização, “os imigrantes invasores trataram o continente americano como terra de conquista e não reconheceram a cultura dos indígenas, obrigando-os a aceitar a cultura dos conquistadores” (FLEURI, 2003, p.18) que julgavam ser rústica e primitiva a cultura autóctone. Com isso, o padrão cultural europeu ocupou o lugar central e prevaleceu no ambiente acadêmico que se divide entre o que europeu e dos demais continentes.

Essa centralidade europeia tem criado quase um sentimento de xenofobia por parte dos eurocentristas que rechaçam a hipótese de se misturarem às outras culturas e se verem a considerar tudo aquilo que escapa daquele continente.

Falando na centralidade europeia, em alguns cursos de formação docente de espanhol a supremacia da Espanha é notória no posicionamento de alguns professores que supervalorizam as informações culturais e linguísticas daquele país. Ao contrário da América Latina Hispânica, esta frequentemente é apresentada de modo raso, chegando mesmo a ser quase uma desconhecida cultural e linguística para professores e alunos de espanhol ao longo da formação, apesar da proximidade geográfica que guarda com o Brasil. Nesse caso, os cursos dessa natureza tornam-se um espaço propício para desconstruir a ideia do etnocentrismo espanhol e dar início a discussão da diversidade cultural e linguística latino-americanas com a proposta de vencer a discriminação que carregam as antigas colônias e formar docentes defensores e multiplicadores da diversidade cultural no contexto educacional.

O não reconhecimento e a não valorização da pluralidade das culturas latino-americanas na constituição como professor de espanhol favorece a prática do monoculturalismo que crer na igualdade das culturas, nessa situação à imagem e semelhança da antiga metrópole, ou na existência de uma cultura modelo e dominante à qual as culturas menores devem se assimilar. E pensar na formação de um profissional da educação concebendo a multiculturalidade significa pensar em transformações de olhares e atitudes sobre as diferentes diferenças.

Cavalcanti e Maher posicionam-se da seguinte maneira a respeito das diferentes diferenças:

A diferença também habita as salas de aula brasileiras, já que afinal, a escola é um microcosmo da sociedade. Um olhar atento vai revelar que nela podemos encontrar, com frequência, diferenças linguísticas, étnicas, de classe social, de gênero, de credo religioso, de orientação sexual, de faixa etária etc. E, [...] essas diferenças podem, também no contexto escolar, ser ignoradas – como se a escola fosse um ambiente homogêneo, pasteurizado – ou, então, ser motivo de temor, de desdém ou de agressividade. (2009, p.7)

Nota-se, então, que a homogeneidade em qualquer aspecto e em qualquer espaço é inexistente. No caso da escola, embora identificados por uma mesma roupagem – o uniforme – os alunos têm algumas particularidades que os singularizam e os tornam únicos, mas nem por isso os fazem superiores ou inferiores a alguém. Assim também é o espaço fora da escola no qual as pessoas se diferem umas das outras pela cultura, (modo de pensar e viver).

Mas se aprender uma língua diferente da língua materna é aprender também sobre a cultura de um povo, o que significa cultura? Como se aprende e para que serve instruir-se sobre uma cultura algumas vezes tão díspar da sua própria? Do latim *culturae* origina-se de *colere* cujo significado é “cultivar as plantas”. Cuche (2002), por exemplo, explica a cultura sob três pontos de vista: 1) caracteriza-se pela agregação de um grupo de pessoas com características semelhantes; 2) inexistente sem o indivíduo, afirmando mesmo que a cultura é caracterizada pelos comportamentos dos seres humanos; e 3) sofre mutações pelos contatos que têm com outras culturas a causa das movimentações humanas que ocorrem. De acordo a essa última concepção, a heterogeneidade cultural se justifica pelo convívio entre culturas diferentes, alterado no período pós-colonial com os deslocamentos (diásporas) que aconteceram, na qual uma se mistura formando culturas híbridas (Hall, 2003). Essa hibridização cultural é característica do entrecruzamento de culturas.

Estabelecendo um paralelo com o movimento negro, nas aulas de espanhol a luta é pelo respeito com a história da América Latina e o reconhecimento de sua relevância na formação docente como professor desse idioma, tanto quanto a Espanha. Não se trata de pensar que pela extensão geográfica a América Latina seja merecedora de mais destaque que a Espanha, único país europeu de fala hispana, nem tampouco de transferir a soberania deste para aqueles, mas de ir contra ao isolamento que as antigas colônias sofrem por estereótipos negativos construídos a partir do senso comum, sem uma análise crítica. A manifestação,

nesse caso, parte de docentes contrários a prevalência do ensino hegemônico europeu na formação docente de professores de espanhol ao se darem conta que houve, “ao longo dos anos, um silenciamento em torno da América Latina” (IRINEU, 2014, p.24) e o empoderamento da Espanha fortalecendo a prática pedagógica monoculturalista no estabelecimento de um padrão cultural e linguístico idealista.

Ampliar o campo de conhecimento dos alunos através de discussões mais profundas sobre as variedades linguísticas e cultural imprimindo uma personalidade latino-americana às aulas de espanhol de tal modo que aproxime os estudantes brasileiros aprendizes desse idioma às diversas culturas vizinhas superando o preconceito cultural que as antigas colônias sofrem no ambiente educacional e são

Ao pretender igualar as características das diversas culturas à uma única cultura, geralmente de maior reconhecimento, ou tomá-la como modelo se anulam tudo aquilo que identificam e tornam diferentes as primeiras aderindo aos valores erguidos pela segunda que não expressam as crenças e os hábitos que foram historicamente construído pelas diversas culturas levadas a se assemelhar à considerada como modelo. É como se as culturas menos conhecidas por si só não expressassem as características daquela comunidade e precisassem conviver com o espectro da cultura modelo para ter o sentimento de pertencimento.

Cultura é um conjunto de atitudes, símbolos, pensamentos e tudo o que identifica uma sociedade inteira ou um grupo, que se aprende no convívio diário com os pertencentes àquele conglomerado ou em instituições de ensino que dão conta da heterogeneidade de culturas existentes, há importância de discuti-las no ambiente escolar para conscientizar professores e alunos da consideração que se deve ter com aquilo que difere do que é nosso.

A cultura tem a ver com vestimenta, música, literatura, modo de falar, alimentação, comportamento social etc., não sendo homogênea nem mesmo entre as pessoas de uma comunidade. Assim, indivíduos de nacionalidades distintas, ainda que tenham um idioma em comum, como neste caso é o espanhol, objeto de estudo desta pesquisa. Estudar os comportamentos, hábitos e costumes de um povo é conhecer o mais profundo de uma comunidade, adentrar na alma e conhecê-la em sua raiz, é encontrar explicações para tantos porquês que a língua por si só não consegue justificar, é compreender as leis que regem o contato entre as pessoas do país do qual estamos estudando o idioma.

Sobre as mudanças no ensino do espanhol no Brasil, Paraquett (2012) sugere começar pelos livros didáticos cadastrados e selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O PNLD, sob essa denominação desde 1985, é um programa do governo federal de distribuição gratuita de livros didáticos para alunos das redes públicas, federais e estaduais. Por meio dele, as editoras cadastram as obras didáticas elaboradas atendendo às determinações do programa que conta com uma Comissão Própria que auxilia e dá legitimidade à produção nacional dos materiais. Os atuais livros comercializados, diz a autora, pretendem formar cidadãos críticos com métodos voltados para o desenvolvimento da comunicação (oral e escrita) ao invés de incentivar a interculturalidade por meio de reflexões sobre as diferenças culturais. Para ela, os gêneros textuais (por exigência do PNLD) presentes nos livros contemplam informações sempre dos mesmos países latino-americanos, mas não alcançam outros países de menor prestígio dessa mesma região, como é o caso da Bolívia ou Guatemala, para citar apenas alguns como exemplo.

Os gêneros textuais constituem-se como um recurso didático enriquecedor para contribuir com o ensino dentro da perspectiva intercultural por abordar aspectos reais e cotidianos das culturas dos diversos países, o que permite ao aprendiz conhecer mais sobre a realidade do 'outro' e estabelecer um contraponto com a cultura materna. (Guadalupe e Silva, 2014).

Kraviski apoia o ensino por meio dessa relação entre as culturas por entender que leva o aprendiz à compreensão de um contexto social diferente e conseqüentemente a saber interagir com pessoas igualmente diferentes. Para ela,

o falante intercultural seria aquele que, consciente de suas identidades e culturas e das percepções que outras pessoas têm destas, é capaz de estabelecer relações entre a cultura da língua materna e a cultura da língua alvo, ser um mediador entre as diferentes culturas, explicar as diferenças entre elas, aceitá-las e valorizá-las. (2006, p.83-84)

Em suma, problematizar as diferentes culturas do mundo hispânico no ambiente escolar onde também se encontram grupos de distintas realidades se exercita o respeito, a tolerância e a aceitação do 'outro' que não é nem mais e nem menos em referência à cultura materna do aprendiz. O 'outro' é e se comporta dentro daquilo que acredita ser, o entendimento e a compreensão desse aspecto contribuiria para a construção de uma sociedade melhor, onde a intransigência e a violência seriam sufocadas. A intransigência se caracteriza

por não aceitar aquilo que diverge de suas crenças e ensinamentos e a violência pelo intenso anseio de pretender eliminar o que vai de encontro aos seus pensamentos.

Sendo um segmento da sociedade, na escola também se registram casos de agressões, quer seja pela falta de esclarecimento ou quer seja pela não aceitação de outros grupos. O fato é que precisamos dar sentido ao ensino do espanhol de modo que leve os alunos a refletir que a aprendizagem das estruturas da gramática normativa só é válida se se coaduna com a aprendizagem das leis que regem a interação entre as pessoas da língua meta; precisamos deixar claro que além dos países latino-americanos de maior visibilidade e a Espanha, há também outros países hispanos com os quais podemos estabelecer relações, superar preconceitos e democratizar a escola como um espaço de instrução multicultural.

CAPÍTULO 4

O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA

O espanhol no Brasil está presente desde a época da colonização haja vista que a língua da comunidade local era o tupi falado pelos primeiros habitantes dessa região. Por meio de uma análise documental a fim de investigar acerca do percurso do ensino do espanhol no Rio de Janeiro e de registros orais dos relatos de memória de cinco professores que atuam/atuaram nos primeiros cursos livres criados naquela cidade, Freitas (2011) localizou um ensaio datado de 1948 publicado por Gilberto Freyre o qual mencionava uma propaganda do *Collegio Inglez* de 1827 divulgando o estudo de “Línguas Latina, Portuguesa, Ingleza, Franceza e Hespanhola [...]” naquela instituição já nas primeiras décadas do século XIX. No entanto, a literatura considera como o marco inicial para o ensino de línguas estrangeiras o funcionamento do Imperial Colégio D. Pedro II. Esse colégio foi o mais importante centro de ensino público federal secundário localizado no Rio de Janeiro e continua em funcionamento até os dias de hoje.

Institucionalmente, até a Reforma Capanema, o espanhol era disciplina optativa nesse centro de ensino pioneiro nos estudos da língua dos antigos colonizadores, o Colégio D. Pedro II, fundado em 1837 no Rio de Janeiro, então capital do Brasil. Com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, em 1942, mais conhecida como Reforma Capanema por ter sido liderada pelo então Ministro Gustavo Capanema na Era Vargas (1930-1945), a língua espanhola ascendeu ao status de componente curricular obrigatório no currículo escolar brasileiro. Essa Reforma, oficializada por meio do Decreto-Lei Nº 4.244, teve a característica de ser a mais profunda e duradoura no plano educacional.

De optativa a obrigatória, de obrigatória a optativa, a língua espanhola passou por algumas instabilidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº 4.024/61 - não reconhecendo a importância das línguas estrangeiras para a formação cidadã do aluno não somente as excluiu do rol de disciplinas obrigatórias ao lado da Ciências, Geografia, História, Matemática e Português, como também delegou aos Conselhos Estaduais de Educação e estes, por sua vez, ao estabelecimentos de ensino, a possibilidade de inclusão de

outras duas disciplinas em que uma delas poderia ou não ser uma língua estrangeira, como se registra na supramencionada Lei:

TÍTULO **VII**
Da Educação de Grau Médio

CAPÍTULO **I**
Do Ensino Médio

Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

§ 2º O Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo. (...)

Art. 40. Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos estaduais de educação, respectivamente, dentro dos seus sistemas de ensino:

- a) organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando especial relevo ao ensino de português;
- b) permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrem o currículo de cada curso;
- c) dar aos cursos que funcionarem à noite, a partir das 18 horas, estruturação própria, inclusive a fixação do número de dias de trabalho escolar efetivo, segundo as peculiaridades de cada curso. (...)

CAPÍTULO **II**
Do Ensino Secundário

Art. 44. O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos.

1º O ciclo ginásial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo.

§ 2º Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no 1º e 2º ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais.

Art. 45. No ciclo ginásial serão ministradas nove disciplinas.

Parágrafo único. Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas devem ser optativas e de livre escolha do estabelecimento para cada curso.

Art. 46. Nas duas primeiras séries do ciclo colegial, além das práticas educativas, serão ensinadas oito disciplinas, das quais uma ou duas optativas, de livre escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série.

§ 1º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo aspectos lingüísticos, históricos e literários.

§ 2º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários. (BRASIL, 1961)

Observa-se que em ambos níveis de ensino a legislação não menciona de forma específica a oferta de línguas estrangeiras. A LDB Nº 5.692/71, seguindo os mesmos passos da lei anterior, manteve o mesmo posicionamento quanto às línguas estrangeiras e tampouco assentiu o valor do ensino e a aprendizagem de outra (s) língua (s), outra (s) cultura (s) na escola.

Com a reestruturação do sistema escolar brasileiro e a promulgação na nova LDB Nº 9.394/96, a língua estrangeira passou a compor a estrutura curricular como disciplina obrigatória e voltou a integrar o currículo escolar, como visto anteriormente no primeiro capítulo deste trabalho. Essa Lei, em vigência há mais de duas décadas, não somente recuperou o prestígio que fora usurpado das línguas estrangeiras como também deu oportunidade de escolha à comunidade acadêmica de estudar o idioma que atenda aos anseios coletivos, flexibilizando ainda a aprendizagem de duas línguas estrangeiras, no Ensino Médio, uma em caráter obrigatório e outra optativo.

De início, o francês ocupou um lugar de destaque no sistema educacional brasileiro pela influência cultural e científica da França até os anos 40. A partir daí, a hegemonia da língua inglesa no currículo escolar esteve fortemente motivada pela entrada do cinema falado na década de 20 e pela dependência econômica e cultural do Brasil pós-Segunda Guerra Mundial com os Estados Unidos que viu crescer o interesse pela aprendizagem desse idioma. (Paiva, 2003)

O processo de globalização que integrou a economia mundial também motivou fortemente a aprendizagem da (s) língua (s) do (s) outro (s) e motivou a adaptação da LDB

para atender às transformações ocorridas no mundo. E assim, o ensino de línguas estrangeiras se fortaleceu pelo novo contexto de diversas línguas e culturas em contato.

Os séculos XX e XXI foram emblemáticos para o fortalecimento do ensino da língua espanhola em todo o território brasileiro. No século XX, a expansão das relações comerciais entre o Brasil e alguns países hispânicos da América Latina fez eclodir o interesse pelo espanhol na única nação sul-americana luso-falante que àquela altura já contabilizava uma quantidade elevada de espanhóis em busca de oportunidade de emprego com a crise que se acentuava na Espanha e atravessaram o Oceano Atlântico, concentrando-se nas regiões sul e sudeste do país,

El flujo migratorio desde España fue consecuencia de las graves crisis económicas padecidas desde mediados del siglo XIX, con especial incidencia en las regiones menos prósperas e industrializadas, como Galicia y Andalucía, hecho que vino a coincidir con la necesidad de sustituir en Brasil la población esclava por una mano de obra barata, principalmente en los cafetales. El destino de la mayor parte de estos inmigrantes fueron los territorios del sur y sudeste, lo cual, unido a la vecindad de los países hispanos, contribuyó a que el español adquiriese una presencia apreciable y a convertirlo, sobre todo en las regiones meridionales, en una lengua cercana y familiar, si bien no necesariamente usada, en todo tipo de relaciones (MORENO *apud* SEDYCIAS, 2005, p.17-18).

O afluxo de espanhóis no Brasil, sobretudo nas regiões de fronteiras com os países latino-americanos aproximou os brasileiros residentes naquelas regiões.

A situação acima descrita caracteriza uma típica situação de interculturalidade onde espanhóis em busca de melhores oportunidades de vida migraram para o Brasil trazendo a sua cultura que se entrecruzaram com a cultura local e ambas passaram a conviver no mesmo espaço.

Quanto ao século XXI, a sanção da Lei do Espanhol (Lei Nº 11.161/2005) amparou legalmente o prognóstico desse idioma que viria a ser reconhecidamente de suma importância de ensino e aprendizagem no sistema educacional brasileiro, sobretudo, por três motivos, saber: 1) localização geográfica do Brasil rodeado de países de fala hispana; 2) ser país-membro do MERCOSUL que visa a integração latino-americana com a possível unificação

monetária e linguística a fim de facilitar as relações comerciais e culturais; e 3) parentescos cultural e linguístico que o Brasil tem com os países latino-americanos. No entanto, alguns entraves dificultaram o processo de implantação do espanhol nas escolas de ensino básico, quais sejam:

a) déficit de mão-de-obra habilitada: a falta de equilíbrio entre a oferta e a procura levou algumas instituições de ensino básico a contratar indivíduos nativos de países hispanos residentes na cidade, sem a devida formação pedagógica, apenas com a fluência na língua espanhola, a ministrar aulas em escolas públicas e privadas. Ou ainda, professores graduados em outras áreas, detentores de certificado de nível avançado (ou equivalente) emitido por cursos livres ou que tenham cursado 160 horas da carga horária total de alguma das Licenciaturas provenientes da área de Linguagens e Códigos.

b) déficit de mão-de-obra qualificada: há egressos que não estão minimamente qualificados para o desempenho da profissão docente devido às graves deficiências com a língua espanhola e seu funcionamento, além do baixo nível cultural que possuem. Somam-se a esses déficits os professores que, embora habilitados, mantêm a visão do ensino tradicionalista - restrito e exaustivo da gramática normativa; eurocêntrico e monocultural – tendo a Espanha como o centro para a qual converge todo o estudo sobre o espanhol, como única referência de cultura e variedade linguística elevada. Em parte, essa concepção de ensino é fomentada em alguns cursos de formação docente de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola com características hegemônicas.

Em nível superior, ainda de acordo com Freitas (2011), a partir do ano de 1939, o espanhol é ensinado nos cursos de Letras Neolatinas sob a égide das Faculdades de Filosofia de várias universidades concentradas no sudeste brasileiro com o primeiro curso ofertado na atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), seguida pela Universidade de São Paulo (USP), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Universidade Federal Fluminense (UFF) e, por fim, na Faculdade de Filosofia de Campos (RJ). A partir da década de 1960 começam a surgir os cursos com formação inicial específica em Português-Espanhol.

No Brasil, os cursos de Letras foram criados na década de 30, portanto, há mais de oito décadas. Desde então, diversas instituições de ensino superior pelo país vêm habilitando profissionais para o exercício do magistério. O primeiro curso de Letras foi implantado na

Universidade de São Paulo (USP-1934), seguido pelo Rio de Janeiro (Universidade do Brasil – 1935) e alguns anos mais tarde em Minas Gerais (UMG-1939). Tais cursos foram delineados para “oferecer aos bacharéis das várias áreas os conhecimentos pedagógicos necessários às atividades de ensinar” (PIMENTA, 2014, p.41). O curso de Letras - Língua Espanhola é o único que habilita, de acordo às determinações do MEC, o profissional licenciado nessa área a ministrar aulas de espanhol nas escolas de ensino básico.

No Pará, como visto no primeiro capítulo deste trabalho, a criação dos cursos de nível superior em Língua – Espanhola se deu gradativamente a partir da segunda metade da década de 90. A UNAMA, primeira e única universidade particular localizada na capital do Estado do Pará (Belém), foi a precursora nesse campo de formação de professores de espanhol. A Escola Superior Madre Celeste (ESMAC) e a Universidade Federal do Pará (UFPA) implantaram o curso alguns depois e até o presente momento as três instituições ofertam as vagas disponibilizadas nos processos seletivos realizados anualmente.

Porém, alterações no cenário econômico, político e social no país provocaram mudanças em vários segmentos, inclusive no contexto educacional brasileiro. O atual Presidente da República – Sr. Michel Miguel Elias Temer Lulia - adotou a Medida Provisória (MP) Nº 746, em 22 de setembro de 2016, alterando substancialmente algumas determinações da Lei Nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No que tange ao ensino de línguas estrangeiras, de acordo com as novas regras, temos:

Art. 1º A Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 26

§ 5º No currículo do ensino fundamental será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano.

Art. 36 O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

I – linguagens;

II – matemática;

III - ciências da natureza;

IV – ciências humanas; e

V – formação técnica e profissional.

§ 8º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter

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

A elaboração dessa MP se deu a partir de uma avaliação feita pelo então Ministro de Estado da Educação – Sr. José Mendonça Bezerra Filho – do Ensino Médio que, segundo ele, não cumpriu a sua função social de formar indivíduos autônomos, intervencionistas e transformadores da realidade. Na avaliação do Ministro, há “um descompasso entre os objetivos propostos por esta etapa e o jovem que ela efetivamente forma”.

Tal MP retirava da comunidade escolar e da própria escola o direito de escolher a língua estrangeira a ser estudada como obrigatória tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Em ambos casos, determinava que a língua inglesa fosse a língua estrangeira a hegemonia da língua inglesa desde a década de 20 com entrada das produções hollywoodianas no circuito do cinema nacional brasileiro e a dependência econômica dos Estados Unidos voltaria a prevalecer em todo o Ensino Básico. A seu turno, a Lei do Espanhol que legitimava a obrigatoriedade da oferta desse idioma nos currículos do Ensino Médio e sequer chegou a ser cumprida efetivamente pela carência de profissionais habilitados e qualificados encontrava-se diante de uma ameaça de revogação.

E assim, em 17 de fevereiro de 2017, a MP Nº 746 foi convertida em Lei Nº 13.415 anulando o caráter obrigatório do ensino do espanhol que passou a ser optativo nos currículos do Ensino Médio.

4. 2 Resultados e análise de dados

Como forma de analisar o desenvolvimento do ensino do espanhol entrevistamos 07 (sete) professores graduados em Letras – Língua Espanhola e atuantes nessa área em escolas públicas e privadas na cidade de Belém.

A primeira pergunta que fizemos foi “qual a instituição onde você se formou?” e os entrevistados responderam:

A: Universidade da Amazônia (UNAMA)

B: Universidade Federal do Pará (UFPA)

C: Universidade da Amazônia (UNAMA)

D: Universidade da Amazônia (UNAMA)

E: Universidade da Amazônia (UNAMA)

F: Escola Superior Madre Celeste (ESMAC)

G: Universidade da Amazônia (UNAMA)

Sendo a pioneira a oferecer o curso de formação docente para professor de espanhol nos anos 90 e, portanto, a UNAMA é uma instituição que passa credibilidade se considerarmos o tempo em funcionamento como centro formativo de ensino superior e especificamente na área do espanhol. Tradicionalmente e por opinião popular, os estabelecimentos mais antigos tendem a inspirar confiança sobretudo na área da educação e a UNAMA, primeira e, até o momento, a única universidade particular com quatro *campi* e quatro décadas em funcionamento, foi o centro formativo da maioria do entrevistados. Moreno (1995) diz que a maioria dos professores universitário de espanhol atuantes no Brasil iniciaram os seus estudos aqui e fizeram cursos de formação continuada na Espanha por meio do Programa de *Becas* da Agência Espanhola de Cooperação Internacional (AECI) que distribuía bolsas de estudos para professores vinculados à associação estadual dessa categoria. A respeito da oferta desse tipo de curso nos países no entorno do Brasil, o autor sugere que o valor elevado para custeio da realização do curso e permanência no país dada a pequena quantidade de instituições que proporcionam essa atividade desanimam o deslocamento para aperfeiçoamento para os países sul-americanos. Provavelmente, a formação docente hegemônica europeia encontra respaldo nessa formação continuada realizada no Velho Continente haja visto que a Espanha fomenta esse tipo de cooperação internacional através de suas agências enquanto os países latino-americanos pouco investem nesse tipo de atividade dado os altos custos para realiza-lo. Com isso, compromete o próprio incentivo para o turismo de toda a região que fica restrito geralmente aos países com atrativos turísticos mais exóticos.

Em seguida perguntamos “quanto tempo atua na docência como professor de espanhol” e obtivemos as seguintes respostas:

A: 19 anos

B: 20 anos

C: 10 anos

D: 21 anos

E: 16 anos

F: 05 anos

G: 18 anos e 01

Análise da pesquisadora: Grande parte dos professores entrevistados atuam nesse campo de ensino há no mínimo dez anos, portanto tem bastante tempo de experiência nessa profissão. Considerando que a primeira turma de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola da UNAMA recebeu a outorga no ano 2000, temos que a maioria dos professores começou a atuar antes mesmo de obter o diploma de graduação. É que em virtude do crescimento e prestígio da língua espanhola e o déficit de professores, em 1996, portanto o mesmo ano do início da atuação do professor entrevistado há mais tempo em exercício, o Ministério da Educação do Brasil habilitou os portadores do Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE) a lecionar no ensino básico ressaltando a necessidade da complementação pedagógica a ser cursada em nível superior. Pensamos ser válido ressaltar que desde 1989 o Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE) que certifica o conhecimento da língua espanhola é aplicado no Brasil (Moreno, 1995).

A respeito desse conhecimento pedagógico apreendido na universidade, Masetto (2012, p.34) define como sendo de dever do professor “inteirar-se do currículo do curso em que leciona, ter clareza de suas diretrizes curriculares e as competências básicas de formação profissional esperadas pela instituição onde trabalha para uma prática pedagógica competente”. Assim, adaptando ao contexto da educação básica, o professor não deve ser aquele profissional que apenas vai à escola para ministrar a disciplina com aulas exclusivamente expositivas para a qual foi contratado, mas deve se envolver e conhecer o projeto pedagógico escolar, compreender o delineamento dessa proposta e aliar o conteúdo programático disciplinar com a aplicabilidade dele no cotidiano assim como com o conteúdo de outras disciplinas (interdisciplinaridade). Para os pesquisadores da educação, somente dessa maneira o professor conseguirá despertar o interesse do aluno pelos estudos e torná-lo mais motivador, atrativo e significativo.

Essa percepção da necessidade de outros conhecimentos para além dos conhecimentos específicos do campo de atuação na docência culminou com o movimento de profissionalização do magistério iniciado na década de 1990. Para os estudiosos no assunto, fazia-se relevante estabelecer os saberes intrínsecos à essa profissão para colocar em prática uma educação inovadora e desconstruir a ideia exclusiva do domínio do conhecimento específico como pré-requisito para ensinar.

A terceira pergunta foi elaborada com a intenção de saber se o professor “pratica a língua espanhola fora do contexto escolar? Onde aprendeu a língua espanhola?” para a qual obtivemos as seguintes respostas:

A) [...] quando ele (marido) terminou o curso na UFPA em Engenharia Mecânica pela questão da ditadura ele teve que voltar ao país dele que é o Peru e eu cheguei lá sem dizer *Buenos días*. Eu pratico porque gosto de ler, escrever, falar e escutar; quando eu busco palestras, seminários, congressos, porque aí a gente vive a língua espanhola.

B) Practico muito pouco a língua fora do contexto escolar. Aprendi o idioma no curso livre na UFPA, no curso de Letras (UNAMA) e na pós-graduação na Universidad Autónoma de Asunción (Paraguai).

C) Infelizmente não pratico o idioma fora da escola. Comecei o aprendizado no curso de idiomas Castilla, além de cursar a Faculdade de Letras

D) Aos 15 anos comecei a estudar espanhol em um curso de idiomas e, desde então, todos os dias estudo e aprendo algo novo. Quando ingressei na universidade, já estava no nível intermediário e me comunicava razoavelmente bem. Para melhorar a pronúncia e a compreensão auditiva, todos os dias ouço músicas em espanhol e tendo acompanhar a pronúncia

E) Sim, pratico principalmente a habilidade de leitura. Acesso noticiários rotineiramente. As outras três são mais raras de usar por falta de oportunidade, mas ainda assim tento manter o contato com o idioma. Aprendi em curso de idiomas e na faculdade

F) Atualmente pratico o idioma falando com um colega professor que é centro-americano, escuto músicas e leio textos. Aprendi a língua espanhola em curso livre (ASLAN)

G) Sim, escuto músicas, leio jornais e converso com hispânicos. Meu primeiro contato formal com a língua foi em um curso de idiomas chamado UNIPOP, que ficava situado a Av. Senador Lemos. Entretanto, meu aprendizado mais significativo foi de forma autodidata.

Análise da pesquisadora: Nenhum dos entrevistados relatou ter aprendido o espanhol nas escolas de ensino básico onde estudaram. De forma unânime, o curso livre foi o centro de ensino responsável pelo aprendizado do idioma. Nessa perspectiva, a escola de ensino regular não se constitui como o espaço mais adequado para aprender uma língua estrangeira, pois “[...] em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio, acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes” (BRASIL, 2000, p.25). Uma formação docente não-qualificada parece justificar essa problemática das aulas de línguas estrangeiras nas escolas de ensino regular que afugenta os alunos em virtude de seguir os mesmos passos das aulas de língua portuguesa que se resumiram ao estudo quase exclusivo da forma mais que o uso.

No tocante à prática do idioma fora do ambiente escolar apenas três professores informaram praticar as quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) enquanto os demais se dividiram entre os que praticam as habilidades leitora e auditiva (habilidades receptoras) e outros os que não praticam.

A pergunta de número quatro foi para saber se o professor “ministra as aulas de língua estrangeira em espanhol? Caso não, explique o motivo. Os entrevistados deram as seguintes respostas:

A) Dependendo da turma, por exemplo, o 1º ano que tem que dar aquela base então é mais em português. O 2º e o 3º anos a gente já pode usar mais as habilidades orais. [...] o professor deve sim procurar trabalhar as quatro habilidades, por isso que eu não ministro só em português porque tem um momento que ele precisa ter a aula em português e em outro precisa ter a aula em espanhol.

B) Minhas aulas, no geral, são ministradas em português visto que tem como o objetivo preparar os alunos para realizarem a aprova do ENEM. Entretanto, quando ministro aulas para a graduação em Letras, essas aulas são todas em espanhol

C) No começo da carreira, sim, ministrava aula em espanhol, pois, isto é necessário em

cursos de idiomas, todavia, hoje não uso mais o idioma em sala, salvo quando necessário, uma vez que estou trabalhando somente em escolas. Segundo minha opinião não se deve dar aulas no idioma materno à alunos que prestarão prova de vestibular. Isto talvez os atrapalhariam.

D) Na escola “Tenente Rêgo Barros”, por uma decisão do setor de línguas estrangeiras, com o fim de que os alunos adquiram a competência de compreensão auditiva e se animem a falar com o professor em língua espanhola, uma vez que alguns, ao saírem da escola, ingressam no programa “Ciências sem Fronteiras”

e precisam viajar, as aulas são ministradas em espanhol; já na escola estadual “Dr. Ulysses Guimarães”, somente em uma turma as aulas são ministradas em espanhol, pois os alunos do 2º ano da noite pedem para que a aula seja ministrada na língua. Alguns estudantes conseguem escrever o que lhes é ditado em espanhol.

E) Parcialmente. Como eu trabalho com espanhol instrumental, preparatório para exames vestibulares, preciso de clareza absoluta na explicação. Para tanto é necessário o uso da língua nativa dos alunos para auxiliá-los no processo de leitura e interpretação de textos.

F) Não, porque se entende que na escola os alunos estão sendo preparados para o ENEM que exige somente compreensão leitora e interpretação textual. Logo, não há necessidade de falar espanhol a aula inteira. Leio os textos e algumas palavras eu informo como se diz em espanhol. É que o objetivo da escola não é formar falantes fluentes da língua espanhola, mas sim preparar os alunos para o ENEM. Por isso eu traduzo uma outra palavra. A meu ver, para ser um bom professor de espanhol deve saber bem o português

G) Não. Pois são aulas instrumentais preparatórias apenas para os processos seletivos, em especial para o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

Análise da pesquisadora: Na visão dos professores, a finalidade do Ensino Médio é preparar o aluno para o ENEM visando possibilitar a continuidade dos estudos com o ingresso no ensino superior e assim aumentar as estatísticas de estudantes universitários. Com isso, é possível observar que a competência profissional nesse nível de ensino está aliada à aprovação do aluno no exame nacional do ensino médio. Nesse caso, opina Scheibe (2012), ela está sendo valorizada por dados quantitativos que parecem ser mais relevantes que a qualidade da educação atualmente praticada nas escolas voltada para a preparação para o mercado de trabalho em detrimento da formação do aluno como cidadãos. A educação, diz Pimenta (2014, p.97), “é um processo de humanização. Ou seja, é o processo pelo qual se possibilita que os seres humanos se insiram na sociedade humana, historicamente construída e em construção.”

A quinta questão pretendia investigar “como trabalha os elementos socioculturais e interculturais dos países hispanófonos presentes nos gêneros textuais dos livros de espanhol” no que os professores responderam:

A) [...] através de texto que a gente trabalha essa gramática [...] mesclando a cultura, costume, língua [...]

B) A partir dos textos que tratam de temas sócio e interculturais são realizadas discussões com apresentação prévia de vídeos e slides sobre essas temáticas, porém sempre com o objetivo de desenvolver estratégias de compreensão de textos como preparação para os alunos realizarem a prova do ENEM

C) Uma vez ou outra desenvolvo aula cultural envolvendo tais países e suas culturas próprias

D) Geralmente são utilizados vídeos disponíveis na internet que falam sobre as manifestações culturais de cada país

E) Sempre trabalho com textos temáticos. Aproveito a necessidade instrumental de leitura e interpretação de textos para inserir informações culturais relevantes

F) Quando leio um texto da Bolívia, por exemplo, falo sobre a gastronomia, cultura e músicas; do Peru, eu falo sobre os colonizadores, influências [...]

G) Mediante o uso de livros didáticos, apostilas, slides, vídeos, canções etc.

Análise da pesquisadora: Percebe-se o uso de textos como recurso para o ensino da gramática, desenvolvimento da habilidade leitora e o conhecimento dos aspectos culturais da cultura do ‘outro’. No entanto, os aspectos culturais são trabalhados de modo incipiente com gêneros textuais que expressam parte de um obra literária ou muitas vezes nem sequer representam a fala do autor. Não se constata o ensino tomando por base a interculturalidade que é “quando se propicia a reflexão do aprendiz quanto às diferenças culturais que nos constituem (PARAQUETT, 2012, p. 375)

A sexta pergunta foi “você é um professor-pesquisador?”. E as repostas foram:

A) Sim, não só pelos livros que eu li e que eu tenho, mas além de pesquisadora é colocar em prática [...]

B) No momento não participo de nenhum projeto de pesquisa

C) Não como deveria ser. Em realidade, apenas falta de tempo.

D) Infelizmente, não me sinto um professor-pesquisador. Pesquiso apenas o necessário para ministrar as aulas. E, às vezes, peço aos alunos que pesquisem, mas é raro

E) Sempre.

F) Sim, todo professor deve ser um pesquisador. Constantemente deve estar se atualizando.

G) Sim. Não se pode dissociar a docência da pesquisa, uma vez que é preciso se manter atualizado e contribuir para o enriquecimento científico, bem como linguístico e cultural das comunidades escolares e, conseqüentemente, da sociedade

Análise da pesquisadora: Pelas respostas dos professores foi possível observar que a pesquisa é uma prática educativa ainda não generalizada entre todos os docentes do ensino básico. Alguns professores conscientes da relevância da pesquisa para a atualização pessoal e profissional e aperfeiçoamento da prática docente e pedagógica não a dissociam da atividade de ensino e afirmam realizá-la, enquanto outros associam a realização de investigações à participação em grupos de pesquisa. Como afirma Tardif (2014), parece haver uma definida separação com o compromisso da pesquisa por parte dos produtores de saberes (pesquisadores) e dos transmissores desses saberes (professores); amparados na incumbência da universidade com a pesquisa, ensino e extensão, muitos docentes de ensino básico não se sentem responsáveis pela renovação do conhecimento e a sua tarefa “[...] parece residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos” (p.35)

Ao serem questionados se “há incentivo para pesquisa nas aulas de espanhol? De que maneira? Os professores responderam:

A) Com certeza porque cada aula tem que estar a pesquisa até mesmo envolvendo no português [...]

B) Por conta dos objetivos das aulas ministradas no Ensino Médio, não há motivação aos alunos para a pesquisa nas aulas de espanhol

C) Em conversa com os alunos. Creio que se fossem aulas em cursos de idiomas teria mais incentivo ainda

D) O incentivo à pesquisa ainda é muito incipiente. Solicito que pesquisem sobre determinada dança, comida ou lugar, quando mencionados no livro didático

E) Na realidade das escolas particulares o único incentivo vem do próprio docente que deseja se reciclar sempre

F) Sim, peço para pesquisarem em livros ou internet sobre o assunto que vamos trabalhar, por exemplo, o corpo humano etc. Peço também pra pesquisarem sobre a gastronomia peruana, a influência dos colonizadores

G) Confesso que tal prática não é corriqueira em minhas aulas. Porém, quando há, distribuo tarefas para que os discentes pesquisem e apresentem os resultados em sala de aula para os demais companheiros.

Análise da pesquisadora: Observamos que há o incentivo para pesquisa por parte somente de alguns professores acerca do conteúdo linguístico a ser trabalhado ou ainda a respeito dos aspectos culturais de um determinado país hispânico. Se considerarmos o tempo de serviço como fator influenciador da prática educacional, provavelmente esse seja um fator que traz muita informação. Tardif (2014) e outros autores consideram os cinco primeiros anos de trabalho como essenciais para aprender a respeito da profissão. No entanto, essa pesquisa, quando solicitada, tem somente o objetivo de socializar o conhecimento em sala de aula sem que ele se constitua em objeto de reflexão e discussão entre alunos e professor; e em se tratando da cultura do ‘outro’ não se observa o incentivo da pesquisa para fomentar a interculturalidade, como vimos anteriormente.

Quando perguntado a cada professor “durante a sua formação, como teve contato com a variedade linguística e cultural hispano-americana” eles responderam:

A) [...] ao viajar em ônibus pela América do Sul eu tive essa variedade *in loco* pelos cursos e viagens

B) O contato com as variedades linguística e culturais se deram, inicialmente, por meio das aulas recebidas no curso de licenciatura e, posteriormente, nas aulas recebidas no curso de mestrado em linguística espanhola, realizado na *Universidad Autónoma de Asunción*, no Paraguai

C) Nas minhas aulas em geral (curso de idiomas e faculdade), ademais de próprias fontes de pesquisa.

D) Quando me formei não havia preocupação com o conhecimento e contato com as variedades linguísticas e cultural hispano-americana. Havia uma preocupação em repassar a gramática e suas normas. A variedade linguística era a do professor, inclusive pela carência de material disponível no mercado editorial.

E) Tive professores nativos de diversas nacionalidades espano-hablantes.

F) Sim, tive aulas de literatura do sec. XVI e XIX e o professor falava sobre as influências daquela época, como se pronunciava tal palavra, os poemas da época

G) Por meio de congressos, fóruns, palestras e demais qualificações; viagens a alguns países do mundo hispânico

Análise da pesquisadora: Pelas respostas notamos que o contato com a variedade linguística e cultural hispano-americana que os entrevistados tiveram durante a formação se refere ao modelo de língua usado pelo professor ou a

Ao perguntarmos “quantos cursos de capacitação (congresso, seminário etc.) participa anualmente e se há incentivo por parte da instituição para a sua qualificação, obtivemos as seguintes respostas:

A) Em média de cinco a seis por ano

B) Em média um evento por ano

C) Há anos que não participo de nenhum curso e não há incentivo algum advindo das escolas

D) Infelizmente, não participei de nenhum nos últimos dois anos. O incentivo por meio da liberação e diárias é obstaculizado pela carência de recursos pessoais e financeiros. Se p primeiro fosse garantido, já seria um grande passo.

E) Não há incentivo, porém, pelo desejo de sempre me reciclar participo de todos os eventos que tenho oportunidade. Uma média de dois a três por ano.

F) Faz tempo que não participo de nenhum curso desses.

G) Em média dois. Sim.

Análise da pesquisadora: notamos que há pouca preocupação dos professores com relação à formação continuada

E a última pergunta sobre “qual foi o último curso/evento na área em que participou” foram dadas seguintes respostas:

A) Em abril, no Seminário de Dificuldades em São Paulo

B) Seminário para alunos e professores de espanhol, ocorrido em Santarém, em janeiro de 2016

C) Algum evento promovido pelo Centro de Recursos Didáticos de Espanhol (CRDE), porém não recordo a data. Mas há anos, com certeza.

D) É lamentável, mas os últimos encontros na área a que fui ocorreram na UNAMA em um Convênio dessa instituição, Secretaria de Educação e o governo espanhol, isto é, há aproximadamente três anos ou mais

E) Olimpíada internacional de jovens empreendedores *The Masters* em Londres. Apesar de ter temática de administração, a comunicação é realizada em inglês e/ou espanhol

F) 2011 no Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia (CIELLA) na UFPA

G) Uma palestra na XXI Feira Pan-Amazônica do Livro no Hangar, Belém-PA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluiremos esta pesquisa com as considerações resultantes das reflexões acerca da formação docente dos professores de espanhol em vigor analisando desde o ponto de vista dos saberes intrínsecos da profissão de ensinar à vertente que considera e respeita as diferenças de culturas que se entrelaçam e convivem no ambiente escolar como reflexo da existência natural dessa pluralidade de pensamentos, ideais e modos de agir, fora da escola e a nível global, baseada na construção de uma relação entre o que nos aproxima (semelhanças) e nos individualiza (diferenças) entre nós e os ‘outros’ e deles entre si.

As entrevistas com os professores de algumas escolas particulares e públicas, a maioria com bastante tempo de atuação, mostraram-nos que os cursos iniciais de preparação para o magistério estão se ajustando, ainda que lentamente, à formação idealizada pelos teóricos a fim de dar novos direcionamentos à educação do século XXI demarcado por uma sociedade interconectada e inserida em um mundo globalizado que precisa de profissionais versáteis e plurais. A versatilidade requerida do professor no mundo moderno e contemporâneo não aceita mais aquele profissional reprodutor de um conhecimento sobre o qual ele mesmo não reflete a respeito e consequentemente não emite opiniões; que não estabelece pontes com os conhecimentos das disciplinas que compõem o currículo escolar; que é resistente às mudanças que o mundo impõe e que recai sobre todos os campos preferindo manter-se na “zona de conforto” adotando a formação tradicional pela qual foi formado. O atual mercado competitivo, pelo contrário, exige profissionais em constante processo de atualização, sobretudo pela velocidade de difusão das informações e o crescente avanço científico que demandam qualificação e domínio de atributos diversificados - habilidades e conhecimentos -, contudo não superficiais, mas sim mais aprimorados para desempenhar a profissão de maneira diferenciada, especialista e consciente, visando procurar elevar o nível dos resultados nacionais à parâmetros internacionais tornando-os igualmente atrativos e promissores. A reflexividade é convocada a fazer parte como uma prática essencial, habitual e promissora de transformações.

A pluralidade, por sua vez, solicita professores que saibam trabalhar com o que é diverso, diferente, porém não inferior, mas tão somente possuidor de traços próprios que é o como se apresenta o mundo globalizado.

E se a globalização requiere profissionais com competências amplas do mesmo modo ela exige do professor, enquanto agente mediador do processo educativo, o uso desse amplo espectro de conhecimentos para dar um direcionamento mais convincente à prática educativa que como uma embarcação de grande porte que pode levar bastante carregamento (conhecimentos) em um mar de grande navegabilidade (escola) parece estar à deriva, sem muita perspectiva de encontrar uma saída, mesmo de posse de bastante instrumentos e com a disponibilidade de mudança de alguns professores. A prática educativa nos processos formativos atuais, assim como no caso da embarcação, parece dispor de recursos didáticos avançados (novas tecnologias), porém os operadores parecem não ter acompanhado essa evolução e não sabem usá-la a seu favor.

Analisando o perfil de alguns professores de espanhol de escolas públicas e privadas na capital do estado do Pará, atuantes, em média, há mais de uma década no ensino básico, percebemos que não se faz uso dessa língua estrangeira para ministrar as aulas. Tendo como foco de atuação o Ensino Médio, na visão desses professores o uso desse idioma não se faz necessário na escola haja vista que o objetivo não é desenvolver a habilidade linguística oral para formar falantes fluentes de espanhol. Para eles, sendo o ENEM uma avaliação que exige somente a habilidade leitora e interpretação textual, o uso da língua em sala de aula poderia comprometer o entendimento dos alunos que precisam ler um texto em espanhol e selecionar a resposta correta em português. No entanto, conforme orienta o PCNs (Brasil, 2000), o ensino de línguas estrangeiras na escola deve propiciar ao aprendiz o desenvolvimento de uma competência linguística para ter acesso às informações internacionais e para isso é necessário o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, a saber: compreensão auditiva, expressão oral, expressão escrita e compreensão leitora. Com isso, a hegemonia da habilidade leitora não se justifica pensando na preparação do aluno para o ENEM considerando como essencial a formação do indivíduo como cidadão.

Pensamos também que a preferência pelo uso da língua materna em sala de aula em detrimento da língua espanhola se justifica pela falta de domínio linguístico do professor que pratica pouco a habilidade oral nesse idioma e com isso não se sente seguro para usá-lo. Dessa maneira, ele argumenta que usar o espanhol se constitui em um obstáculo para o aprendiz no que refere ao entendimento do conteúdo escolar.

Os professores entrevistados, como dito anteriormente, começaram a atuar antes mesmo da formação universitária em licenciatura, pois tendo apreendido o domínio do código linguístico da língua em cursos livres de idioma sentiam-se preparados para lecionar em escolas regulares. Com o crescimento do espanhol em decorrência do MERCOSUL, a carência de professores nessa área provocou a autorização temporária do Ministério da Educação brasileiro para a atuação desses simpatizantes da língua espanhola no ensino básico. Àquela altura, até mesmo sendo um falante nativo do idioma assegurava um posto de trabalho em escola particular ou pública (Moreno, 1995).

No entanto, embora conhecedores do uso das regras gramaticais faltava apreender outros saberes característicos à docência. Ingressados na universidade, esses professores tiveram contato com os saberes profissionais elaborados por pesquisadores externos ao processo formativo e formadores-pesquisadores e ainda os saberes como reflexo de um conjunto de princípios fundamentais a serem ensinados. Apropriados desses saberes, sobretudo da competência pedagógica onde se espera do professor “reelaborar os conhecimentos inicialmente tomados como verdades” (PIMENTA, 2014, p. 113), nota-se a prevalência do ensino por objetivos, sem considerar o desenvolvimento holístico do aprendiz. Visando a aprovação no ENEM, a compreensão leitora passa a ser a única prioridade de ensino do professor. Esse tipo de ensino denominado pedagogia por objetivos que predominou nos 70 tinha por base prever o comportamento do aluno depois das instruções (Nóvoa, 2011), como sucede com o ENEM, que é uma avaliação quantitativa.

O professor de línguas estrangeiras quando ensina uma língua ao aluno, toca o ser humano na sua essência - tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto, uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala (LEFFA, 2008, p. 354).

O ensino de língua estrangeira provoca mudanças, pois o contato com outras culturas faz perceber a heterogeneidade no modo de pensar, ver e agir do ‘outro’. No caso do espanhol e considerando a diversidade cultural e linguística da ‘coluna hispano-americana’ notamos que ela é explorada superficialmente ou reduzida a identificação das características que pertencem ao outro. Esse processo educativo inviabiliza a construção de uma relação de proximidade entre ‘nós’ e ‘eles’.

O Quadro Europeu Comum de Referências (QEQR) para as Línguas trouxe a proposta do ensino considerando muito mais que a coexistência de várias línguas compartimentadas. O plurilinguismo europeu constata-se na numerosidade linguística e cultural daquele continente. Embora pensado e planejado sob a ótica da realidade europeia, na qual mais que dividir o mesmo continente as línguas e as culturas se inter-relacionam, o QEQR não se construiu como um documento normativo e prescritivo, mas sugestivo para os que trabalham com o ensino de línguas e os que se propõem a aprender as línguas vivas europeias. Esse documento, inclusive, definiu os níveis de competência comunicativa para avaliar o aprendizado do aluno (Conselho da Europa, 2001)

Assim, nas aulas de espanhol como línguas estrangeira mais que limitar a importância das atividades de pesquisas, quando realizadas, a simplesmente socializar a comida, os costumes, a culinária e todos os aspectos dos países hispânicos é fomentar a procura pelas similaridades e as dessemelhanças entre as culturas brasileiras e hispano-americanas, no plural dada a não existência de uma cultura única que represente toda uma nação. Nesse caso, o professor atua como intermediador dos encontros e desencontros entre as culturas materna e estrangeiras para dirimir possíveis posturas preconceituosas.

O ensino do espanhol tomando por base a abordagem intercultural contribui para facilitar a comunicação, aproximar as inúmeras culturas e incentivar a mobilidade humana entre as diversas nações. A diversidade cultural e linguística, ao contrário do que se possa imaginar, é uma abundante fonte de conhecimento. Embora seja sabido que nas aulas de espanhol como língua estrangeira a cultura não é um elemento muito explorado, os professores afirmaram usar textos para trabalhar esse aspecto, porém sempre com o objetivo de preparar o aluno para a interpretação textual requisitada pelo ENEM. Por sua vez, de acordo com as respostas dos entrevistados, foi possível compreender que o contato com as variedades linguísticas hispano-americanas durante a formação inicial foi apenas com as dos professores nativos de algum desses países ou o modelo linguístico adotado por um brasileiro falantes de espanhol.

Outrossim, pensamos que uma formação inicial hegemônica que prioriza a cultura e a variedade linguística espanhola obstaculiza o conhecimento das culturas e falares diferentes da antiga metrópole.

O tempo no exercício do magistério parece ser um fator influente no engessamento da prática do professor nas escolas, além da concepção construída no imaginário popular sobre o ser professor que ainda permanece muito enraizada no transmissor de conhecimento. Recém egresso da graduação, o novo professor se depara com a realidade escolar que destoa do idealismo propagado no processo formativo e começa a construir o seu próprio perfil. Embebido nos conhecimentos apreendidos na formação inicial, o professor cria expectativas quanto à realidade educacional e aos poucos vai se ajustando ao cenário e à nova posição como profissional. Assim, os primeiros cinco anos são essenciais para a construção da base dos saberes profissionais advindos da ciência da educação e das reflexões pedagógicas (Tardif, 2014).

Iniciada na década de 1990, os debates para a reforma na formação docente inicial com vistas à constituir profissionais da educação, no sentido mais abrangente da palavra, vêm sendo discutido peremptoriamente em eventos acadêmicos e científicos desse campo de atuação uma vez que estes se constituem em espaços e momentos de divulgação dos resultados de conhecimentos, novos e atualizados, em virtude das pesquisas, mas também vem ganhando força a reflexão a respeito do desenvolvimento do processo educacional. Fortalecer a prática de pesquisa como a atividade que impulsiona uma formação de qualidade, significativa e aplicável no dia a dia para formar alunos como cidadãos intervenientes em uma sociedade e professores melhores qualificados é a proposta

Assim, para promover as mudanças desejáveis na educação, a reforma na formação docente deve começar internamente pelo próprio pensamento dos professores de que a docência exige formação específica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições a delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 273-287.

BERGMANN. Juliana Cristina Faggion. **Aquisição de uma língua estrangeira: o livro didático como motivador**. Curitiba, 2002, 163p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal do Paraná.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 04 set. 2016.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 71**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 04 set. 2016.

_____. **Decreto nº 350, de 21 de novembro de 1991**. Promulga o Tratado para a Constituição de um Mercado Comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai (Tratado Mercosul). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0350.htm> Acesso em: 17 out. 2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso: em 04 set. 2016.

_____. **Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/111161.htm>. Acesso em: 04 set. 2016.

_____. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a lei nº 1.149, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm> Acesso em: 27 nov. 2016.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de

Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 05 jul. 2017.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. p.25-32. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. p.87-122 Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 10 mar. 2016.

CANAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAVALCANTI, Marilda do Couto; MAHER, Terezinha Machado. **Diferentes diferenças:** desafios interculturais na sala de aula. São Paulo: UNICAMP, 2010.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, Vilson José (org.). **O professor de línguas estrangeiras:** construindo a profissão. 2. ed. Pelotas-R.S: EDUCAT, 2008. p.23-44

CHUCHE, Denys. **A noção de ciências nas culturas sociais.** 2. ed. Trad. de: Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2002. 256 p.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas:** aprendizagem, ensino, avaliação. Lisboa: Editores Asa, 2001. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora. *Informática educativa*, v.12, n.1, 1999, p.11-24. Disponível em: <http://www.pucrs.br/famat/viali/doutorado/ptic/textos/articles-106213_archivo.pdf> Acesso em: 13 abr. 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio-ago. 2003, p.16-35. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02>> Acesso em: 15 maio 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1975.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de. Entre lembranças e esquecimentos: relato memorístico sobre o ensino de espanhol no Rio de Janeiro. **Revista eletrônica de los Hispanistas de Brasil**, v.12, n.46, jul.-set.2011. Disponível em: <

<http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/348.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. 7. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 13. reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUADELUPE, Lucila Carneiro; SILVA, Marta Cristina da. A interculturalidade no ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira: os gêneros como mediadores culturais. In: **Pesquisas em discurso pedagógico**. Departamento de Letras. PUC- Rio: IPEL, 2014. Ano 1. Disponível em <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/22435/22435.PDFXXvmi>> Acesso em: 29 jun. 2017.

GUIMARÃES, Anselmo. História do ensino de espanhol no Brasil. **Scientia plena**. v.7, n.11, 2011 Disponível em: <<https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/173/423> > Acesso em: 15 jun. 2017.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Sociedade*. v. 22, n. 2, jul./dez. 1997, p.17-46.

_____. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

INSTITUTO CERVANTES , *Instituto Cervantes 1992*. Madrid: Archivo General del Instituto Cervantes

IRINEU, Lucineudo Machado. Memórias sobre a América Latina na formação de professores de espanhol. In: LIMA, Lucielena Mendonça de. **A (In) visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol**. Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada. vol. 34. Campinas-SP: Pontes editores, 2014.

KRAVISKI, Elys Regina & BERGMANN, Juliana. Interculturalidade e motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: **Revista Intersaberes**. v. 1. jan-jun. 2006, p.78-86. Disponível em: <<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/88/62> > Acesso em: 10 mar. 2016.

LEFFA, Vilson José. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____ (org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. 2. ed. Pelotas-R.S: EDUCAT, 2008.

LESSA, Giane da Silva Mariano. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor. In: ZOLIN-VESZ, Fernando. **A (in) visibilidade da América Latina no ensino de espanhol**. Campinas-S.P: Editora Pontes, 2013. p.17-27

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Summus, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (Coleção temas sociais)

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Lisboa: Repositório da Universidade de Lisboa, 2011.

_____. (org). Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; NICOLETTI, Maria da Graça (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p.27-42, Abril, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274> > Acesso em: 01 ago. 2017.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. p.53- 84. Brasília: Editora EDU-UNB, 2003.

PARAQUETT, Márcia. A América Latina e materiais didáticos de espanhol como LE. IN: SCHEYERL, Denise e SIQUEIRA, Sávio (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. P. 304-379.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **O estágio na formação dos professores: unidade teoria e prática**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENEZES, M. P. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHEIBE, Leda. Formação do profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (org.). **Formação de professores: políticas e debates**. 5. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, R.J: Editora Vozes, 2014.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v.34, n.123, p.551-571, abr.-jun.2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf> > Acesso em: 21 abr. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 23. reimp. São Paulo: Atlas, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (org.). **Formação de professores: políticas e debates**. 5. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p.05-15. maio-ago. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01> >. Acesso em: 29 jan. 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamentos e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

QUESTIONÁRIO

IDENTIFICAÇÃO: _____

INSTITUIÇÃO ONDE TRABALHA: _____

Pergunta 01. Qual a instituição onde você se formou?

Pergunta 02. Quanto tempo atua na docência como professor de espanhol?

Pergunta 03. Pratica a língua espanhola fora do contexto escolar? Onde aprendeu a língua espanhola?

Pergunta 04. Ministra as aulas de língua estrangeira em espanhol? Caso não, explique o motivo.

Pergunta 05. Como trabalha os elementos socioculturais e interculturais dos países hispanófonos presentes nos gêneros textuais dos livros de espanhol

Pergunta 06. Você é um professor-pesquisador?

Pergunta 07. Como ocorre o incentivo a pesquisa nas aulas de espanhol?

Pergunta 08. Durante a sua formação, como teve contato com a variedade linguística e cultural hispano-americana?

Pergunta 09. Quantos cursos de capacitação (congresso, seminário etc.) participa anualmente? Há incentivo por parte da instituição para a sua qualificação?

Pergunta 10. Qual foi o último curso/evento na área em que participou?

ANEXOS

QUESTIONÁRIO

IDENTIFICAÇÃO: A. L. C. L

INSTITUIÇÃO ONDE TRABALHA: E.E.E.F.M SOUZA FRANCO

Pergunta 01. Qual a instituição onde você se formou?

UNAMA

Pergunta 02. Quanto tempo atua na docência como professor de espanhol?

19 anos

Pergunta 03. Pratica a língua espanhola fora do contexto escolar? Onde aprendeu a língua espanhola?

Conheci o meu marido com quem tenho 35 anos de casa e quando ele terminou o curso na UFPA em Engenharia Mecânica pela questão da ditadura ele teve que voltar ao país dele que é o Peru e eu cheguei lá sem saber dizer “Buenos días”. Então quer dizer que o espanhol não é, pra mim, língua estrangeira. Eu entendo que a LE é quando tu estudas num país como LE e eu aprendi como L2 ou 2L morando 10 anos em Lima – Peru. Eu pratico porque eu gosto de ler, escrever, falar e escutar quando eu busco palestras, seminários, congressos, porque aí a gente vive a língua espanhola, então aí estás praticando as 4 habilidades

Pergunta 04. Ministra as aulas de língua estrangeira em espanhol? Caso não, explique o motivo.

Dependendo da turma, por exemplo, o 1º ano que tem que dar aquela base então é mais em português. O 2º e 3º anos a gente já pode usar mais as habilidades orais. Agora uma coisa que eu critico e os meus colegas sabem de área, muitos não conhecem os PCN e lá está bem claro, não é espanhol, é a língua estrangeira que nós deveremos trabalhar as 4 habilidades. Como o meu mestrado foi nessa área, então eu levanto essa bandeira de que o professor tem que ter vergonha na cara e trabalhar as 4 habilidades apesar das adversidades ou variáveis que é a questão de muitos alunos, a questão de pouco material na escola pública que não é realidade agora, nós temos muito material e, até porque o livro é um grande instrumento. Então o professor deve sim procurar trabalhar as quatro habilidades. Por isso, que eu não ministro só em português porque tem um momento que

ele precisa ter a aula em português e em outro precisa ter a aula em espanhol .

Pe

Pergunta 05. Como trabalha os elementos socioculturais e interculturais dos países hispanófonos presentes nos gêneros textuais dos livros de espanhol?

A gente não trabalha a língua pela língua. Eu fiz uma especialização que é “Português: uma abordagem textual”, então é através de texto que a gente trabalha essa gramática. Eu não sou da parte gramática gramáticas, mas a gente também não pode deixar de lado a gramática. A gente tem que trabalhar variando e mesclando a cultura, costume, língua e pra isso até a escola pública, não se se vocês conhecem, tem um aparelho que é data-show, áudio e notebook. Então a gente pode trabalhar as variedades linguísticas mostrando o espanhol europeu e americano e não ficar na mesmice de gramática

Pe

Pergunta 06. Você é um professor-pesquisador?

Sim, não só pelos livros que eu li e que eu tenho, mas além de pesquisadora é colocar em prática porque muita gente pesquisa

Pergunta 07. Há incentivo para pesquisa nas aulas de espanhol? De que maneira?

Com certeza, porque cada aula tem que estar a pesquisa até mesmo envolvendo no português. Um exemplo é a palavra “anteayer” que no português eles falam anteontem, antes de ontem, onteontem, quando em espanhol eles podem ser analfabetos, mas eles só escutam uma maneira. A mais nova pesquisa que eu criei pra eles foi da palavra “crise” que eles tirem o “s” e criem

Pergunta 08. Durante a sua formação, como teve contato com a variedade linguística e cultural hispano-americana?

Sim, porque ao viajar em ônibus pela América do Sul eu tive essa variedade in loco pelos cursos e viagens.

Pergunta 09. Quantos cursos de capacitação (congresso, seminário etc.) participa anualmente? Há incentivo por parte da instituição para a sua qualificação?

Uma média de 5, 6 ao ano antes do meu esposo ficar doente.

Pergunta 10. Qual foi o último curso/evento na área em que participou?

Em abril, no Seminário de Dificuldades em São
Paulo

QUESTIONÁRIO

IDENTIFICAÇÃO: A. C. P. O.

INSTITUIÇÃO ONDE TRABALHA: Escola de Aplicação/UFPA

Pergunta 01. Qual a instituição onde você se formou?

Universidade Federal do Pará

Pergunta 02. Quanto tempo atua na docência como professor de espanhol?

20 anos

Pergunta 03. Pratica a língua espanhola fora do contexto escolar? Onde aprendeu a língua espanhola?

Pratico muito pouco a língua fora do contexto escolar. Fiz curso livre na UFPA, aprendi também no curso de Letras (UNAMA) e na pós-graduação na Universidad Autónoma de Asunción (Paraguai).

Pergunta 04. Ministra as aulas de língua estrangeira em espanhol? Caso não, explique o motivo.

Minhas aulas, no geral, são ministradas em português, visto que têm como o objetivo preparar os alunos para realizarem a prova do ENEM. Entretanto, quando ministro aulas para a graduação em Letras, essas aulas são todas em espanhol.

Pergunta 05. Como trabalha os elementos socioculturais e interculturais dos países hispanófonos presentes nos gêneros textuais dos livros de espanhol?

A partir dos textos que tratam de temas sócio e interculturais, são realizadas discussões, com apresentação prévia de vídeos e slides sobre essas temáticas, porém sempre com o objetivo de desenvolver estratégias de compreensão de textos, como preparação para os alunos realizarem a prova de espanhol do ENEM.

Pergunta 06. Você é um professor-pesquisador?

No momento não participo de nenhum projeto de pesquisa

Pergunta 07. Como ocorre o incentivo a pesquisa nas aulas de espanhol?

Por conta dos objetivos das aulas ministradas no Ensino Médio, não há motivação aos alunos para a pesquisa nas aulas de espanhol.

Pergunta 08. Durante a sua formação, como teve contato com a variedade linguística e cultural hispano-americana?

O contato com as variedades linguística e culturais se deram, inicialmente, por meio das aulas recebidas no curso de licenciatura e, posteriormente, nas aulas recebidas no curso de mestrado em linguística espanhola, realizado na Universidade Autónoma de Asunción, no Paraguai.

Pergunta 09. Quantos cursos de capacitação (congresso, seminário etc.) participa anualmente? Há incentivo por parte da instituição para a sua qualificação?

Em média 01 evento por ano

Pergunta 10. Qual foi o último curso/evento na área em que participou?

Seminário para alunos e professores de espanhol, ocorrido em Santarém, em janeiro de 2016.

QUESTIONÁRIO

IDENTIFICAÇÃO: A. G. P.

INSTITUIÇÃO ONDE TRABALHA: Colégios Ideal e Equipe.

Pergunta 01. Qual a instituição onde você se formou?

UNAMA

Pergunta 02. Quanto tempo atua na docência como professor de espanhol?

10 anos e 4 meses em sala de aula.

Pergunta 03. Pratica a língua espanhola fora do contexto escolar? Onde aprendeu a língua espanhola?

Infelizmente não pratico o idioma fora da escola. Comecei o aprendizado no curso de idiomas Castilla, além de cursar a faculdade de Letras.

Pergunta 04. Ministra as aulas de língua estrangeira em espanhol? Caso não, explique o motivo.

No começo da carreira, sim, ministrava aula em espanhol, pois, isto é necessário em cursos de idiomas, todavia, hoje não uso mais o idioma em sala, salvo quando necessário, uma vez que estou trabalhando somente em escolas. Segundo minha opinião não se deve dar aulas no idioma materno à alunos que prestarão prova de vestibular. Isto talvez os atrapalhariam.

Pergunta 05. Como trabalha os elementos socioculturais e interculturais dos países hispanófonos presentes nos gêneros textuais dos livros de espanhol

Uma vez ou outra, desenvolvo aula cultural envolvendo tais países e suas culturas próprias. Neste caso, mostro aos alunos via slides, apostilas e comentários.

Pergunta 06. Você sé um professor-pesquisador?

Não como deveria ser. Em realidade, apenas falta de tempo.

Pergunta 07. Como ocorre o incentivo a pesquisa nas aulas de espanhol?

Em conversas com os alunos. Creio que se fossem aulas em cursos de idiomas, teria mais incentivos ainda.

Pergunta 08. Durante a sua formação, como teve contato com a variedade linguística e cultural hispano-americana?

Nas minhas aulas em geral (curso de idiomas e faculdade), ademais de próprias fontes de pesquisa.

Pergunta 09. Quantos cursos de capacitação (congresso, seminário etc.) participa anualmente? Há incentivo por parte da instituição para a sua qualificação?

Há anos que não participo de nenhum curso e não há incentivo algum advindo das escolas.

Pergunta 10. Qual foi o último curso/evento na área em que participou?

Algum evento promovido pelo Centro de Recursos Didáticos de Espanhol (CRDE), porém não recordo a data. Mas há anos, com certeza.

QUESTIONÁRIO

IDENTIFICAÇÃO: A. C. C. S.

INSTITUIÇÃO ONDE TRABALHA: ESCOLA “TENENTE RÊGO BARROS” e ESCOLA ESTADUAL “DR. ULYSSES GUIMARÃES”

Pergunta 01. Qual a instituição onde você se formou?

UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA (UNAMA).

Pergunta 02. Quanto tempo atua na docência como professor de espanhol?

Comecei a atuar como professor desde antes de graduar-me em 1996. Atuo como professor há 21 anos.

Pergunta 03. Pratica a língua espanhola fora do contexto escolar? Onde aprendeu a língua espanhola?

Aos 15 anos, comecei a estudar espanhol em um curso de idiomas e, desde então, todos os dias estudo e aprendo algo novo. Quando ingressei na universidade, já estava no nível intermediário e me comunicava razoavelmente bem. Para melhorar a pronúncia e a compreensão auditiva, todos os dias ouço músicas em espanhol e tento acompanhar a pronúncia.

Pergunta 04. Ministra as aulas de língua estrangeira em espanhol? Caso não, explique o motivo.

Na escola “Tenente Rêgo Barros”, por uma decisão do setor de línguas estrangeiras, com o fim de que os alunos adquiram a competência de compreensão auditiva e se animem a falar com o professor em língua espanhola, uma vez que alguns, ao saírem da escola, ingressam no programa “Ciências sem

Fronteiras” e precisam viajar, as aulas são ministradas em espanhol; já na Escola Estadual “Dr. Ulysses Guimarães”, somente em uma turma as aulas são ministradas em espanhol, pois os alunos do 2º ano da noite pedem para que a aula seja ministrada na língua. Alguns estudantes conseguem escrever o que lhes é ditado em espanhol.

Pergunta 05. Como trabalha os elementos socioculturais e interculturais dos países hispanófonos presentes nos gêneros textuais dos livros de espanhol?

Geralmente, são utilizados vídeos disponíveis na internet que falam sobre as manifestações culturais de cada país.

Pergunta 06. Você é um professor-pesquisador?

Infelizmente, não me sinto um professor-pesquisador. Pesquiso apenas o necessário para ministrar as aulas. E, às vezes, peço aos alunos que pesquisem, mas é raro.

Pergunta 07. Como ocorre o incentivo a pesquisa nas aulas de espanhol?

O incentivo à pesquisa ainda é muito incipiente. Solicito que pesquisem sobre determinada dança, comida ou lugar quando mencionados no livro didático.

Pergunta 08. Durante a sua formação, como teve contato com a variedade linguística e cultural hispano-americana?

Quando me formei não havia preocupação com o conhecimento e contato com as variedades linguísticas e cultural hispano- americana. Havia uma preocupação em repassar a gramática e suas normas. A variedade linguística era a do professor, inclusive pela carência de material disponível no mercado editorial.

Pergunta 09. Quantos cursos de capacitação (congresso, seminário etc.) participa anualmente? Há incentivo por parte da instituição para a sua qualificação?

Infelizmente, não participei de nenhum nos últimos dois anos. O incentivo por meio da liberação e diárias é obstaculizado pela carência de recursos pessoais e financeiros. Se o primeiro fosse garantido, já seria um grande passo.

Pergunta 10. Qual foi o último curso/evento na área em que participou?

É lamentável, mas os últimos encontros na área a que fui ocorreram na UNAMA em um convênio dessa instituição, Secretaria de Educação e o governo espanhol, isto é, há aproximadamente três anos ou mais.

QUESTIONÁRIO

IDENTIFICAÇÃO: A. M.

INSTITUIÇÃO ONDE TRABALHA: COLÉGIO IMPACTO

Pergunta 01. Qual a instituição onde você se formou?

UNAMA (Universidade da Amazônia)

Pergunta 02. Quanto tempo atua na docência como professor de espanhol?

16 anos

Pergunta 03. Pratica a língua espanhola fora do contexto escolar? Onde aprendeu a língua espanhola?

Sim, pratico principalmente a habilidade de leitura. Acesso noticiários rotineiramente. As outras três são mais raras de usar por falta de oportunidade, mas ainda assim tento manter o contato com o idioma. Curso de idiomas e faculdade

Pergunta 04. Ministra as aulas de língua estrangeira em espanhol? Caso não, explique o motivo.

Parcialmente. Como eu trabalho com espanhol instrumental, preparatório para exames vestibulares, preciso de clareza absoluta na explicação. Para tanto é necessário o uso da língua nativa dos alunos para auxiliá-los no processo de leitura e interpretação de textos.

Pergunta 05. Como trabalha os elementos socioculturais e interculturais dos países hispanófonos presentes nos gêneros textuais dos livros de espanhol

Sempre trabalho com textos temáticos. Aproveito a necessidade instrumental de leitura e interpretação de textos para inserir informações culturais relevantes.

Pergunta 06. Você é um professor-pesquisador?

Sempre.

Pergunta 07. Como ocorre o incentivo a pesquisa nas aulas de espanhol?

Na realidade das escolas particulares o único incentivo vem do próprio docente que deseja se reciclar sempre.

Pergunta 08. Durante a sua formação, como teve contato com a variedade linguística e cultural hispano-americana?

Tive professores nativos de diversas nacionalidades espano-hablantes.

Pergunta 09. Quantos cursos de capacitação (congresso, seminário etc.) participa anualmente? Há incentivo por parte da instituição para a sua qualificação?

Não há incentivo, porém, pelo desejo de sempre me reciclar participo de todos os eventos que tenho oportunidade. Uma média de dois a três por ano.

Pergunta 10. Qual foi o último curso/evento na área em que participou?

Olimpíada internacional de jovens empreendedores “The Masters” em Londres. Apesar de ter temática de administração, a comunicação é realizada em inglês e/ou espanhol.

QUESTIONÁRIO

IDENTIFICAÇÃO: H. F. N. S.

INSTITUIÇÃO ONDE TRABALHA: Colégio Aspecto e CEI

Pergunta 01. Qual a instituição onde você se formou?
ESMAC

Pergunta 02. Quanto tempo atua na docência como professor de espanhol?

5ANOS

Pergunta 03. Pratica a língua espanhola fora do contexto escolar? Onde aprendeu a língua espanhola?

Aprendi a língua espanhola em curso livre (ASLAN), embora a intenção do meu pai ao me matricular fosse para estudar inglês. Atualmente pratico o idioma falando com o prof. Rivera que é centro-americano, escuto músicas e leio textos.

Pergunta 04. Ministra as aulas de língua estrangeira em espanhol? Caso não, explique o motivo.

Não, porque se entende que na escola os alunos estão sendo preparados para o ENEM que exige somente compreensão leitora e interpretação textual. Logo, não há necessidade de falar espanhol a aula inteira. Leio os textos e algumas palavras eu informo como se diz em espanhol. É que o objetivo da escola não é formar falantes fluentes da língua espanhola, mas sim preparar os alunos para o ENEM. Por isso eu traduzo uma outra palavra. A meu ver, para ser um bom professor de espanhol deve saber bem o português.

Pergunta 05. Como trabalha os elementos socioculturais e interculturais dos países hispanófonos presentes nos gêneros textuais dos livros de espanhol?

Os textos são lidos, primeiramente, em espanhol e em seguida traduzidos para o português. Depois da leitura elaborado algumas perguntas (em português mesmo) de marcar para os alunos marcarem a alternativa correta.

Os elementos socioculturais e interculturais são trabalhados da seguinte forma: quando leio um texto da Bolívia, por exemplo, falo sobre a gastronomia, a cultura, as músicas; de Peru, eu falo sobre os colonizadores, as influências, enfim, para aguçar a curiosidade do aluno que começam a fazer perguntas. De alguns países eu me sinto seguro para falar, mas de outros, por exemplo, como o Equador, quando me perguntam, eu digo: “Não sei, mas vou pesquisar e te falo na próxima aula”

Pergunta 06. Você é um professor-pesquisador?

Sim, todo professor deve ser um pesquisador. Constantemente deve estar se atualizando.

Pergunta 07. Há incentivo para pesquisa nas aulas de espanhol? De que maneira?

Sim, peço para pesquisarem em livros ou internet sobre o assunto que vamos trabalhar, por exemplo, o corpo humano etc. Peço também pra pesquisarem sobre a gastronomia peruana, a influência dos colonizadores.

Pergunta 08. Durante a sua formação, como teve contato com a variedade linguística e cultural hispano-americana?

Sim, tive aulas de literatura do sec. XVI e XIX e o professor falava sobre as influências daquela época, como se pronunciava tal palavra, os poemas da época,

Pergunta 09. Quantos cursos de capacitação (congresso, seminário etc.) participa anualmente? Há incentivo por parte da instituição para a sua qualificação?

Faz muito tempo que não participo de um curso desses. No CEI consigo ser liberado mais fácil, se eu precisar, porque o outro colega me cobre ou vice-versa. Acho que falando com o próprio dono, que eu conheço dele, conseguiríamos ser liberados os dois, se fosse o caso, desde que avisássemos com antecedência.

Pergunta 10. Qual foi o último curso/evento na área em que participou?

2011 no Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia (CIELLA) na UFPA

QUESTIONÁRIO

IDENTIFICAÇÃO: Y. X. A.

INSTITUIÇÃO ONDE TRABALHA: SEE – Sistema de Ensino Equipe

Pergunta 01. Qual a instituição onde você se formou?

R = UNAMA – Universidade da Amazônia

Pergunta 02. Quanto tempo atua na docência como professor de espanhol?

R = 18 anos e 1 semestre

Pergunta 03. Pratica a língua espanhola fora do contexto escolar? Onde aprendeu a língua espanhola?

R = Sim, escuto músicas e converso com hispânicos. Meu primeiro contato formal com a língua foi em um curso de idiomas chamado UNIPOP, que ficava situado a Av. Senador Lemos. Entretanto, meu aprendizado mais significativo foi de forma autodidata.

Pergunta 04. Ministra as aulas de língua estrangeira em espanhol? Caso não, explique o motivo.

R = Não. Pois são aulas instrumentais preparatórias apenas para os processos seletivos, em especial para o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

Pergunta 05. Como trabalha os elementos socioculturais e interculturais dos países hispanófonos presentes nos gêneros textuais dos livros de espanhol?

R = Mediante o uso de livros didáticos, apostilas, *slides*, vídeos, canções etc.

Pergunta 06. Você se considera um professor-pesquisador?

R = Sim. Não se pode dissociar a docência da pesquisa, uma vez que é preciso se manter atualizado e contribuir para o enriquecimento científico, bem como linguístico e cultural das comunidades escolares e, conseqüentemente, da sociedade.

Pergunta 07. Como ocorre o incentivo a pesquisa nas aulas de espanhol?

R = Confesso que tal prática não é corriqueira em minhas aulas. Porém, quando há, distribuo tarefas para que os discentes pesquisem e apresentem os resultados em sala de aula para os demais companheiros.

Pergunta 08. Durante a sua formação, como teve contato com a variedade linguística e cultural hispano-americana?

R = Por meio de congressos, fóruns, palestras e demais qualificações; viagens a alguns países do mundo hispânico.

Pergunta 09. Quantos cursos de capacitação (congresso, seminário etc.) participa anualmente? Há incentivo por parte da instituição para a sua qualificação?

R = Em média dois. Sim.

Pergunta 10. Qual foi o último curso/evento na área em que participou?

R = Uma palestra ministrada pela professora Nanci Cartágenes no dia 29 de maio de 2017 sobre “O Mundo Hispano-Americano do Enem” na XXI Feira Pan-Amazônica do Livro no Hangar, Belém/PA.
