

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Pós-Graduação em Ensino de Espanhol

Angélica Carvalho Dias

**BNC-FORMAÇÃO E NOTÓRIO SABER: AFINAL,
QUEM É O DOCENTE DE ESPANHOL?**

Rio de Janeiro
2024

Angélica Carvalho Dias

**BNC-FORMAÇÃO E NOTÓRIO SABER: AFINAL, QUEM É O DOCENTE DE
ESPANHOL?**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Espanhol, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Espanhol.

Orientadora: Prof. Dra. Andrea Galvão de
Carvalho

Rio de Janeiro
2024

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

D541 Dias, Angélica Carvalho

BNC-Formação e notório saber : afinal, quem é o docente de espanhol? / Angélica Carvalho Dias. - Rio de Janeiro, 2024.

27 f.

Artigo científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Espanhol) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Andrea Galvão de Carvalho.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Professores de língua espanhola – Formação. 4. Identidade profissional. I. Carvalho, Andrea Galvão de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 468

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Angélica Carvalho Dias

**BNC-FORMAÇÃO E NOTÓRIO SABER: AFINAL, QUEM É O DOCENTE DE
ESPANHOL?**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós Graduação em Ensino de Espanhol, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Espanhol.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof. Dra. Andrea Galvão de Carvalho
Colégio Pedro II

Prof. Ma. Ana Beatriz Simões da Matta
Colégio Pedro II

Prof. Dra. Maria Del Carmen Fátima González Daher
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro
2024

"Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática".

Paulo Freire

BNC-FORMAÇÃO E NOTÓRIO SABER: AFINAL, QUEM É O DOCENTE DE ESPANHOL?

Angélica Carvalho Dias

Resumo

Este artigo visa discutir as concepções que podem compor o perfil identitário do educador de língua espanhola nos âmbitos da educação básica e curso livre. Neste contexto, vamos analisar e problematizar dois documentos públicos que tratam de uma seleção de professores de espanhol de um município do estado do Rio de Janeiro, tendo em vista o que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores (BNC-FORMAÇÃO) e o conceito de notório saber como requisito formativo para atuação profissional. Para tal, adotou-se como metodologia de pesquisa, a análise documental bibliográfica qualitativa interpretativista. Como aporte teórico fundamentamo-nos em estudos de autores como: Bakhtin (2004) Celani (2001); Eres Fernández (2018); Freitas (2010); Hall (2003, 2006); Leffa (2001); Moita Lopes e Bastos (2002); Nóvoa (2000); Paraquett (2009); Rajagopalan (2003), entre outros. Nosso estudo nos permite concluir que o perfil identitário do professor de espanhol está relacionado a dimensões políticas, sociais, históricas e culturais. Ademais, tendo em vista a representação simbólica do educador e a importância do seu papel social, este profissional deve engajar-se continuamente na reflexão sobre sua própria identidade e prática de ensino, visando não só a sua atuação profissional, mas também à educação proporcionada aos educandos.

Palavras-Chave: Identidade Profissional; Bncc; Bnc-Formação; Notório saber; Docente de Espanhol.

INTRODUÇÃO

O interesse em investigar o perfil identitário do professor de espanhol surgiu logo após concluir a minha formação em Letras Português-Espanhol. Como professora que exerceu o magistério na educação básica, atuando há mais de oito anos na área da educação, sempre tive interesse pelos estudos que envolvem as políticas educacionais. Assim, emerge a motivação para compreender melhor, refletindo sobre como as práticas sociais, políticas e culturais podem compor a identidade pessoal e profissional do professor de espanhol.

É importante ressaltar que, diante dos diversos contextos de atuação do professor de espanhol, este estudo contempla especialmente os aspectos relativos à educação básica e ao curso livre, tendo em vista os desafios para o trabalho e de como o docente se percebe e é percebido pelos seus pares e pela sociedade no mundo contemporâneo.

É relevante ressaltar que a identidade do professor envolve os aspectos pessoal, social, cultural e profissional, já que é um componente fundamental que afeta o processo de ensino e aprendizagem, bem como a construção de uma educação inclusiva e de qualidade. A reflexão sobre o perfil identitário do professor de espanhol adquire uma importância fundamental no panorama educacional atual, pois o professor desempenha um papel central na formação dos alunos, não se limitando à mera transmissão de conhecimento linguístico e cultural, mas colaborando na construção de identidades e na formação de cidadãos.

Neste sentido, buscou-se pensar criticamente sobre os dois documentos públicos que tratam da seleção de professores de línguas adicionais¹, analisando especialmente ao que se refere aos professores de espanhol, tendo em vista o que prevê a Bnc-formação alinhada à BNCC e ao conceito de notório saber em contexto de formação docente e de prática profissional. Assim, buscamos defender a formação pedagógica e linguística como conceito formador e identitário dos docentes de espanhol e contribuir para a percepção sobre a importância de uma formação docente preocupada com o ensino crítico e caráter político da docência.

Para tanto, como metodologia, utilizamos neste estudo, uma análise de natureza qualitativa, de abordagem interpretativista, no qual nos dedicamos a interpretar e compreender os dados textuais presentes nos documentos analisados. A discussão aborda os documentos relacionados a uma seleção de professores de espanhol, assim como os documentos educacionais que os orientam. Além disso, buscamos fazer uma revisão bibliográfica para embasar nosso estudo. Assim sendo, foram utilizadas as técnicas de pesquisa bibliográfica e análise documental. Desse modo, procuramos identificar o perfil do professor de língua adicional, em especial de língua espanhola, conforme delineado discursivamente nos documentos que constituem a formação e seleção deste profissional.

Como aporte teórico, reunimos autores que fundamentam nossa investigação. Primeiramente, trouxemos alguns conceitos sobre a identidade, nos apoiando em definições de autores como Hall (2006), Moita Lopes e Bastos (2002) e Rajagopalan (1998). Esses conceitos remetem sobre a identidade numa abordagem pós-moderna e crítica à compreensão convencional da identidade como algo estático. Além disso, enfatizam sobre a importância de compreender as identidades como construção social e cultural que variam de acordo com os diversos contextos.

¹ Optamos por utilizar o termo “língua adicional” e não “língua estrangeira”, por entender que o primeiro termo explica melhor nossa concepção de língua não materna. Consideramos que as línguas estão presentes no cotidiano das pessoas, acrescentando e/ou adicionando às suas vidas. Assim, as línguas deixam de ser estrangeiras e passam a ser adicionais. Além disso, o termo estrangeiro pode sugerir uma conotação exótica e/ou diferente, o que acreditamos não se aplicar ao contexto abordado. (JUDD, TAN, WALBERG, 2001, p.6)

Analizamos a identidade profissional do educador de língua espanhola, considerando as políticas educacionais, diretrizes curriculares e as expectativas da sociedade na formação da identidade e na representação profissional. Para analisar esses conceitos, reunimos teóricos como Celani (2001), Leffa (1999), Pimenta (1999), entre outros.

Discutimos sobre a formação universitária e o reconhecimento do notório saber, em contextos da educação básica e curso livre, trazendo debates significativos que podem contribuir para uma reflexão sobre o contexto educacional contemporâneo e a representação profissional do professor de línguas. Neste sentido, autores como Arruda (2020), Celani (2001), Eres Fernández (2018), Freitas (2010), entre outros, trazem conceitos que remetem à discussão sobre a temática abordada.

Para aprofundar mais sobre o que as políticas educacionais preveem em relação à formação e o ensino na educação básica, analisamos a relação entre a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores (BRASIL, 2019) no contexto do ensino da língua espanhola.

Desse modo, esta análise visa aprofundar o entendimento sobre o perfil esperado dos professores de espanhol conforme delineado em dois documentos públicos que tratam sobre a seleção desses profissionais. Neste sentido, consideramos a abordagem da BNCC e na BNC-Formação, identificando desafios e lacunas que podem caracterizar a identidade profissional dos professores de espanhol na educação básica. Assim sendo, trouxemos como aportes teóricos, os apontamentos de Almeida Filho e Eres Fernández (2019), Lagares (2018), Rodrigues (2022), entre outros.

Por fim, para compreender como diferentes contextos de ensino e políticas educacionais refletem nas práticas sociais que podem criar um perfil identitário do professor de espanhol, analisamos uma recente seleção de uma rede pública de ensino de um município do estado do Rio de Janeiro, que visou à contratação de profissionais de línguas para atuar em um curso livre no contraturno das aulas regulares da educação básica. Para esta análise, consideramos as teorias de Arruda (2020); Ferraz (2019); Pereira (2012) e Robbins (1998).

Selecionamos para análise essa recente seleção, pois a decisão sobre quem irá lecionar a língua espanhola não apenas define a qualidade do ensino, mas também molda a expressão da identidade pessoal e profissional do professor no ambiente de trabalho, influenciando a percepção que o educador tem de si próprio e de como ele é percebido pela sociedade.

Este trabalho reúne aspectos relevantes que podem servir como guia para compreender aspectos relativos à identidade profissional do educador de espanhol, podendo oferecer discussões sobre as complexidades que envolvem a profissão e as maneiras de promover uma educação linguística, cultural e plural.

CONCEITUALIZANDO A IDENTIDADE

Para analisar como se constitui um perfil profissional em contexto de formação docente, é necessário estabelecer quais são as representações identitárias desse profissional. Assim, vamos primeiro conceituar o que é identidade.

De acordo com os estudos de Hall (2006), a identidade é um conceito que vai além da mera definição pessoal, pois está intrinsecamente conectada à nossa essência e à forma como nos relacionamos com o mundo e com as outras pessoas. Ela é como um tecido que compõe a singularidade de cada indivíduo, moldada por influências culturais, sociais, históricas e pessoais. Nossa identidade é uma jornada em constante transformação, na qual exploramos quem somos, de onde viemos e para que direção estamos indo. É como um espelho que reflete

não apenas nossa singularidade, mas também as complexas interações entre nossas origens, experiências e aspirações.

Compreender a identidade equivale a desvendar um enigma multifacetado que lança luz sobre questões essenciais como autenticidade, pertencimento, reconhecimento e igualdade, desempenhando um papel fundamental em nossas vidas e na sociedade como um todo. Neste sentido, adentramos nas profundezas da identidade, para analisar suas camadas e significados.

Começamos nossa análise a partir dos conceitos que os dicionários apresentam, que podem ser considerados uma visão do senso comum. Dois dicionários da Língua Portuguesa trazem definições semelhantes. Para Luft (2001), a identidade pode ser considerada como qualidade de idêntico e igualdade, conjunto de caracteres que fazem reconhecer um indivíduo e carteira de identidade. Já o dicionário Aurélio (1972) a define como conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa, tais como o nome, idade, profissão, sexo, impressões digitais, dentre outros.

Segundo Hall (2006), no passado, o indivíduo era concebido como um sujeito unificado e apresentava uma presença estável na sociedade. Entende-se que a partir da pós-modernidade a noção de identidade se estabelece no processo de deslocamento e transformação que constituem as identidades pessoais e coletivas, assim elas não são únicas, mas variadas, já que o “outro” é essencial para sua própria constituição. Para Bakhtin (1979, p.348), “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc”. Nesse sentido, para o autor, o sujeito se constitui por meio do encontro com o outro, reproduzindo na fala e, na prática, o contexto social e imediato.

No contexto de pós-modernidade, como afirma Hall (2006), emerge a concepção de um indivíduo em que a identidade é múltipla e dinâmica. Desse modo, na pós-modernidade o indivíduo é considerado sem identidade fixa ou essencial, o que significa dizer que as identidades podem ser transformadas a partir das diversidades e contatos culturais. Assim, com base na teoria de Hall (2006), pode-se afirmar que não existe uma identidade única, mas uma constante busca e transformação, portanto, as identidades são construídas e reconstruídas em um processo no qual os indivíduos se situam e dialogam em uma sociedade que está em constante deslocamento, formando novas maneiras de expressão dos sujeitos.

Tendo em vista as diversas teorias sobre identidade, não há como conceituá-la sem estabelecer sua relação com a linguagem e de como ela se reflete na sociedade pelos meios de circulação em diversos contextos sociais. Neste sentido, Moita Lopes e Bastos (2002) afirma que o tema das identidades adquire maior relevância na mídia e nas instituições, como na escola, ou na universidade, por exemplo. Isso ocorre a partir das mudanças culturais, econômicas e tecnológicas que correm pelo mundo, sendo vivenciadas em comunidades específicas, conforme a sua localidade em maior ou menor escala.

Para Hall (2006), esse processo de transformação se constitui como característica de um fenômeno maior que é denominado globalização.

(...) A globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessa fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e experiência, mais interconectado. (HALL, 2006, p. 67)

Desse modo, as diversas maneiras de propagação e de divulgação dos discursos nos meios de comunicação nos insere em um mundo globalizado em que é possível refletir sobre as diferentes identidades que constituem os sujeitos. Um mundo multicultural que nos possibilita perceber e entender quais são os traços que constituem a nós mesmos e aos outros, e como estamos passíveis constantemente a mudanças. Logo, podemos perceber como o mundo

globalizado vem transformando as identidades, nos aspectos pessoais e, por conseguinte, também profissionais.

Levando em consideração cada sujeito e sua identidade, buscamos entender os aspectos ideológicos que os constituem, isto é, o que Gramsci (2011) aponta como o que se manifesta na arte, na cultura, na política, na religião, que influenciam as visões de mundo, os valores e os princípios dos sujeitos sociais. Conforme Rajagopalan (1998), a questão da identidade está associada à ideia de interesses e está inserida em uma ideologia e, por essa razão, a construção de identidades é uma operação ideológica.

Segundo Hall (2003), as ideologias são compostas pelos pensamentos e o que se avalia do mundo, ideias utilizadas para entender o funcionamento da sociedade, determinando o lugar que as pessoas se situam e que função exercem. Tendo em vista os pensamentos dos autores do que se constituem as ideologias, compreende-se que os sistemas ideológicos estão sempre se representando e se encontrando em diversos contextos sociais.

No intuito de formular hipóteses sobre os possíveis perfis identitários do professor de língua espanhola nos contextos da Educação Básica e curso livre, abordaremos a seguir a questão da identidade e da representação do educador dessa disciplina, analisando como o “ser” e o “estar” na profissão podem refletir no perfil identitário do professor de espanhol.

IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR DE ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: SER E ESTAR NA PROFISSÃO

Antes de explorarmos os aspectos relacionados à identidade e à representação do professor de espanhol da educação básica, que são temas de considerável relevância no campo da educação, vamos analisar a concepção de representação. Isso nos permitirá refletir sobre os desafios e dinâmicas envolvidos na construção da identidade e representação do professor de espanhol, além de compreender como essa identidade se desenvolve e se manifesta em diferentes contextos.

A representação, de acordo com Hall (2006), remete a ideia de produção de significado, isto é, aquilo que torna algo simbólico. Para Hall (2002), é necessário perceber as representações como processos que estão em constante transformação, evolução, negociação, divergências, acordos e adaptações. A representação desempenha um papel fundamental para a compreensão crítica de como textos, imagens e discursos influenciam nossa visão de mundo. Além disso, segundo Hall (2014) as representações se relacionam com as identidades, pois estas têm a ver com temos sido representados e como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós mesmos.

Neste sentido, a atuação dos professores de língua espanhola envolve a construção de uma identidade profissional que se entrelaça com a língua, a cultura e as expectativas sociais. A ligação entre o “ser” e o “estar” na profissão docente de espanhol é um aspecto central desse processo de representação, pois envolve a intersecção entre a identidade pessoal do professor e seu papel profissional.

Como vimos anteriormente, o conceito de identidade está relacionado a um conjunto de fatores que está intrinsecamente relacionado a aspectos econômicos, linguísticos, sociais, históricos, culturais e políticos. Compreendemos que há um processo de transformação que envolve mudanças, rupturas, alterações e novas construções das identidades. O que antes se considerava estável, desloca-se na pós-modernidade e se modifica, transformando-se em estruturas deslocadas. Para Hall (2006), uma estrutura deslocada é aquela que tem seu centro deslocado e substituído, não por um, mas por uma: “pluralidade de centros de poder”, isto é,

não há centralidade, mas uma multiplicidade de poder. Assim sendo, a sociedade moderna se constitui por diferentes posições identitárias.

Para Rajagopalan (2004), somos afetados pelo outro a partir do momento que há uma troca ou um contato. A identidade está continuamente se alterando em um constante processo de negociação. Desse modo, a partir da ocorrência da “globalização” que, para Santos (2005) se caracteriza por um processo que produz uma homogeneização cultural, econômica e política, criaram-se repercussões no que diz respeito ao âmbito educacional, teorias e concepções de ensino que foram constituindo características profissionais.

Para estabelecer um perfil profissional, é preciso identificar quais são os requisitos que se espera do sujeito para que este exerça sua função numa sociedade, ou seja, perceber quais são as características identitárias. Para Garcia (2009), a identidade do professor se caracteriza pela maneira como o docente se percebe, conforme é visto por seus pares e pela sociedade. Como afirma Guimarães (2006):

(...) a identidade profissional envolve os requisitos profissionais do ser professor, incluindo-se aí o aspecto das disposições em relação ao ser e estar na profissão. A identidade profissional, no caso do professor, refere-se ao desenvolvimento de conhecimentos, requisitos profissionais e disposições mais ou menos duráveis em relação à profissão. Tais disposições são estruturadas em toda existência do indivíduo, predominantemente na formação e na atuação profissionais e, ao mesmo tempo, vão estruturando maneiras como o professor assume e representa a profissão. (GUIMARÃES, 2006, p.92)

Para Pimenta (1999), a identidade profissional se estabelece a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais que se determina para o ofício, ou seja, da representação social que o constitui e da revisão das tradições. Quando pensamos sobre um perfil profissional, especificamente da profissão docente, é necessário se atentar a que significado está sendo atribuído ao ofício, isto é, que representação é referida a esse indivíduo e qual é a sua importância para a sociedade. Portanto, é necessário avaliar e reavaliar quais são os aspectos identitários que constituem a formação desses profissionais, já que “as características profissionais dos docentes passam por diferentes pressupostos epistemológicos, filosóficos e ideológicos, quando se discute a natureza do seu trabalho em diferentes contextos e níveis educacionais” (NUÑEZ; RAMALHO, 2005, p. 90).

A partir de uma concepção de identidade do professor de línguas, Rajagopalan (2008, p. 67) considera que: “no caso das línguas estrangeiras, sempre se fixou como meta para os esforços didáticos, nada mais nada menos, que a aquisição de uma competência perfeita, entendendo-se por competência perfeita o domínio que o falante nativo supostamente possui da sua língua”. Nesse sentido, como aponta Bertoldo (2003, p. 88) há uma procura por uma competência linguística ideal “idêntica à do falante nativo” da língua adicional estudada. Ainda segundo o autor, “o falante nativo é entendido como aquele que sabe sua língua perfeitamente bem, podendo servir como um parâmetro ou até mesmo uma autoridade para dizer aquilo que está ou não correto em termos de fala e/ou gramática da língua” (BERTOLDO, 2003, p.88).

Desse modo, considera-se que há uma crença de que o professor ideal para ensinar línguas adicionais é apenas o falante nativo que domina bem a sua língua e é dotado de capacidades e habilidades tão somente porque tem determinada língua como materna. Essa crença é um imaginário do professor ideal para o ensino de línguas que reflete estereótipos.

De acordo com Leffa (2008), o perfil do profissional de línguas adicionais deve ser o de alguém reflexivo e crítico, capaz de provocar mudanças, utilizando em sala de aula artifícios pedagógicos que preparem para o futuro, provocando questionamentos a fim de colaborar para uma educação crítica.

Em relação à formação do professor de língua adicional, Celani (2001) aponta que, além de contemplar uma formação acadêmica, também deve tratar de uma formação política, pois tudo o que acontece interfere no ambiente da sala de aula, isto é, o que ocorre em sala de aula está diretamente condicionado ao que acontece ao seu redor e fora do contexto escolar.

Concordamos com Paraquett (2009) que, como professores de espanhol:

[...] nuestra práctica no debe limitarse a aspectos formales, sino y principalmente, preocuparse por la formación general de los alumnos como ciudadanos, que en lenguas extranjeras se posibilita en la medida que permite que el aprendiz se conozca a sí mismo, conozca a su entorno, su cultura, su idiosincrasia, siempre a partir de la comparación con lo que es extranjero. (PARAQUETT, 2009, p. 12)

No que diz respeito ao estar na profissão, é relevante ressaltar em que condições os docentes de língua adicional atuam, de que maneira, por exemplo, o poder governamental trata o ensino de línguas adicionais no Brasil e como isso se reflete na representação da profissão docente.

Para Celani (2001, p. 36), o ensino de língua adicional é tratado “como simples ocupação, ou ainda, como bico, isto é, um emprego subsidiário, pouco remunerado, de pequenos ganhos avulsos”. Aspectos que influenciam na vida pessoal dos profissionais, contribuindo para fomentar uma imagem negativa para a profissão docente. Para Nóvoa (2000), é impossível separar o eu pessoal do eu profissional, já que uma parte importante da pessoa é o ser professor.

Para compreender a representação da profissão docente, especialmente no que diz respeito à construção da identidade do professor de espanhol, consideramos como o sistema educativo concebeu ao longo do tempo o ensino da língua espanhola no Brasil. Não mencionaremos toda a trajetória do ensino de espanhol, como outros autores já fizeram articuladamente (LEFFA, 1999; DAHER, 2006; FREITAS, 2010; VARGENS, 2012), mas traremos à memória um recorte das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBs de 71 e 96), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs de 98 e 2000), a Lei n.º 11.161/05 e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM).

Vejam os que apresentam as LDBs de 71 e 96:

O art. 8 § 2º da LDB 5692/71 dispõe que “Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe. (BRASIL, 1971)

O art. 35-a § 4º da LDB 9394/96 dispõe que: “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, 1996)

O art. 26 § 5º da LDB 9394/96 dispõe que “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. (BRASIL, 1996)

Considerando o que apontam as LDBs, podemos perceber que há uma dissociação das línguas adicionais das demais disciplinas do currículo e há uma generalização sobre a língua

adicional, já que há falta de especificidade do idioma que poderia ser oferecido, desconsiderando a realidade educacional em contexto regional e até fronteiriço.

Em relação aos PCNs de 98 e 2000, observamos que há um maior comprometimento das autoridades a respeito do ensino de língua adicional, já que o documento aponta a importância do aprendizado de LEs, isto é, convida à interdisciplinaridade, visando ao papel educativo para a formação humana e cidadã.

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por isso, ela vai centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social. Para que isso seja possível é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. (BRASIL, 1998, p.63)

Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação. (BRASIL, 2000, p. 30)

Embora os discursos dos PCNs evidenciassem a importância educativa do ensino de língua adicional, do mesmo modo que as LDBs, os documentos se referiam ao ensino de maneira ampla, sem explicitar ou considerar as especificidades das línguas e as realidades em contexto regional. Considerando essa falta de especificidade do ensino da língua espanhola anteriormente nos documentos oficiais, ressaltamos a importância da promulgação da lei 11.161/05, popularmente conhecida como “Lei do Espanhol” que estabeleceu a obrigatoriedade da oferta de língua espanhola, sendo a matrícula facultativa para os alunos do ensino médio.

Destacamos a relevância da OCEM (2006), o primeiro e único documento orientador que trata diretamente do ensino de espanhol. Este documento ressalta a presença e a importância do ensino de língua adicional nas escolas, representando um marco significativo no contexto do ensino da língua espanhola no Brasil.

Observa-se que dos anos de 2005 a 2010, há um grande movimento em torno da Lei 11.161, já que a partir dela foram realizados diversos seminários, simpósios e congressos em que foi discutida a oferta do ensino de espanhol. Além disso, criou-se uma Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro (COPESBRA) e uma plataforma para que essa implantação fosse acompanhada. Esse movimento mobilizou todos os profissionais envolvidos no ensino de espanhol, favorecendo a expansão do idioma no Brasil.

Como mencionado, o artigo 1º da Lei 11.161/2005 inclui a língua espanhola como disciplina obrigatória no ensino médio e a torna facultativa no ensino fundamental, entretanto, nesta mesma lei, a partir do artigo 4º, possibilita que a rede privada ofereça a disciplina por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e centros de estudos de língua moderna. Compreendemos, que diante dessa lei há uma inclusão da língua espanhola no currículo que trouxe diversos benefícios no âmbito educacional, no entanto, abre brechas como afirma Freitas:

A língua estrangeira na escola, cujo papel deveria ser educativo, visando à formação de cidadãos críticos e atuantes, em articulação com as demais disciplinas e levando em consideração a diversidade sociocultural brasileira, torna-se um bem de consumo, ou seja, um “produto” que visa atender uma necessidade de consumo. Seu ensino

passa a ser instrumentalizado, priorizando o aprendizado de determinadas habilidades linguísticas”. (FREITAS, 2010, p.18)

Há uma falta de comprometimento e de objetivos em relação ao ensino de línguas. Como afirma Almeida Filho:

Historicamente, perpetuados pela tradução e refletido nas curvas caprichosas da lei, encontramos objetivos indefinidos como metas a serem perseguidas pelo conjunto das escolas e, quando mencionados nos documentos, vê-se a sua natureza irreal e esfacelada nos pontos gramaticais que ordenam os programas de curso. Outras vezes, objetivos confusos para o ensino da língua estrangeira na escola básica contribuem para o embaçamento da questão pública do ensino das línguas como produto dessas distorções na área de objetivos aponta-se um ensino de idiomas no cotidiano escolar sem um mínimo de eficácia. (ALMEIDA FILHO, 2007, p.39)

Tendo em vista a teoria de Almeida Filho que dialoga com os apontamentos de Rodrigues (2010), identifica-se que os discursos das LDBs de 1971 e 1976 remetem que as línguas adicionais têm conteúdos que podem ser trabalhados de maneira extracurricular, colaborando para um processo de desoficialização, que de acordo com Domingo (2011, p.71) “contribui para a disjunção língua de mercado e língua da escola e alimenta o imaginário de que língua adicional não se aprende na escola”.

A atuação do professor de língua espanhola na educação básica desempenha um papel crucial na educação contemporânea. No entanto, compreender a identidade e o perfil desse profissional que transita entre diferentes contextos de trabalho é um desafio complexo. Este é um tema que nos convida a explorar as características, competências e experiências que definem esse docente versátil, que molda e enriquece o aprendizado dos educandos em diferentes contextos educacionais.

Assim, buscamos refletir quem é esse professor que desempenha um papel tão dinâmico e multifacetado em nossa sociedade. Para reflexão, exploraremos as nuances dessa identidade e as implicações de sua atuação.

DOCENTE DE ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E NOTÓRIO SABER

A formação universitária e o notório saber, quando analisados no contexto da docência, revelam uma interação complexa que suscita importantes questões críticas. A educação formal proporcionada pelas instituições de ensino superior visa equipar os futuros professores com uma base teórica sólida, competências pedagógicas e conhecimento linguístico e cultural. Já o notório saber é reconhecido a partir do domínio do conteúdo que será ministrado. Trata-se do reconhecimento que uma pessoa recebe sobre determinada área do conhecimento, sobre determinada disciplina.

Analisaremos a seguir as complexidades dessa relação entre a formação universitária e o notório saber, buscando identificar como esses elementos podem compor a identidade profissional do professor de espanhol.

Tendo em vista que toda profissão requer saberes específicos para estabelecer uma identidade profissional, é necessário se atentar ao que diz Gauthier (1998, p.20) a respeito da profissão: “uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias”. Assim, é fundamental discutir que

requisitos se exige do profissional docente de línguas adicionais, ou seja, que saberes são necessários para exercer essa profissão.

Retomando as considerações de Leffa (2001), discutidas na seção anterior sobre o perfil do professor de línguas adicionais, consideramos que:

A formação de professores de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas do conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula. A formação de um profissional competente nessas duas áreas de conhecimento, língua e metodologia, na medida em que envolve a definição do perfil desejado pela sociedade, é mais uma questão política do que acadêmica. (LEFFA, 2001, p.334)

Para Saujat (2004), as relações sociais que os professores estabelecem em seu ofício vão constituindo sua identidade e construindo um sentido de pertencimento à comunidade da sua categoria de trabalho. Assim sendo, consideramos que o trabalho docente é atravessado por relações histórico-culturais, sociais e pelas prescrições relativas às políticas educacionais, entre outras.

Para Bakhtin (2004), é preciso buscar o que o homem é e os sentidos que profere, não no interior de sua consciência, mas na trama das relações sociais em que se constitui. Diante disso, em relação ao professor de língua adicional, indagamos qual é a distinção entre o profissional que atua nas escolas regulares e o que atua nos cursos livres, tendo em vista o notório saber como aspecto identitário.

A atuação do professor de língua adicional abraça uma gama diversificada de cenários, abrangendo diferentes contextos de ensino, como a educação formal nas escolas regulares e o contexto de cursos livres. Na escola regular, o docente opera em um sistema educacional, contribuindo assim para a formação integral dos estudantes e também para cidadania. Por outro lado, nos cursos livres, os professores seguem por vezes programas de ensino personalizado, direcionados a metas específicas, como a obtenção de fluência em uma língua adicional ou o desenvolvimento de habilidades de comunicação para fins profissionais.

Neste sentido, é necessário ressaltar que os objetivos de ensino de línguas adicionais na educação básica e os objetivos de ensino dos cursos livres por vezes são distintos. Como afirma Domingo (2015)

O ensino de uma LE na escola regular – de nível fundamental e médio – tem como objetivo a formação de cidadãos – daí a importância do diálogo entre essa e as demais disciplinas do currículo – para além das preocupações linguísticas e instrumentais observadas nos cursos livres. (DOMINGO, 2015, p.61)

Segundo Freitas (2010), há uma precarização nas condições de trabalho dos professores de cursos livres, em que grande parte desses docentes não possuem formação universitária específica e outros não são estudantes da área. Compreendemos que esses professores são contratados porque são nativos ou possuem proficiência na língua para ensino.

Assim, de acordo com Freitas (2010), no contexto de curso livre, há a ocorrência de trabalho informal ou o registro que denomina a função do trabalhador como “instrutor de ensino”, em que os salários são inferiores aos docentes do ensino regular. A denominação *instrutor* recebe um status instrumental, em que se priorizam determinadas habilidades linguísticas.

De acordo com Arruda (2020), há um imaginário social de que para ser professor basta apenas dominar o conteúdo a ser ensinado e assim ministrar em sala de aula. Há uma desvalorização da formação específica do professor de línguas como “se a formação universitária fosse um adicional ao exercício profissional” (ARRUDA, 2020, p.41). Ainda,

segundo a autora, professores deveriam ser pessoas com formação acadêmica. Assim como Celani (2001), compreendemos que:

a atividade do professor é certamente atividade especializada, da qual milhões de brasileiros tiram, ou procuram tirar, os meios para subsistência; requer preparação especial, e, até algum tempo atrás, era atividade que conferia a quem a desempenhava um status relativamente alto, respeitado pela sociedade. (CELANI, 2001, p.26)

Concordamos com Arruda (2020) que há condições necessárias para que a docência seja encarada como profissão, mas como já mencionado, essa atividade em alguns contextos vem sendo entendida como mera ocupação. Além disso, assim como Freitas (2010), a autora aponta que em diversos cursos privados de línguas, há professores que lecionam sem possuir uma formação específica, o que nos leva a questionar se dominar a língua é o suficiente para atuar como professor.

Como a autora, nos indagamos: para que um diploma se basta dominar a língua e ter uma vocação para a sala de aula? Entendemos como Arruda (2020), que “a representação de que para ser professor de língua estrangeira é preciso exclusivamente ter dom e saber a língua, contribuem para o desprestígio e a desvalorização cada vez mais visível da profissão docente em nossa sociedade”.

Retomando, as considerações sobre os altos e baixos da língua espanhola, inclusões e saídas do currículo brasileiro ao longo dos anos, nos cabe mencionar o decreto 8.752 (BRASIL, 2016), que versa sobre política nacional de formação de professores da educação básica em que são estabelecidos princípios para a formação docente, como destaca Eres Fernández (2018) o: compromisso com um projeto social, político e ético; garantia do nível de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada; articulação entre teoria e prática fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos; articulação entre formação inicial e formação continuada em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; formação inicial e continuada integradas no cotidiano da instituição educativa tendo em conta os diferentes saberes e a experiência profissional.

De acordo com Eres Fernández (2018), se por um lado, o decreto mencionado valoriza princípios relevantes para a formação de professores da educação básica, por outro, o estabelecimento da Lei 13.415/17 invalida tudo o que era considerado anteriormente, já que considera e admite professores que lecionem disciplinas sem formação específica:

Art. 61 – Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: [...] IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; [...]. (BRASIL, 2017c)

Dentro deste contexto complexo que aborda a preparação para a carreira docente, percebe-se uma contradição em relação à formação de professores, já que há lei que reconhece o notório saber como requisito mínimo para atuação nas escolas regulares. Embora esse reconhecimento possa ser considerado uma medida excepcional para validar publicamente o conhecimento e/ou a erudição de um indivíduo e seja admitido nos cursos livres, é importante destacar que não deve servir como uma alternativa de curto caminho para formação dos professores que irão lecionar línguas adicionais na educação básica.

O Novo Ensino Médio, estabelecido em 2017 no Brasil, oferece ao estudante a opção de escolher uma formação profissional e técnica dentro da carga horária do ensino médio

regular. Isto é, oferece uma educação voltada ao mercado de trabalho. As mudanças do Novo Ensino Médio pressupõem uma lógica de mercado que, de acordo com a redação da lei 13.415/17 (BRASIL, 2017), passam a permitir a admissão de profissionais que possuem o notório saber. Tal condescendência é reiterada no artigo 54 da Resolução CNE/CP n.º1, de 5 de janeiro de 2021, relativa às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (CNE/CP, 2021).

Art. 54. Para atender ao disposto no inciso V do art. 36 da Lei nº 9.394/1996, podem também ser admitidos para docência profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou que tenham atuado profissionalmente em instituições públicas ou privadas, demonstrando níveis de excelência profissional, em processo específico de avaliação de competências profissionais pela instituição ou rede de ensino ofertante. (BRASIL, 2021)

Ao analisarmos o artigo da lei referida, no âmbito do ensino de línguas adicionais, percebemos mais uma vez um retrocesso na tentativa de garantir uma educação linguística de qualidade nas escolas regulares. Isso se deve à possibilidade de admitir profissionais que possuem apenas o conhecimento prático, geralmente valorizado em cursos livres. Consideramos que o notório saber não é apropriado para a formação profissional no âmbito da educação básica, uma vez que os educadores necessitam de uma preparação linguística e pedagógica.

Em outras palavras, ainda que o sujeito com notório saber possa apresentar uma vasta experiência prática e ter conhecimentos sobre a língua-alvo, pode não ser capaz de transmitir conhecimento. Portanto, a formação acadêmica é a adequada para o ensino de línguas, já que oferece uma base mais abrangente que prepara os professores para enfrentar desafios diversos no ensino de línguas adicionais.

De acordo com Pimenta (1997), é necessário ressaltar a importância de uma compreensão teórica para embasar e orientar as ações práticas no campo educacional.

A educação é uma prática social. Mas a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela. A Pedagogia, enquanto ciência (teoria), ao investigar a educação enquanto prática social, coloca os “ingredientes teóricos” necessários ao conhecimento e à intervenção na educação (prática social). [...] Daí que a Pedagogia é ciência (teoria) prática da e para a práxis educacional. (PIMENTA, 1997, p.93-94)

No âmbito educacional em relação à prática, o notório saber admite que o profissional instrua e transmita conhecimentos sem uma reflexão de sua prática ou com o respaldo de teorias pedagógicas. Estamos de acordo com Volpi (2018, p. 125), que afirma “o professor não mais pode ser encarado apenas como um mero monopolizador do saber e transmissor de conhecimentos, senão como aquele que deve desempenhar um papel decisivo na preparação das pessoas para a vida”.

De acordo com Piccinini, Magalhães e Moreira (2021) há uma proletarização docente que remete a questão de classe na esfera de reprodução do capital.

Discutimos a proletarização docente, concebida como parte dos antagonismos de classe na esfera de reprodução do capital, tendo em vista as transformações nas esferas da formação inicial e continuada, fatores que compõem a desvalorização da carreira docente e o avanço da precarização via esvaziamento da formação profissional, com a substituição do professor por trabalhadores sem formação (notório saber,

capacitado, “habilitado”, polivalente), quando não por artefatos tecnológicos. (PICCININI; MAGALHÃES; MOREIRA, 2021, p. 366)

A não obrigatoriedade da formação universitária revela, de acordo com Machado (2021), o descaso com o processo de ensino-aprendizagem, com a formação pedagógica e o desprezo pela universidade e suas contribuições para a formação de professores. Esse cenário promove uma abordagem profissional que, conforme destacado pela autora, se traduz na concepção dos educadores como meros especialistas na transferência de conteúdo, sem a necessidade de priorizar a qualidade do ensino, resultando em uma limitada construção da identidade profissional e na restrição das perspectivas de desenvolvimento na carreira docente.

Assim, analisaremos posteriormente como a BNCC e a BNC-FORMAÇÃO concebem a formação de professores e o contexto de ensino nas escolas regulares. Esta análise explorará as complexas relações entre os documentos oficiais do âmbito da educação, a formação docente e o notório saber, considerando como esses elementos se entrelaçam e criam um perfil identitário do professor de língua adicional e, conseqüentemente, do professor de espanhol como língua adicional.

BNCC E O DESAFIO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) é um documento normativo que determina o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os discentes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Além dessa definição, a BNCC apresenta-se como um documento que organiza currículos escolares, formação de professores, finalidades da educação, proposta escolar, etc.

Conforme estabelecido pela BNCC, é necessário que todos os alunos em todo o território brasileiro adquiram as mesmas habilidades e competências ao longo de sua trajetória escolar. A BNCC é um documento de caráter obrigatório, em conformidade com o que está estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB) e no Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE). Isso assegura que todos os currículos adotados pelas instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, estejam alinhados com a BNCC, que é o documento de referência.

Também consideraremos para nossas reflexões a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica, a Bnc-Formação (BRASIL, 2019), que é um documento oficial e está diretamente ligado a BNCC. Por meio de uma análise documental, exploraremos esses documentos oficiais, a fim de observar, como eles apresentam o perfil do professor de línguas adicionais.

A língua espanhola é uma das disciplinas que não são abordadas pela BNCC, remetendo ao retrocesso no ensino de línguas adicionais. Assim, a efetiva aplicação das orientações prescritas nos documentos em relação à prática educativa é permeada por desafios complexos.

As autoras Diógenes e Silva (2020), apontam que a proposta de uma base comum curricular para a educação brasileira foi discutida com argumentos contra e a favor do referido documento. Ressaltam que ele versa sobre uma política que vem fortalecer o Estado neoliberal, já que sua prioridade é preparar os alunos para o mercado de trabalho, priorizando o ensino da língua inglesa. Desse modo, como afirma Rodrigues (2022), esse modelo de formação por competências, reduz o conhecimento a esquemas e modelos pré-definidos, delimitando assim o trabalho docente.

Paralelamente à BNCC, encontramos a Bnc-Formação que define diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional

comum para a formação inicial de professores da educação básica. Esses documentos oficiais estão associados, como afirma Rodrigues (2022) ao processo produtivo, sendo a Bnc-Formação direcionada à formação de professores adequada ao que prevê a BNCC. Assim sendo, a partir do que propõe a BNCC, o professor deve trabalhar com as competências e habilidades definidas no documento.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC- Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019)

Um notável retrocesso é a mudança na nomenclatura do componente de língua estrangeira moderna presente na BNCC, que passa a ser formalizado como língua inglesa. Segundo Rodrigues (2022), essa questão remete a assuntos geopolíticos, já que o inglês era a língua privilegiada no ensino básico e que agora tornou-se a única língua obrigatória. Isso gera consequências, visto que impede a comunidade escolar de escolher a língua adicional que mais atenda às necessidades de sua região.

A Lei 13.415/2017, também conhecida como a Lei do Novo Ensino Médio, trouxe mudanças significativas na estrutura do currículo do ensino médio no Brasil, introduzindo a flexibilização da grade curricular. Diante de várias modificações, a obrigatoriedade de incluir o espanhol nos currículos escolares foi suprimida. Neste cenário, a disciplina foi realocada para os itinerários formativos, transformando-se em uma alternativa educacional que fica a cargo da escola e da comunidade local decidirem se desejam oferecê-la ou não.

É imprescindível ressaltar que a língua espanhola é uma língua hegemônica e que, de acordo com Lagares (2018), é considerada super central, já que é uma língua de Estado, com presença em outros países. Ainda, de acordo com Leal (1986), o estudo da língua espanhola é de suma importância, visto que é a quarta língua mais falada no mundo, língua que não é apenas da Espanha (peninsular e insular), mas de dezenas de países da América do Sul, América Central e de diversos estados norte-americanos como Arizona, Califórnia, Novo México e Texas.

Como citado neste trabalho, com a BNCC, o espanhol vem sofrendo um apagamento nos currículos da educação básica, posto que o documento propõe um ensino unificado e monolíngue, privilegiando apenas o ensino de inglês, não levando em consideração as necessidades educacionais e o contexto de diversidade cultural no Brasil. Assim sendo, as políticas linguísticas deveriam visar uma educação democrática, plurilíngue e multicultural, favorecendo o ensino de língua espanhola, visto que o Brasil é um país que faz fronteira com países hispanofalantes.

Sobre a oferta de ensino plurilíngue, Almeida filho e Eres Fernández (2019) consideram que

a possibilidade de estar em contato e aprender diferentes línguas amplia as possibilidades de uma formação consistente e alinhada às necessidades e demandas de um mundo plural, multilíngue e multicultural, o que supõe um avanço educativo imprescindível e do qual não se pode abrir mão. (ALMEIDA FILHO; ERES FERNÁNDEZ, 2019, p.25)

Assim, ressaltamos que a ausência da língua espanhola na BNCC é uma lacuna que merece atenção e reflexão, já que sua presença é fundamental para a promoção de uma educação plurilíngue, tendo em vista as necessidades educacionais no Brasil.

Para compreender de que maneira as políticas linguísticas podem caracterizar o professor de espanhol, analisaremos dois documentos públicos: um edital e uma publicação no jornal oficial de um município do estado do Rio de Janeiro referentes a uma seleção de professores de língua espanhola. Neste contexto, examinaremos o perfil do professor de espanhol presente nos documentos do processo seletivo.

SELEÇÃO DOS DOCENTES DE LÍNGUA ESPANHOLA

É imprescindível ressaltar a relação entre o processo de seleção de professores e a representação profissional, uma vez que segundo Pereira (2012, p. 11), “a instituição cambia funções na reconstituição da identidade profissional docente, ora funcionando como uma cerceadora e ora como norteadora do trabalho docente”.

Há uma distância entre a identidade “real” (DUBAR, 2005), hoje, em virtude de certa desorganização na comunicação, na hierarquização do grupo e por conta de uma ambivalência subjacente ao discurso profissional/attitudinal. Dessa forma, valores e perspectivas profissionais perdem-se. (PEREIRA, 2012, p. 11)

O processo seletivo público de professores é uma etapa de suma importância no contexto educacional para garantir a qualidade do ensino. O recrutamento não apenas assegura que os candidatos sejam avaliados com base em critérios predefinidos de competência, mas também favorece a construção de um corpo docente qualificado.

Segundo Robbins (1998), o objetivo primordial do processo de seleção é identificar indivíduos que possuam o conhecimento, as habilidades e as capacidades necessárias para desempenhar suas funções com sucesso dentro de uma estrutura organizacional.

Para assegurar uma seleção eficaz, conforme a teoria do autor, é necessário avaliar a adequação dos atributos ao cargo e considerar em que medida os valores individuais dos candidatos estão alinhados com os valores da instituição. Ainda, segundo o autor, é fundamental a convergência entre os princípios teóricos que orientam as atividades da instituição e aqueles valorizados pelo profissional.

O processo seletivo de professores de espanhol geralmente se apoia em critérios diversos, como formação acadêmica, experiência de ensino, proficiência linguística e cultural, entre outros. Neste sentido, a identidade profissional dos docentes de espanhol não é unicamente forjada por sua formação e experiência, mas também é influenciada pela percepção que a instituição de ensino e a comunidade acadêmica têm deles.

Considerando as reflexões abordadas neste estudo, no intuito de analisar qual é o perfil que se espera do professor de espanhol, propomos a análise de fragmentos de um edital recente emitido pelo Conselho Municipal de Educação de uma cidade no estado do Rio de Janeiro, bem como fragmentos do jornal oficial do município, nos quais são estabelecidos requisitos e atribuições aos docentes que participaram desse mesmo processo seletivo. O foco desta análise é a seleção de professores de espanhol, já que o edital também prevê a seleção de docentes de outras línguas adicionais.

Para este processo seletivo simplificado, foram consideradas as etapas de avaliação curricular e prova, de caráter eliminatório e classificatório, que visou aferir o perfil e a experiência profissional do candidato. Essa contratação temporária destinou-se a professores, para atuarem na rede municipal de ensino, especificamente na função que se intitula “Instrutor de linguagens - Espanhol”. Além disso, o edital estabelece critérios mínimos para a admissão

desses instrutores, sendo necessário possuir a “Licenciatura plena em letras com habilitação em espanhol ou DELE B2”.

É importante ressaltar que os diplomas DELE concedidos pelo Instituto Cervantes em nome do Ministério da Educação e Formação Profissional da Espanha, representam credenciais oficiais que atestam o nível de competência e domínio do espanhol. Há seis diferentes certificações – DELE A1, A2, B1, B2, C1 e C2, esses títulos estão alinhados com os padrões de competência linguística estabelecidos no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas. No contexto do edital, destaca-se que o nível B2, confirma a proficiência avançada em espanhol.

É relevante observar que, dentre outros certificados que avaliam a competência linguística em espanhol, como o Siele, Celu e Die, o edital destaca explicitamente o “DELE B2” como o certificado de referência privilegiado. A inclusão do conectivo “ou” no edital, sugere que tanto professores com formação acadêmica quanto aqueles que demonstram apenas domínio da língua espanhola podem ser considerados para a seleção. Assim, podemos interpretar quais são os critérios de qualificação exigidos no processo seletivo.

O processo seletivo tem como objetivo dar início ao projeto do município, que visa o ensino de idiomas dentro da rede pública municipal de ensino, para promover a “diminuição das desigualdades de acesso às oportunidades de aprendizagem e de trabalho, a partir da ampliação das possibilidades de desenvolvimento do projeto de vida de cada educando/a” (2023, p. 17).

Segundo a proposta do projeto, os instrutores “produzirão o material didático quando necessário, visando apresentar propostas lúdicas e contextualizadas às necessidades dos alunos” (2023, p.18). Se por um lado, há uma iniciativa notável em oferecer o ensino de línguas adicionais aos alunos da rede pública de ensino, por outro, cabe-nos indagarmos se um profissional que apenas possui proficiência linguística está habilitado para produzir material didático para alunos da escola pública.

Tendo em vista o contexto de ensino, nos questionamos: espera-se, então, a contratação de um instrutor para lecionar na rede pública de ensino? Que princípios teóricos, pedagógicos, tem o profissional que apenas possui o domínio da língua-alvo?

De acordo com Arruda (2020), o senso comum reflete que basta dominar a língua para ensiná-la, como se a formação específica fosse dispensável à profissão docente. Aceitar a ideia de que o professor não precisa de uma formação específica é corroborar com a proposta de notório saber na educação básica.

Sobre as justificativas do projeto é fundamental destacar que o município oferta a Língua Inglesa no currículo da educação básica, a partir do 6º ano do ensino fundamental, seguindo as disposições da BNCC. Além disso, de acordo com o Conselho Municipal de Educação (2023, p. 17), em relação ao Programa Maricá Interfronteiras, com a justificativa de que é necessário o desenvolvimento pedagógico de outras linguagens, “(...) mantém-se o ensino de língua inglesa, enquanto língua mais falada no mundo, e ampliar-se-á o ensino para idiomas como o espanhol (...)”

Compreende-se que o discurso proferido para fundamentar a proposta está alinhado com as reflexões feitas neste estudo sobre a BNCC. Isso ocorre porque o documento estabelece a obrigatoriedade exclusiva do ensino de língua inglesa, direcionando-o para uma formação voltada para o mercado de trabalho. Assim, não só a língua espanhola como todas as outras línguas adicionais, exceto a língua inglesa são apagadas do currículo da educação básica.

Segundo o Conselho Municipal de Educação (2023, p.18), a oferta das aulas de línguas adicionais ocorrerão “no contraturno das aulas da Base Nacional Comum Curricular, para alunos do 6º a 9º de unidade(s) escolar(es) específica(s)” que nos remete a ideia de desoficialização, (em especial da língua espanhola, objeto deste artigo), contribuindo para a disjunção de língua de mercado e língua da escola. Isto é, de acordo com a observação de

Rodrigues (2012), ao estabelecer que as línguas adicionais têm conteúdos que podem ser trabalhados de maneira extracurricular, se perpetua o imaginário de que língua adicional não se aprende na escola.

No ano de 2023, visando uma mudança em relação ao atual cenário educacional brasileiro, foi enviado ao Congresso Nacional, o projeto de lei intitulado PL 5230/2023, que propõe alterações na política do Novo Ensino Médio, sendo uma delas a obrigatoriedade da inclusão da língua espanhola nos currículos da educação básica.

De acordo com o Conselho Municipal de Educação (2023, p.17) sobre o projeto, “o ensino de línguas pode ser visto como um meio de aumentar as perspectivas culturais e profissionais de um cidadão”. Quanto ao futuro profissional, o projeto aponta que “o mercado hoje considera como pré-requisito básico, o domínio em algum idioma”. Isto corrobora com a ideia de ensino voltado para o mercado de trabalho.

No que diz respeito ao ensino de línguas para o mercado de trabalho, Ferraz (2019) traz a reflexão sobre a educação neoliberal em que os interesses servem à classe dominante.

São muitos os exemplos da potência e presença da educação neoliberal: há algumas décadas, as instituições têm se voltado para o mercado de trabalho, por meio da busca de rankings de qualificações, do incentivo a uma educação para certificação (profissional, internacional, de proficiência linguística) e por meio da fragmentação do conhecimento e dos currículos. (FERRAZ, 2019, p.56)

A proposta do projeto tem como justificativa ampliar o acesso dos alunos da rede municipal a outras línguas e visa desenvolver a cidadania global dos estudantes por meio do ensino de línguas adicionais. Podemos considerar que é uma iniciativa notável e de grande valia diante do atual cenário educacional brasileiro, no entanto, é necessário incluir as línguas adicionais no contexto de educação básica, tendo em vista a qualificação dos profissionais que irão atuar em sala de aula.

O desenvolvimento cidadão, de acordo com o Conselho Municipal de Educação (2023, p.18), “não deve encerrar-se em lógicas de cidade-Estado, mas sim incorporar-se à lógica das sociedades globalizadas numa perspectiva consciente e crítica dos desdobramentos do que é chamado desenvolvimento”. Segundo a proposta do projeto, entende-se, portanto, que a formação cidadã também se estende para formação em cidadania global, adepta à diversidade e à pluralidade de saberes.

Em relação à análise sobre os documentos que compõem a seleção do professor de espanhol, compreendemos que a construção identitária do profissional, se apresenta ligada às políticas educacionais e às práticas sociais que permeiam o contexto educacional brasileiro.

Esta interconexão pode delinear as expectativas e diretrizes para o ensino da língua adicional, caracterizando o perfil identitário do educador. Assim, como nos propusemos a fazer neste breve artigo, é necessário questionar de maneira reflexiva como esses elementos moldam, desafiam e por vezes podem limitar o papel do professor.

CONCLUSÕES

Os assuntos que abordamos neste artigo, revelam os aspectos que envolvem a identidade do professor de espanhol da educação básica e dos cursos livres, delineando as diversas dinâmicas que a cercam em diferentes contextos educacionais. A discussão sobre o conceito de identidade destaca que essa construção pessoal e profissional é multifacetada e influenciada por uma variedade de fatores, incluindo origens culturais, experiências pessoais e profissionais, valores, crenças e a relação com a sociedade em geral.

Identificar os elementos que caracterizam a identidade e a representação do professor de espanhol na educação básica e no curso livre, assim como nos diversos contextos profissionais que este profissional atua, ressalta a importância de contemplar tanto o “ser” quanto o “estar” na profissão.

Ao abordar a questão da formação universitária e do notório saber como aspectos identitários profissionais do educador de espanhol, ressaltamos a importância de uma base teórica sólida e da experiência prática para a formação de professores competentes. A interação entre esses dois elementos pode otimizar o ensino de espanhol, garantindo que os professores estejam bem preparados para enfrentar os desafios profissionais.

A análise dos documentos oficiais no âmbito da educação destaca a importância de alinhar as diretrizes curriculares com as necessidades dos alunos e as condições reais das escolas. A inclusão da língua espanhola, assim como outras línguas adicionais nos currículos educacionais é um fator crucial para o desenvolvimento educacional e cultural dos alunos. Além disso, essa inclusão desempenha um papel significativo na construção da identidade profissional do docente de línguas adicionais. Ambos os aspectos estão interligados e enriquecem a experiência educacional de alunos e professores.

A presença da língua espanhola no currículo escolar não apenas amplia o acesso dos alunos a um novo idioma e cultura, mas também valoriza a diversidade linguística e cultural. Isso contribui para uma compreensão mais ampla do mundo e promove a tolerância, o respeito e a apreciação das diferenças. É válido destacar a presença do plurilinguismo nas escolas, já que os alunos que têm a oportunidade de aprender espanhol e outras línguas adicionais, além de ter acesso a uma formação para a cidadania, estarão mais preparados para enfrentar um mundo globalizado.

Neste sentido, para os docentes de espanhol, a inclusão da língua espanhola nos currículos educacionais confere maior relevância à sua área de atuação, consolidando sua identidade profissional. Isso se traduz em um sentimento de valorização, à medida que sua especialização é reconhecida e valorizada na educação. No entanto, isso também implica responsabilidades adicionais, pois os professores precisam estar bem preparados para garantir a qualidade do ensino.

A recente proposta de alterar o texto legislativo referente ao novo ensino médio, que inclui a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola, representa uma iniciativa notável para o contexto educacional brasileiro. Essas mudanças não só podem ser interpretadas como uma resposta às necessidades educacionais, mas também podem refletir na identidade do professor de espanhol no contexto da educação básica.

Desse modo, defendemos que a inclusão da língua espanhola nos currículos educacionais beneficia tanto os alunos quanto os docentes de espanhol. Ela amplia horizontes, valoriza a diversidade e reforça a identidade profissional dos professores. Essa inclusão é um passo importante na promoção de uma educação mais inclusiva e global, enriquecendo a experiência educacional e contribuindo para a formação de cidadãos mais tolerantes e conscientes. Entendemos que o ensino de espanhol é de extrema importância nas escolas, considerando nosso espaço político, cultural e geográfico e que seu aprendizado é para além de uma compreensão linguística.

Por fim, ao analisar a seleção dos docentes de espanhol e sua relação com a identidade profissional, destacamos a necessidade de critérios de seleção que visem a valorização profissional e a promoção de uma educação linguística de qualidade. A seleção de professores não apenas impacta a qualidade do ensino, mas também influencia a construção da identidade dos docentes e sua percepção no contexto educacional.

Compreendemos que, o trabalho docente é permeado por decisões políticas, relações sociais e culturais e que o professor deve ser um sujeito sobretudo reflexivo sobre quem ele é e sobre suas práticas. Consideramos a perspectiva do educador Paulo Freire (2003), acerca da

necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática como elemento indispensável na relação entre teoria e prática. Sem essa conexão, a teoria corre o risco de se tornar mera especulação, enquanto a prática pode se transformar em ativismo cego. Em outras palavras, a reflexão crítica sobre a prática emerge como um aspecto crucial para evitar a dicotomia entre teoria e prática, enfatizando a necessidade de um educador que não apenas transmita conhecimento, mas que também esteja constantemente refletindo sobre sua prática educativa.

É crucial que o professor se questione regularmente: "Quem sou como professor de espanhol?" Esse processo de autorreflexão é contínuo, mesmo em face das transformações ao longo do tempo.

Portanto, é necessário que o docente de espanhol esteja sempre buscando refletir sobre sua prática. Isso requer autoconhecimento e uma profunda compreensão sobre o seu papel profissional, visando não só o seu perfil como educador reflexivo de sua prática, mas também sobre a educação que estará sendo oferecida aos educandos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos de. **Linguística Aplicada Ensino de Línguas e Comunicação**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. Por um referencial brasileiro de níveis de desempenho no ensino de línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. (orgs.). **RENIDE** - Referencial de níveis de desempenho em línguas estrangeiras. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 11-36.

ARRUDA, Larissa de Souza. **A abordagem ergonômica na formação do professor de francês língua estrangeira (FLE): uma análise de documentos oficiais de universidades públicas federais brasileiras**. 2020. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BERTOLDO, Ernesto. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, Maria José. (Org.). **Identidade e discurso**. 1ed. Campinas: Unicamp, 2003. p. 83-118.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus, e da outras providências**. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 16 de ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. **Dispõe sobre o ensino da língua espanhola**. Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm. Acesso em: 16 de ago. 2023.

BRASIL. 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. **Portal da Legislação**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 16 de ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021. **Define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/CNE, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº. 8.752/2016. **Dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação básica**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 ago. 2023.

CAMINHA, Letícia dos Santos. A identidade docente do professor de espanhol segundo as DCE de LEM-PR. Paraná. **Revista X**, v. 17, n. 2, p. 607-630, 2022.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: Leffa, Vilson J. (Org.). **O Professor de Línguas Estrangeiras. Construindo a Profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – CME. Programa Maricá Interfronteiras, **Jornal Oficial de Maricá**, Maricá, 22 mar. 2023, p. 17-18.

DAHER, Del Carmen. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. **Revista Hispanista**, Niterói, n.27, p. 1-12, 2006.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra, O NEOLIBERALISMO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): aproximações contextuais. **Revista Plurais** – Virtual, Anápolis - Go, Vol. 10, n. 3 – Set. /Dez . 2020 – p. 350-366.

DOMINGO, Luciana Contreira. Os (Des) Caminhos do Ensino de Espanhol no Brasil. **RELACult - Revista Latino-Americana De Estudos Em Cultura E Sociedade**, [S. l.], v. 1, n. 02, 2015. p. 66–78.

ERES FERNÁNDEZ, Gretel. Políticas públicas para la (no) enseñanza de español en Brasil. In: MIRANDA, C. (org.). **La lengua española en Brasil. Enseñanza, formación de profesores y resistencia**. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2018. p. 9-18.

FERRAZ, Daniel de Mello. Neoliberalismo e educação em línguas estrangeiras. **Revista (Con) textos Linguísticos**, Espírito Santo, v.9, n.14, p.55-71, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/10502>. Acesso em: 16 de ago. 2023

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nacional, 1972.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de. **Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas o trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas**. 2010. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

GAUTHIER, Clermont; et al. Traduzido por Francisco Pereira. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed.UNIJUÍ, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, V. 1, 2011.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. 3 ed. Campinas: Papirus, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. Ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: AP&A, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALL, Stuart. **El trabajo de la representación**. Lima: IEP – Instituto de Estudios Peruanos, 2002.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103-133.

JUDD, E. L.; TAN, L.; WALBERG, H. J. **Teaching Additional Languages**. Bellegarde: Sadag, 2001.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LEAL, César Barros. Ensino da língua espanhola: importância e particularidades. **Rev. de Letras**, Fortaleza, v.11, n.2, jul/dez. 1986, p.175-179.

LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: Leffa, Vilson J. (org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2008. p.353-376

LEFFA, Vilson J. **O professor de línguas estrangeiras - Construindo a Profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas, APLIESP**, n. 4, p. 13-24, 1999.

LUFT, Celso P. **Minidicionário Luft**. 20ª edição São Paulo: Ática, 2001.

MACHADO, Lucília Regina de Souza (2021). Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. **Retratos da Escola, Esforce**. [S. l.], v. 15, n. 31, p. 95–109, 2021. DOI: 10.22420/rde.v15i31.1262. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1262>. Acesso em: 16 ago. 2023.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto - Portugal: Porto Editora, 1999.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Líliliana Cabral. (Orgs.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2002.

NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto, 2000.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. **ECCOS – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 87-112, 2008.

PARAQUETT, Márcia. Linguística Aplicada, Inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. **Revista Nebrija de Linguística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas**, v. 6, p. 01-23, 2009.

PEREIRA, Andréa Ferreira Garcia. Representações sociais de professores da educação profissional sobre a identidade docente. In: **VI COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**, 2012, Sergipe: UFS, 2012. p. 1-15.

PICCININI, Cláudia Lino; MAGALHÃES, Ligia Karam Corrêa de; MOREIRA, Valéria de Moraes Vicente. A reprodução da força de trabalho e a crise de acumulação: pensando sob a perspectiva docente. In: AFFONSO, Cláudia; Claudio, FERNANDES, FRIGOTTO, Gaudêncio; MAGALHÃES, Jonas; MOREIRA, Valéria; NEPOMUCENO, Vera. (Orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p.365-387.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: Pimenta, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 3ª ed. Ed. Cortez, São Paulo, 1997.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 21-45.

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

ROBBINS, Stephen P. **Políticas e práticas de recursos humanos**. Comportamento Organizacional. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. **Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro**. 2010. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RODRIGUES, Rachel Ribeiro Couto. BNC-Formação: novos desafios para o docente de língua espanhola. In: Antônio Ferreira da Silva Júnior [Org.] **Linguística Aplicada e Hispanismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. E-book. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/05/EBOOK_Linguistica-Aplicada-e-Hispanismo-1.pdf. Acesso em: 16 ago. 2023.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho dos professores em educação: um panorama. In: MACHADO, Ana Rachel (org). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 3-34.

VARGENS, Dayala Paiva de Medeiros. **Uma história de politização do ensino de espanhol: Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

VOLPI, Marina Tázon. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V.J.(org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2.ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p.133-141.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, pois sem Ele esta jornada não seria cumprida.

Aos meus pais por acreditarem e me encorajem em todos os meus projetos. Mãe e pai, amo imensamente vocês. Me faltam palavras para agradecer por tudo.

Ao meu irmão, pelo incentivo de sempre, por me presentear com um sobrinho tão lindo. Titia ama!

Aos meus amigos, que estão sempre por perto me apoiando e incentivando. Vocês são essenciais!

À minha orientadora, conselheira e amiga, Prof. Dra. Andrea Galvão de Carvalho por todos os ensinamentos e afeto.

À toda equipe de professores da Pós-graduação em ensino de espanhol do Colégio Pedro II, em especial a Profa. Ma. Ana Beatriz Simões da Matta pela valiosa contribuição.

Agradeço à Profa. Dra. Maria Del Carmen Fátima González Daher pelo carinho e pelas contribuições. Muito obrigada!