



**KATIANE RIBEIRO SOUZA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA  
ESPAÑHOLA: UMA ANÁLISE DE UM CURSO DE  
ATUALIZAÇÃO**

**LAVRAS - MG**

**2017**

**KATIANE RIBEIRO SOUZA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA:  
UMA ANÁLISE DE UM CURSO DE ATUALIZAÇÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Linguística Aplicada, para a obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Patricia Vasconcelos Almeida  
Orientadora

**LAVRAS - MG**

**2017**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA,  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Souza, Katiane Ribeiro.

Formação continuada de professores de língua espanhola: uma análise de um curso de atualização / Katiane Ribeiro Souza.- 2017.

97 p. : il.

Orientadora: Patricia Vasconcelos Almeida.

Dissertação (mestrado profissional)-Universidade Federal de Lavras, 2017.

Bibliografia.

1. Capacitação. 2. Docência. 3. Espanhol. I. Almeida, Patricia Vasconcelos. II. Título.

**KATIANE RIBEIRO SOUZA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA: UMA  
ANÁLISE DE UM CURSO DE ATUALIZAÇÃO**

***CONTINUED TEACHER TRAINING OF SPANISH LANGUAGE TEACHERS: AN  
ANALYSIS OF AN UPDATE COURSE***

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Linguística Aplicada, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 26 de Junho de 2017.

Profa. Dra. Helena Maria Ferreira

UFLA

Profa. Dra. Glenda Cristina Valim de Melo

UNIRIO

Profa. Dra. Patricia Vasconcelos Almeida  
Orientadora

**LAVRAS - MG**

**2017**

*Aos professores inesquecíveis que fizeram parte da minha trajetória educacional e  
profissional.*

*Dedico*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, grande mentor da minha vida, por toda força e proteção;

À minha mãe Maria de Fátima, por ser meu maior exemplo de vida, amor e perseverança;

Ao meu esposo Bruno, por incentivar meus sonhos e ser meu maior companheiro em todas as ocasiões;

À minha orientadora, Dra. Patricia, pelo compromisso assumido, pelo constante incentivo, apoio, orientação e paciência;

Ao assessor do escritório de educação da Embaixada da Espanha no Brasil, José Manuel, por me fornecer toda documentação e informações sobre o curso e por sempre ser tão disponível e atencioso, colaborando muito com a pesquisa;

Aos professores colaboradores desta pesquisa, em especial, à professora Vera Lúcia (*in memoriam*) que me auxiliou tanto desde o início da minha carreira como docente de língua espanhola até o mestrado, e se disponibilizou prontamente a responder ao questionário e em me ajudar em tudo que precisei. Infelizmente não está mais entre nós para receber esse agradecimento...

À Universidade Federal de Lavras (UFLA) e ao Departamento de Educação (DED), pela oportunidade concedida para realização do mestrado.

Aos professores e colegas do mestrado em educação da UFLA, pelos ensinamentos e pelas trocas de experiências.

À minha sobrinha Luiza, por tornar cada momento mais divertido e sereno, pela sua simples presença;

À minha irmã Karina e meu cunhado Hebert, pelo apoio e pela motivação para a continuidade dessa trajetória;

As minhas amigas Alexana, Ana Carolina e Graziela, pelo apoio, pela convivência, pelos conselhos e pelo carinho de sempre;

À minha família por me incentivar e por torcer por mim;

A todos que, de alguma forma, contribuíram para o êxito deste trabalho.

**Muito obrigada!**

*“A persistência é o menor caminho do êxito”. (Charles Chaplin)*

## RESUMO

A língua espanhola é considerada uma das línguas mais faladas no mundo. Além disso, é o segundo idioma para comunicação internacional. Em decorrência do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), questões comerciais, sociais, políticas, esportivas, de turismo, entre outras, têm sido tratadas em espanhol. Por essa importância social da língua, é que se faz importante conhecer o panorama do processo de formação inicial e continuada dos professores que atuam com a língua espanhola. Assim, neste trabalho acadêmico, objetiva-se investigar como o 'Curso de Atualização para Professores de Espanhol', oferecido aos professores da rede estadual de Minas Gerais, conveniado com a Embaixada Espanhola no Brasil, contribuiu para melhorar a formação dos docentes de língua espanhola. Além disso, tem como objetivos específicos: Descrever o curso, seus objetivos e as atividades desenvolvidas nesse curso; analisar e descrever a percepção de professores de língua espanhola sobre as contribuições que as atividades desenvolvidas no curso trouxeram para sua formação pedagógica e linguística; e identificar ainda, na percepção desses docentes, a influência do curso de atualização em sua prática profissional. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo sob uma perspectiva de análise interpretativa com amostra composta por dez professores, que responderam a um questionário. Os resultados apontam para uma significativa contribuição do curso para o processo de reflexão dos professores sobre suas práticas educativas.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem de espanhol. Formação docente. Linguística Aplicada.



## ABSTRACT

The Spanish language is considered one of the most widely spoken languages in the world. In addition, it is the second language for international communication. Due to the Common Southern Market (MERCOSUL), in terms of trade, social, political, sports, tourism issues, amongst others, have been addressed in Spanish. Because of the social importance of the language, it is important to know the panorama of the process of initial and continual training of teachers who work with the Spanish language. Thus, this academic work has the general objective to investigate how to 'Update the Course for Spanish Teachers', offered to teachers of the state of Minas Gerais, together with the Spanish Embassy in Brazil, which contributed to improve the training of Spanish language teachers. It has specific objectives: to describe the course, their objectives and the activities developed; Analyze and describe the perception of Spanish language teachers about the contributions that the activities developed in the course has brought to their educational and linguistic training; And to identify, in the perception of these teachers, the influence of the updated course on their professional practice. For that, a qualitative research was carried out from a perspective of interpretative analysis with a sample composed of ten teachers, who answered a questionnaire (survey). The preliminary results point to a significant contribution of the course to the reflection of the process of the teachers about their educational practices.

**Keywords:** Teacher-learning of Spanish. Teacher training. Applied linguistics.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Escolaridade.....	57
Gráfico 2 - Temáticas que gostariam que fossem abordadas no curso.....	60
Quadro 1 - Apresentação dos problemas de aprendizagem e suas consequências.....	38

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABH	Associação Brasileira de Hispanistas
APEERJ	Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro
APEESP	Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
PCCs	Práticas como Componentes Curriculares
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Programa de Educação Continuada
PNE	Plano Nacional de Educação
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
SEEMG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SPE	Sistemas Públicos de Ensino
SREs	Superintendências Regionais de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>16</b>
<b>2.1</b>	<b>A Linguística aplicada e a formação de professores</b> .....	<b>16</b>
<b>2.2</b>	<b>A formação de professores e as políticas públicas</b> .....	<b>18</b>
<b>2.2.1</b>	<b>A formação inicial de professores de língua espanhola</b> .....	<b>27</b>
<b>2.3</b>	<b>O ensino da língua espanhola no Brasil: trajetória e situação</b> .....	<b>30</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	<b>44</b>
<b>3.1</b>	<b>Caracterização da pesquisa</b> .....	<b>44</b>
<b>3.2</b>	<b>Contexto da pesquisa</b> .....	<b>46</b>
<b>3.3</b>	<b>Geração de dados e instrumentos utilizados</b> .....	<b>51</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>55</b>
<b>4.1</b>	<b>A primeira etapa</b> .....	<b>56</b>
<b>4.2</b>	<b>A segunda etapa</b> .....	<b>60</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>80</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>85</b>
	<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES</b> .....	<b>92</b>
	<b>ANEXO A - AUTORIZAÇÃO</b> .....	<b>92</b>
	<b>ANEXO B - COMUNICADO DE SUSPENSÃO DE CURSOS DE ATUALIZAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO</b> .....	<b>96</b>
	<b>ANEXO C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b> .....	<b>97</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A língua espanhola é considerada uma das línguas mais faladas no mundo. Assim, é de grande importância, a incorporação do espanhol na matriz curricular do sistema de ensino brasileiro, para preparar os estudantes, futuros profissionais do país, para uma realidade que envolva não somente os acordos políticos sociais do Brasil com o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), mas também, o mercado de trabalho mundial, visto que a língua espanhola é a língua oficial de 21 países.

Nesse sentido, é importante que a formação de um professor de língua espanhola não esteja limitada a seu tempo de estudos na graduação e que, para isso, haja políticas públicas que promovam uma educação continuada constante para esses profissionais. A efetivação de cursos de formação continuada é imprescindível para o docente, principalmente, para que ele aprenda a contextualizar a língua espanhola, considerando os aspectos socioculturais dos educandos e do contexto de uso real da linguagem.

Nessa linha de pensamento, torna-se significativo conhecer o processo de inserção da língua espanhola no Brasil e a formação de professores, bem como o que já existe em termos de políticas públicas que determinam os cursos de formação continuada para professores. Essas informações são relevantes para poder compreender as contribuições do ‘Curso de Atualização para Professores de Espanhol’, oferecido aos professores da rede estadual de Minas Gerais, conveniado com a Embaixada Espanhola no Brasil, nas práticas dos professores que participaram dessa capacitação, que é o objeto de estudo desta investigação.

Com base nessas questões, destacamos o seguinte: Quais são as contribuições do Curso de Atualização para Professores de Espanhol para melhorar a formação docente na perspectiva dos professores que participaram desse curso?

Vale ressaltar que o referido curso se tornou objeto deste estudo, por ser destinado aos professores que lecionam espanhol no Ensino Médio da rede estadual de Minas Gerais e ter como objetivos: promover discussões sobre o ensino de língua espanhola, a interação entre os docentes participantes, bem como apresentar diferentes possibilidades de inovação pedagógica.

Dessa forma, nossa pesquisa tem como objetivo geral investigar como o ‘Curso de Atualização para Professores de Espanhol’ contribuiu para melhorar a formação dos docentes de língua espanhola. Como objetivos específicos: descrever o curso, seus objetivos e as atividades desenvolvidas neste curso; analisar e descrever a percepção de professores de língua espanhola sobre as contribuições que as atividades desenvolvidas no curso trouxeram

para sua formação pedagógica e linguística; e identificar ainda, na percepção desses docentes, a influência do curso de atualização em sua prática profissional.

Para alcançar os objetivos supracitados elaboramos três perguntas de pesquisa, as quais nortearam a escolha do arcabouço teórico do estudo, bem como as análises, a saber:

- a) Quais foram as atividades desenvolvidas no curso?
- b) Com base no questionário, como os professores de língua espanhola perceberam as contribuições das atividades desenvolvidas no curso de atualização na sua própria formação pedagógica e linguística?
- c) Como os docentes em questão observam a influência do curso de atualização em sua prática profissional?

Ressaltamos que o interesse em pesquisar o curso citado se dá por acreditar que trabalhos como este podem vir a promover um incentivo à formação do professor de língua espanhola, contribuindo para o aprimoramento da proficiência linguística discursiva, das habilidades também discursivas relativas ao idioma e para o desenvolvimento de diferentes metodologias de ensino-aprendizagem dessa língua estrangeira. Presta-se, também, a despertar o interesse dos professores que estão envolvidos no processo de formação a conhecer mais sobre as políticas públicas e os investimentos governamentais que são disponibilizados para a formação continuada.

Portanto, para compreender essa temática, fizemos um levantamento bibliográfico de conceitos que deram subsídios para investigar essa proposta de formação continuada, e verificar as possíveis contribuições do curso na formação docente dos profissionais participantes. Dialogamos com teóricos como Almeida Filho (2007; 2015), Gatti (2008), Moita Lopes (1996), Nóvoa (1999), Souza (2012), entre outros.

Para responder às perguntas de pesquisa e dar início a esta investigação, entramos em contato com os responsáveis pelo curso, explicamos a intenção da investigação e solicitamos uma autorização para entrar em contato com os participantes do curso. Assim que nos foi concedida a autorização, submetemos o projeto ao comitê de ética para seres humanos e após a liberação dos trabalhos, entramos em contato com os participantes e os convidamos para responder um questionário.

As informações coletadas foram analisadas, seguindo os preceitos interpretativistas de Moita Lopes (1994), que originaram dados que demandaram um posicionamento reflexivo da pesquisadora, em busca do entendimento de como os participantes se apropriaram das

experiências vividas no curso de formação continuada, como fizeram uso das informações e dos aprendizados adquiridos em sua prática docente.

Dessa forma, esperamos que os resultados possam oferecer subsídios a outras pesquisas e a possíveis encaminhamentos para a área de Linguística Aplicada, especificamente na subárea referente à formação de professores. Além disso, almejamos fomentar discussões no campo do ensino de língua estrangeira na academia, dando destaque para a prática docente não só inicial, mas também, continuada que é o foco desta investigação.

Esse trabalho também se faz importante em decorrência da recente reforma no Ensino Médio Brasileiro, pela nova proposta curricular, que coloca apenas o inglês como a língua estrangeira a ser ensinada. O governo atual revogou a Lei nº 11.161 de 2005 que inclui a língua espanhola entre os conteúdos obrigatórios do ensino médio neste ano de 2017. Até o momento, não ocorreu nenhuma alteração, mas entendemos que, quando vigente, tal medida pode causar drásticas mudanças no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola no Brasil.

Portanto, este estudo também tem o seu lugar de importância por realizar pesquisas e problematizações sobre a formação de professores de língua espanhola, políticas públicas e valorização dos docentes que refletem diretamente na aprendizagem dos estudantes e no ensino da língua espanhola em nosso país.

A organização desta dissertação apresenta-se da seguinte forma: a introdução, em que são apresentados: a temática escolhida, a problemática encontrada, os objetivos propostos, a motivação para o desenvolvimento da pesquisa, a metodologia aplicada, bem como a relevância de se abordar o assunto.

No referencial teórico, apresentam-se a revisão de literatura, abordando temáticas relevantes como a linguística aplicada e a formação de professores, em que descrevemos a nossa relação com essa linha de pesquisa; formação de professores e as políticas públicas; formação inicial de professores de língua espanhola; e o ensino da língua espanhola no Brasil, sua trajetória e situação.

A metodologia descreve o tipo de pesquisa adotada neste estudo, o contexto da pesquisa, a geração de dados, os instrumentos utilizados e os participantes da pesquisa. A pesquisa é qualitativa, um estudo de caso e de caráter interpretativista. A análise dos dados que é composta da apresentação da sistematização dos dados gerados, por uma análise interpretativa, por meio do estabelecimento de um panorama do contexto da pesquisa, e da discussão, que dialoga com os autores referenciados.

Por fim, as considerações finais que abordam a importância desta pesquisa, as contribuições do curso analisado e das atividades desenvolvidas nele, sob a visão dos professores que responderam ao questionário, relacionado às reflexões feitas pelos docentes sobre suas formações e práticas.

Passamos a seguir para a fundamentação teórica a qual possibilitou aprofundamento teórico e deu suporte para questões que buscamos compreender durante esta investigação.



## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 A Linguística aplicada e a formação de professores**

Considerando que esse trabalho é desenvolvido em um Mestrado Profissional em Educação, ressaltamos que a sua linha de pesquisa é a Linguística Aplicada (doravante, LA), e por isso, é possível utilizar do escopo teórico compreendido na perspectiva da LA para tratar de questões relacionadas ao processo de formação continuada de professores de língua estrangeira. Antes, porém, de adentrarmos no cerne do tema que motivou essa investigação, optamos por apresentar um pouco da LA e sua relação com formação de professores.

A LA nasceu em 1940, durante a Segunda Guerra Mundial. Tal fato ocorreu em razão da demanda dos militares do exército americano em aprender a língua dos povos que se relacionavam com os EUA, e também por interesses políticos e econômicos visando às oportunidades de negócios pós-guerra (LUNA, 2012).

Logo, surgiu a necessidade de preparação de materiais e técnicas para o ensino, e na ocasião, os preceitos da LA relacionados ao ensino de línguas, contribuíram de forma a proporcionar aos militares envolvidos no processo, uma aprendizagem com eficiência e em tempo hábil. Assim, foram utilizados estudos da psicologia e da linguística na criação de um método que funcionasse naquele contexto, e a partir daí, a LA foi tratada como ciência pela primeira vez (ALMEIDA FILHO, 2007).

Segundo o autor supramencionado, nessa ciência, as buscas relacionadas a questões da língua em uso são constantes, tais como: ensino-aprendizagem de línguas, interpretações, nomenclatura, relações sociais, traduções, dentre outras. Por isso, seu desafio é o de perpassar as questões sobre idiomas e suas culturas, com poucas limitações e o máximo de êxito possível. No mesmo sentido, Moita Lopes (1996, p. 22-23) elucida que:

A LA é entendida como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico.

Colaborando com o avanço do conhecimento, o autor ainda infere que a LA tem suas pesquisas aportadas em circunstâncias reais, nas quais as pessoas vivem e agem, ponderando "a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que experienciam" (MOITA LOPES, 1996, p. 21). Relacionando esse pensamento com pesquisas sobre LA em âmbito escolar, Oliveira (2006) explana que tais pesquisas têm o compromisso com a produção de conhecimentos que oriente a formação dos docentes, alunos, leitores e

escritores, a partir do entendimento que ler e escrever são práticas sociais necessárias à entrada, à inclusão, mesmo na sociedade contemporânea. Considerando uma LA contemporânea, Moita Lopes (2006, p. 101) argumenta que:

Em uma LA que quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de *bricolage*, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem.

O autor esclarece, na citação acima, a importância de relacionar a teoria e a prática de ensino-aprendizagem na conjuntura da vida contemporânea e que nesse contexto os preceitos da LA são fundamentais. Assim, no que tange à formação de professores, vale ressaltar que a LA é de grande relevância. Souza (2012) reforça essa afirmação ao alegar que a LA tem seus trabalhos voltados para uma análise reflexiva da prática já que esta ilumina a práxis de cada educador na preparação dos planos de aula, utilização de programas, na criação de projetos, entre outros, unindo, dessa maneira, a teoria à prática.

Em suma, a aprendizagem, fundamentada na LA, se associa à linguagem da sociedade contemporânea. Esse entendimento é reforçado por Almeida Filho (2007) ao conceber que a LA faz parte de um campo de abordagem científica, que anseia pela aquisição do conhecimento, pesquisa, e oferece alternativas para problemas relacionados à linguagem na vida cotidiana.

Nas pesquisas Almeida Filho (2007, p. 11), o autor ressalta que “a Linguística Aplicada é a área de estudos voltada para a pesquisa sobre questões de linguagem colocadas na prática social”. Essa área do conhecimento, portanto, reconhece como possibilidade de investigação, desde problemas de uso da língua, até interferência social de um meio específico, sendo também considerada uma ciência autônoma.

Para Almeida Filho (2007, p. 9) “o valor de transitarmos por outros idiomas não precisa de muita defesa e já não se discute mais a ampliação de espaço de cultura e identidades em nós quando outra(s) língua(s) também nos constrói”. Nessa colocação do autor, podemos perceber, então, o valor cultural que o aprendizado de línguas traz para seus sujeitos. O autor também compreende que a globalização<sup>1</sup>, no mundo contemporâneo e aliada

---

<sup>1</sup> Globalização é uma série multidimensional de processos sociais que criam, multiplicam, alargam e intensificam interdependências e trocas sociais no nível mundial, ao passo que ao mesmo tempo, desenvolve nas pessoas uma consciência crescente das conexões profundas entre o local e o distante (STENGER apud KUMARAVADIVELU, 2006, p. 130).

aos avanços tecnológicos, propicia essa relação entre línguas e culturas, permitindo também percorrer por outros idiomas sem necessidade, até mesmo, de um deslocamento físico.

Nessa ótica, é possível afirmar também, que a LA, tendo como foco principal o uso social da língua, e relacionado a pesquisas que envolvam o ensino-aprendizagem de línguas, não tem como estar desvinculada da formação de professores.

Como o foco desta investigação está no processo de formação continuada de professores de línguas, tópico que se insere dentro da área de atuação da LA, passamos agora a discorrer sobre políticas públicas que envolvem a formação do professor de língua estrangeira, bem como os preceitos teóricos que sustentam os processos formativos (inicial e contínuo) de professores.

## **2.2 A formação de professores e as políticas públicas**

Nesta seção, faremos um pequeno relato abordando alguns fatos históricos que consideramos importantes e que estão relacionados à formação de professores e às políticas públicas que influenciaram tal formação. Para tanto, não seguimos uma sequência cronológica tradicional, tendo em vista que a necessidade era elucidar apenas alguns fatos pertinentes a esta investigação.

Desde o século XVII, em que a obra ‘Didática Magna’ foi criada por Comenius (1649), considerado o pai da didática moderna, já se abordava a importância da formação do professor. A obra preconiza essa formação no Ocidente, na qual o filósofo defendia o ensino de tudo para todos. Trazia também uma proposta de educação inovadora, que atendesse às demandas da sociedade e como deveria ser o desenvolvimento da didática, do início ao fim do processo educativo, ou seja, desde o que se ensina até o modo de ensinar e como isso seria assimilado pelo estudante. Nessa perspectiva, Comenius (1649, p. 3) constata que:

A proa e a popa da nossa Didática será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso.

Essa busca por uma educação mais atrativa supramencionada pelo autor e pelo progresso educativo se amplia por todo processo educacional brasileiro. Ao remeter o pensamento para o final do século XVIII, é possível perceber que ocorreram profundas intervenções do Estado na educação, que, de início, atuou em conjunto com os ideais religiosos, com professores de formação religiosa ligados aos leigos, porém, controlados pelo Estado. O corpo docente se limitava ao controle da Igreja e do Estado.

Além da imposição dos ideais religiosos citados anteriormente pelo autor, Nóvoa (1999) constata em suas pesquisas sobre a profissionalização do professor, que o processo educacional ocorreu com intervenções estatais rigorosas, implementadas na educação, alterando o poder que a Igreja exercia sobre o ensino, contudo, sem haver grandes alterações em valores e normas primárias da profissão docente. Ainda, segundo Nóvoa (1999, p. 15):

Inicialmente a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens (...). Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas, e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente.

Esse conjunto de normas e de valores específicos relatados por Nóvoa (1999) ficou conhecido como um conjunto de práticas que tornou os professores mais ativos na carreira educativa. O protagonismo docente agregou valor à educação e cobrou a valorização de sua classe por meio de reivindicações profissionais. Após essas reivindicações, os docentes aderiram a um apanhado de normas e de valores, passando a escola e a instrução a incorporar o progresso, sendo que, dessa maneira, os professores, agentes do progresso, em uma época de glória do modelo escolar, foram colocados num patamar mais alto, em um momento relevante para a profissão docente. O professor se mostrou, então, consciente de seu papel e atuação perante a sociedade (NÓVOA, 1999).

Com o professor atuando no progresso educacional do país, damos destaque a um marco importante dessa atuação, sua participação no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, conhecido como o Movimento da Educação Nova, que aconteceu em território brasileiro no século XX. Esse manifesto contou com a presença não somente de professores, como também, de antigos alunos normalistas, com ideais de um projeto renovador para a profissão docente, o qual, segundo Nóvoa (1999), foi o resultado de uma evolução cultural lenta que contribuiu muito para constituir a profissão docente. Para o autor, o manifesto impôs socialmente a ideia de escola e o produto da afirmação das novas ciências sociais e humanas (nomeadamente das ciências da educação).

Em se tratando de escola, Alves (2001) faz um relato das raízes da Escola Pública Contemporânea que, de acordo com o autor, surgiram a partir de três vertentes: revolucionária francesa, econômica clássica, e religiosa. Na vertente revolucionária francesa, Alves (2001) faz uma análise da educação proposta no pensamento revolucionário que teve o iluminismo como alicerce. As ações e concepções de instrução pública antes de serem aplicadas,

passavam pelas Assembleias Constituinte e Legislativa e pela Convenção Nacional da França, que pleiteavam princípios de uma escola pública, universal, laica, obrigatória e gratuita.

Na segunda vertente, Alves (2001) traz ideias de Adam Smith, na Inglaterra. Nessa vertente, os filhos dos trabalhadores aprenderiam ler, escrever e fazer contas antes de ingressar no mercado de trabalho, mas para que a riqueza nacional não fosse afetada, a gratuidade do ensino não seria um componente presente.

Já na terceira vertente e de acordo com as pesquisas de Alves (2001), o filósofo Comenius preconizava um método de ensino baseado na divisão de trabalho, na utilização de um manual didático com conteúdos simples, já que havia a necessidade de diminuir os gastos com a educação e o intuito de que todos pudessem ser instruídos.

Conhecidas as raízes da escola pública supramencionadas e considerando, nos dias atuais, a defasagem do ensino público brasileiro, necessário se faz retomarmos a discussão sobre a formação de professor, destacando que é preciso “não apenas garantir a formação adequada, mas também oferecer-lhe condições de trabalho adequadas e valorizá-lo, para atrair e manter em sala de aula, esses profissionais” (GATTI; BARETTO; ANDRÉ, 2011, p. 11). Nessas condições, estão incluídas as infraestruturas, materiais didáticos e pedagógicos, salários dignos, dentre outros.

Com relação à qualidade do ensino já referida, Almeida Filho (2000), menciona que hoje vivemos uma crise com esperanças. Crise esta que Almeida Filho (2015, p. 115) relata por meio de uma reflexão crítica sobre a formação inicial dos professores de línguas:

De um lado muita oferta de vagas em cursos ainda chamados de Letras, principalmente em faculdades de duvidosa índole, num curso popular visto como de formação em cultura geral e melhora de domínio da língua materna. É barato abrir um curso de Letras em faculdades pagas autorizadas e acompanhadas com pouco rigor pelo Ministério da Educação. É relativamente fácil pagá-lo como estudante (mesmo não sendo a elite ou classes mais abastadas a origem socioeconômica do seu público) e não é difícil obter o canudo do diploma, geralmente de pouco lastro. Espírito acadêmico de aprofundamento do conhecimento e construção de mentes renovadas, inquietas e produtivas não se mostra com vitalidade nos cursos de Letras.

De acordo com a reflexão acima, percebemos que o autor vislumbra a formação inicial de licenciados em línguas, muitas vezes, como uma formação banalizada pelas instituições geradoras, por ser um curso fácil de ser implementado e, em se tratando dos discentes, por ser um curso financeiramente viável e possível de ser concluído no tempo determinado pela instituição.

Em contrapartida, Almeida Filho (2015) pontua que, no mundo real do mercado de trabalho, esse graduado com habilidades profissionais limitadas não encontra seu lugar, já que as empresas/instituições buscam algumas características do candidato que contemplam conhecimento, destreza e não somente um diploma. Segundo Almeida Filho (2015, p. 116) são elas:

- Competências específicas na área de línguas (uma capacidade de uso da língua);
- Candidatos bem informados e com cultura geral;
- Candidatos com flexibilidade em áreas afins (uso do computador, produção de textos, edição de documentos, capacidade de comunicação dentro da empresa ou em nome dela, etc.);
- Pessoas que saibam resolver problemas antes mesmo que algum chefe os perceba;
- Formados em constante evolução (que continuam estudando, fazendo cursos);
- Diplomados com mentes abertas para considerar opções nunca pensadas antes por eles; e
- Concluintes de cursos que tenham habilidades na própria língua e numa ou mais LE (e com vivência no exterior, se possível, acompanhadas de facilidade no uso do computador).

Para alcançar essas demandas e suprir as lacunas da formação inicial apresentadas anteriormente, o autor esclarece que a aprendizagem e o ensino “têm de fazer a diferença” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 117), pois a realidade de muitos dos formandos em Letras é de exclusão, mesmo já tendo frequentado a escola e a universidade. O diploma pode dar a falsa ilusão de garantia futura, que não reflete a atual situação de muitos dos egressos.

Dessa forma, como bem destaca Schön (1992), a profissão docente se constrói em contextos sociais específicos, isto é, nas salas de aulas compostas por sujeitos cunhados por diferentes formações sociais que demandam conhecimentos e regras sociais complexas. Não sendo restringida, assim, somente à aplicação de conhecimentos acadêmicos e escolares adquiridos na formação inicial, mas também às situações e experiências sociais e da prática profissional.

Vieira-Abrahão (2010) concorda com o autor supracitado, ao afirmar que, no decorrer da formação dos futuros docentes, são necessárias experiências didáticas que os auxiliem a ser mais críticos e reflexivos, que proporcionem questionamentos, teorias e hipóteses sobre o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, não só de questões teóricas os processos formativos são pensados. De acordo com Souza (2012), a qualificação dos agentes educadores

é uma preocupação inclusive das autoridades no Brasil, as quais se envolvem com a criação de regulamentações e leis que norteiam e sistematizam o ensino-aprendizagem no país.

Com as constatações dos autores supracitados sobre as necessidades da formação do professor e de acordo com as pesquisas de Santos (2011), podemos perceber que estão implícitas em todo o percurso educacional, políticas públicas que desenharam as escolhas e os caminhos supramencionados. Confirmando, assim, a perspectiva de que no processo histórico da educação, existem políticas públicas que determinam alterações no ensino, visto que o ser humano está inserido em um sistema social, que, muitas vezes, é falho, como no caso de alguns cursos de formações iniciais.

Seguindo esse pensamento, entendemos que as autoridades governamentais precisam abordar de forma mais incisiva as qualificações na área da educação no Brasil, de maneira que possibilite melhorias e modificações no atual quadro da educação brasileira. Entendemos que as políticas públicas possam ser um meio para viabilizar as alterações imprescindíveis para o avanço da educação brasileira.

Muitas são as definições do que é uma política pública, investigando algumas delas, a que nos trouxe maior entendimento foi a de Souza (2006, p. 26), ao inferir que: “a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real”. Em outras palavras, a autora entende que “política pública é um campo de conhecimento, que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável dependente) e, quando necessário, propor mudanças no curso dessa ação (variável independente)”. Com esse entendimento e considerando alguns elementos que são ponderáveis para que essas políticas aconteçam, Souza (2006, p. 36-7) explica que:

- A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato ele faz.
- A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.
- A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.
- A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.
- A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.
- A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação.

Entendemos, então, que políticas públicas são ações promovidas pelo governo que repercutem na vida dos cidadãos. São medidas instituídas em setores específicos da sociedade que objetivam capacitar o indivíduo para exercer sua cidadania com estímulo profissional.

Entendendo a relevância dessas ações para a sociedade, Gatti (2008, p. 62) esclarece que foi na década de 90 que “a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial”. De acordo com a autora, isso aconteceu em decorrência de parte da população apresentar uma escassez de desempenho escolar, constatada por autoridades governamentais, como também, pela aceleração e maiores demandas da nova economia mundial. Para a autora, as “políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações”. Concomitantemente, estão sendo estruturadas novas condições e modelos para viabilizar essas formações, pelo seu papel inovador e por almejar melhorias para os profissionais da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) aborda a importância da formação continuada e vem impulsionar as políticas governamentais para investir nessas capacitações. No artigo 67, esclarece-se que os sistemas de ensino precisam promover a valorização dos profissionais da educação, e o inciso II elucida que o profissional tem direito a aperfeiçoamento profissional continuado, como também, à licença recorrente para esse fim (BRASIL, 1996).

Para Gatti (2008), a precariedade em que se encontram muitos cursos de formação inicial e a ideia de constante atualização para um mundo globalizado fizeram com que, nos últimos anos do século XX, o mercado mundial incorporasse a necessidade de formação continuada nos setores profissionais da educação, especialmente, na área pública. Segundo a autora, foi constatado por meio de pesquisas, concursos públicos e avaliações, que os cursos de licenciaturas não proporcionam uma base para a formação profissional do professor. Gatti (2008, p. 58) ainda esclarece que:

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.

Como exemplo de programas criados na década de 90 que fizeram essa função compensatória citada no excerto acima, destacam-se o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) e o Programa de Educação Continuada (PEC). Mas mencionar todas



as ações realizadas para promover esse tipo de capacitação, não é uma tarefa fácil, já que as políticas públicas em detrimento da formação de professores acontecem em âmbito municipal, estadual e federal.

A eficácia dos cursos de formação continuada foi posta em questão pelos administradores públicos, após a ascensão dessas capacitações no Brasil (GATTI, 2008). Assim sendo, alguns administradores começaram a estabelecer critérios para garantir a qualidade nos programas, como a criação de editais e avaliações externas de acompanhamento. Entre as agências avaliadoras estão, universidades federais brasileiras, fundação Carlos Chagas, Fundação Cesgranrio, entre outras, em parceria com secretarias municipais, estaduais e o Ministério da Educação (MEC).

As avaliações externas apontam para a valorização que os cursistas agregam a essas iniciativas, pelo fato da gratuidade do curso, material ofertado, oportunidade de contato com especialistas da área e troca de experiência com colegas. Outro fator que eleva a valorização dessas capacitações é que muitos dos docentes participantes não teriam outra oportunidade para realizá-las, se não fosse por meio do incentivo de iniciativas públicas e isso justifica a baixa evasão nos cursos constatada pelas avaliações externas (GATTI, 2008).

Para Celani (2008, p. 18), “o estabelecimento de uma política educacional sólida é particularmente difícil, pois as políticas educacionais são geralmente afetadas por políticas econômicas e sociais, que nem sempre caminham na direção do que seria o ideal para a educação”. Simultânea a essa informação, Gatti (2008) discorre que as avaliações externas também apontam alguns aspectos negativos sob o ponto de vista dos cursistas como, por exemplo, infraestrutura, local das aulas, alimentação, não recebimento do material no prazo, dificuldade em relacionar a teoria com a prática. Entretanto, poucos são os participantes que avaliam as capacitações como muito ou totalmente falhas. Para Gama e Terrazzan (2007, p. 1):

As tentativas dos Sistemas Públicos de Ensino (SPE) de superação de seus problemas têm gerado um grande número de ações, pesquisas, políticas e investimentos visando à criação de mecanismos que ajudem a neutralizar os efeitos negativos destes fatores na qualidade do ensino da Escola Básica (EB).

Dessa forma, faz-se importante abordar o conceito de formação continuada de professores, que para Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 374) é um instrumento que proporciona a busca por capacitar e adquirir “novos conhecimentos teórico-metodológicos”

que também possam dar suporte ao ensino-aprendizagem de seus educandos, podendo, assim, influenciar na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional dos docentes.

Assim, a formação continuada deve oferecer aportes para modificações na prática docente e para uma ressignificação em termos do desempenho do professor. Ela constitui-se como elemento fundamental para o desenvolvimento do professor, no decorrer de sua atuação profissional. Entende-se, portanto, a necessidade e a importância de compreender questões da prática sob a base da teoria (IMBERNÓN, 1994).

Logo, a partir da teoria é possível alçar a gama de elementos que transpõe a formação continuada e é possível entender que ela é vasta e está relacionada a vários fatores, tais como: o desenvolvimento do currículo na formação básica, do ensino e da profissão docente (SOUZA NETO, 2002).

Nesse sentido, Bolfer (2008) considera que o desempenho do professor e as possibilidades de transformação de sua prática docente estão intimamente relacionados à formação continuada, que é a provedora do desempenho docente e escolar. Em consonância com essa afirmação, Falsarella (2004) explana que é importante ter em mente a experiência trazida pelo professor a um encontro de formação continuada; as condições da escola aliadas ao trabalho do docente; as experiências vividas na capacitação pelo docente, com vista à aplicação em sua prática e devem levar em consideração o contexto educacional e social em que se está inserido.

Para Candau (1997), o processo de formação continuada é de extrema relevância, haja vista a valorização e o reconhecimento dos saberes, que o professor traz consigo, aliados a esse processo. A autora ressalta que os padrões de formação não demonstram efeitos reais para a prática pedagógica, logo, reflexões, pesquisas e projetos estão sendo criados para que a formação continuada seja vista e aplicada com inovação e eficácia.

Segundo Hargreaves (2002, p. 115), “uma inovação bem sucedida vai além de aperfeiçoar habilidades técnicas, implica também em estimular a capacidade de compreensão dos professores em relação às mudanças que estão enfrentando”. Logo, a formação continuada deve ser entendida como perspectiva de mudança das práticas em âmbito docente e escolar que oportuniza a avaliação do novo, do distinto a partir das experimentações profissionais, que advêm neste tempo e espaço, norteando um procedimento inerente de mudança e intercessão na realidade em que se coloca e prevalece esta formação.

De acordo com Candau (1997), os profissionais da educação estabelecem três linhas imprescindíveis de investigação para a formação continuada: preferencialmente, o lugar da formação deve ser a escola; todo processo de formação continuada deve valorizar, reconhecer

e ter como referência os saberes e experiências dos docentes; e estar ciente das diferentes etapas do seu desenvolvimento profissional.

Remetendo à última linha exposta pela autora supracitada, Huberman (2000), trata a consciência das diferentes etapas do desenvolvimento profissional docente, como sendo um ciclo da vida profissional, no qual é importante compreender que o docente, no decorrer desse processo, passa por diferentes fases e situações e isso o faz adquirir características que o diferem em cada momento de sua profissão.

No que tange ao exposto pela Lei 10.172 quanto à formação continuada do professor, o Plano Nacional de Educação (PNE) relata que “particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores” (BRASIL, 2001). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Estrangeira ressaltam a necessidade de investimento na formação continuada dos professores que já estão em sala de aula, proporcionando a eles um momento de reflexão sobre as ações pedagógicas, a fim de questioná-las e alterá-las, e o envolvimento em práticas de investigação (BRASIL, 2001).

Condizendo com essa informação, Nóvoa (1992) infere que a formação continuada tem, entre seus objetivos, o de atualizar os docentes, tratando das diversas metodologias de ensino por meio de interação com os demais docentes, discussões e estudos sobre o tema. Como resultados dessas ações, que o autor menciona como sendo alicerces para os professores relacionarem à sua prática diária, o que se espera é que elas possam colaborar para que haja melhorias na prática pedagógica do docente em âmbito escolar e educacional.

Sendo assim, participar de uma formação continuada pode levar o educador a investigar o que ocorre na sala de aula e fora dela tendo a compreensão do processo em que os fatos se constituem e tendo a oportunidade de conhecer novas formas de aplicação das práticas pedagógicas (ALMEIDA FILHO, 2007).

O autor ainda abarca que a relação da LA com a formação continuada do professor, consiste no profissional investir na ressignificação do seu trabalho, sempre buscando novas leituras, participações em eventos e trocando experiências com profissionais da área (ALMEIDA FILHO, 2007). Partindo da premissa de que as mudanças sociais acontecem o tempo todo, quanto melhor a qualificação profissional, melhor será o ensino. Por isso, a capacitação contínua para os educadores se faz de extrema relevância.

Nesse sentido, Sena (2014) postula que o aperfeiçoamento é extremamente importante para os profissionais acompanharem as mudanças do mundo globalizado e que essas capacitações podem vir por meio de pós-graduação, mestrado ou doutorado, palestras e seminários, tudo isso no sentido de enriquecer as experiências do profissional da educação.

Ao ingressar numa pós-graduação ou participar de uma palestra, por exemplo, o professor pode levar experiências vivenciadas em sala de aula, fazendo assim, um paralelo entre teoria e prática.

De acordo com Nóvoa (2002), o aprender contínuo é essencial e colabora para que o professor possa fazer uma análise do que está ocorrendo em sala de aula e qual a sua importância na formação de cidadãos.

Nesse contexto, Romanowski (2007, p. 138) infere que:

O docente não pode se privar de estudar, grande são os desafios que o profissional enfrenta, mas manter-se atualizado e desenvolver prática pedagógica é indispensável para que haja maior mobilização na formação de professores, é necessário criar condições favoráveis tanto na formação continuada quanto na valorização do mesmo.

A citação corrobora e reforça a importância da investigação em questão, visto que tem o foco no processo de formação continuada de professores de línguas. Portanto, após discutir um pouco sobre o processo de formação (inicial e contínua) dos professores de língua, bem como as políticas públicas que envolvem esse processo, passaremos agora às considerações mais pontuais sobre a formação inicial de professores de língua espanhola e, em seguida, sobre o ensino de língua espanhola no Brasil, sua trajetória e situação.

### **2.2.1 A formação inicial de professores de língua espanhola**

Neste item, abordaremos informações acerca da formação inicial do professor de língua espanhola. Trataremos de conhecer como e quando se deu a criação dos cursos de Letras com habilitação em língua espanhola e o ingresso dos licenciados na docência. Além disso, procuraremos compreender como se dá a organização curricular de alguns cursos, e se existem ações que compreendem a teoria aprendida nas universidades à prática a ser aplicada pelos futuros docentes.

O primeiro professor a assumir uma cadeira como docente de língua espanhola no Brasil, de acordo com as pesquisas de Guimarães (2011), foi Antenor Nascentes. A cadeira que deu início ao ensino do idioma em nosso país foi aprovada no ano de 1919, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que abriu um concurso para professor de língua espanhola. Esse fato ocorreu anteriormente à criação das universidades que ofereceram o curso de Letras - Espanhol. De acordo com as investigações de Mendonça (2005, p. 1),

Os espanhóis fundaram universidades em seus territórios na América desde o século XVI. No Brasil, só teve início a criação de instituições de ensino superior a partir dos meados do século XIX. Só no próximo século, em 1920 é que foi criada a Universidade no Brasil.

Os dados referentes às primeiras universidades a oferecerem o curso com habilitação em língua espanhola no Brasil são muito superficiais, mas de acordo com Paraquett (2006), o curso de letras com habilitação em português e espanhol teve sua criação no ano de 1961, na Universidade Federal Fluminense (UFF) e, em 1963, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Quando foi promulgada a Lei 11.161/05 de implementação da língua espanhola no ensino médio brasileiro, já existiam 50 universidades entre públicas e privadas que ofereciam o curso de Letras - Espanhol (FERNÁNDES, 1995).

No final da década passada, os pesquisadores Galván, Alonso e Toffoli (2010) investigaram 324 universidades brasileiras, buscando mapear a oferta do curso de Letras com habilitação em Língua Espanhola e, segundo os autores, 170 universidades entre públicas e privadas possuem o curso de Letras-Espanhol. A pesquisa ainda destaca um panorama no qual, muitas das instituições que oferecem o curso, por não atingirem um número mínimo estabelecido de discentes para começar um novo grupo, acabam por se verem obrigadas a não dar continuidade as suas ofertas.

Outro ponto importante mencionado nos estudos dos autores supramencionados dá destaque à dificuldade em encontrar dados, documentos, artigos ou pesquisas no geral, que tratem do processo de formação do professor de língua espanhola. Como também apontam que, de forma ampla, as universidades possuem poucos professores de língua e literatura espanhola para atender aos alunos do curso e, quando possuem, esses profissionais precisam se desdobrar ministrando muitas aulas e variadas disciplinas.

Os estudos de Galván, Alonso e Toffoli (2010) também mostraram que as universidades com mais alunos são as públicas, o maior número de universidades que ofertam o curso de Letras - Espanhol está na região sudeste do Brasil. O que parece um contrassenso, pois o Sul é a região onde se encontra o maior número de professores e a região em que se concentra a maioria dos discentes é o nordeste.

Como o objetivo, nesta seção, é abordar a sobre a formação inicial de professores de língua espanhola, na busca de trabalhos que abordem o assunto no Brasil, tivemos acesso, por meio da biblioteca digital de teses e dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG), à pesquisas sobre o curso de Letras - Espanhol da referida universidade. De forma geral, os materiais pesquisados retratam a situação da formação inicial dos professores de língua espanhola de todo o Brasil.

Alguns aspectos apontados por Silva (2011), sobre o processo de formação de professores de espanhol perpassam por problemas relacionados ao nível de conhecimento

linguístico dos alunos, bem como a maturidade com que eles enfrentam seu processo de formação. A autora esclarece que os estudantes de graduação, em sua maioria, cursam as disciplinas do curso de formação como se estivessem fazendo um curso de idiomas de aprendizagem rápida, esquecendo-se de que o objetivo da graduação é formar professores com habilidades para ensinar a língua estrangeira e não ensinar a língua em si. Silva (2011, p. 98) também destaca a relevância de se preparar o aluno com uma boa educação linguística ao aclarar que:

(A) finalidade de preparar o aluno para o exercício de sua cidadania, proporcionando-lhe uma educação linguística sólida, ganha especial relevância no contexto de formação universitária do futuro professor de espanhol. Este, por ter de aprender a língua para ensiná-la depois em sua profissão, precisa realmente conhecê-la (...). Enfatizar a forma linguística, buscando seus efeitos de sentido, é uma maneira de os futuros docentes procurarem “entrar” no funcionamento tanto linguístico como discursivo do espanhol.

Para que essa ação pedagógica, mencionada na citação acima, seja eficiente na graduação dos futuros professores de língua, são necessários envolvimento e dedicação dos professores universitários e discentes, de forma a buscar também, a cada dia, a superação de dificuldades e entraves linguísticos e discursivos.

Elencado a essa almejada prerrogativa, Lima (2016, p. 131) em suas pesquisas sobre o currículo do curso de letras com habilitação em espanhol esclarece:

O processo de formação de professores de espanhol do curso de Letras: Espanhol/UFG foi pensado de modo a articular teoria e prática, considerando o conjunto de disciplinas e ações que o compõem, conforme o PPC/ESPAÑHOL/FL/UFG (2011a). (...) Percebemos, a clara preocupação evidenciada no documento em tornar mais próxima a relação teoria e prática. Isso já estava previsto pela CNE/CP nº 2/2002, ao tratar da organização dos cursos de licenciatura no Brasil e da importância das disciplinas pedagógicas. As transformações verificadas nas matrizes curriculares, ao longo de mais de 20 anos de existência do curso em questão, mostram a tentativa de flexibilização sofrida na organização e ressaltam, ainda, como as horas dedicadas às Práticas como Componentes Curriculares (PCCs), atividades complementares e estágios foram ampliadas, considerando-se a extensão das horas de prática de modo a relacioná-la mais e melhor à teoria.

Relacionando então os relatos supramencionados de Lima (2016) com as pesquisas já citadas de Silva (2011), verificamos um avanço ocorrido no curso de Letras da UFG que, com o decorrer dos anos, passou a articular, de forma mais contundente, a teoria à prática do futuro professor por meio de uma reestruturação curricular.

Lima (2016, p. 138) esclarece que o fato de o curso ter avançado em relação à questão de compreender a necessidade de se aliar a teoria à prática, esse avanço está também relacionado à competência estipulada pelo curso:

Dominar a língua estrangeira em questão mostra-se como a primeira competência visada pelo curso de Letras: Espanhol. Saber lidar habilmente com a língua estrangeira, seja por meio oral, seja por meio escrito, sabendo ler, escrever, ouvir e falar, é primordial no processo de formação do professor de espanhol.

Para entendermos esse funcionamento da habilidade com a língua estrangeira supracitada, buscamos mais informações no trabalho de Silva (2011) que faz um levantamento de dados a partir de falas de estudantes que a autora entrevistou. Em resposta a seus questionamentos, a autora aclara que houve um encantamento por parte dos discentes ao escutar um professor nativo falando com clareza o idioma. Assim se deu o anseio desses estudantes em falar como os professores nascidos e criados em um país hispano- falante.

Para alguns estudantes, os professores nativos são um modelo de proficiência linguística a ser seguido, mas essa crença não faz parte da realidade de todos os alunos em formação. Vale a pena ressaltar que a língua não é só “bem falada” quando falada por um nativo, que não-nativos também conseguem ser proficientes na língua

Diante de tudo que foi exposto, compreendemos que um dos principais fatores que interferem no processo de formação inicial de professores de língua espanhola é a organização curricular do curso de graduação. É na determinação da organização curricular que se constrói uma formação de professores voltada apenas para um desenvolvimento linguístico proficiente ou que construa um curso que também se preocupa com práticas didático-pedagógicas embasadas em teorias linguísticas e pedagógicas que deem conta, de uma forma crítica reflexiva, da formação inicial de professores de língua espanhola.

Outras constatações que podemos descrever aqui se referem aos muitos desafios que ainda precisam ser superados, a necessidade de criar ações críticas e reflexivas que contribuam para um processo de formação eficiente, como também a realização de mais pesquisas sobre o tema, já que essa investigação percebeu que esse assunto ainda é abordado de forma superficial em âmbito nacional.

Tratada a questão da formação inicial do professor de língua espanhola, daremos sequência, no item seguinte, ao ensino da língua espanhola no Brasil considerando sua trajetória e situação.

### **2.3 O ensino da língua espanhola no Brasil: trajetória e situação**

Antes de focarmos no tema específico sobre o ensino do espanhol no Brasil, vamos conhecer um pouco sobre a história da sua inserção no país. Para entendermos melhor como começou a intervenção da língua espanhola em território brasileiro, trouxemos uma recapitulação de alguns fatos históricos.

O Brasil foi colonizado pelos Portugueses e, na ocasião, as terras coloniais das nações católicas foram divididas pelo Papa Alexandre VI. O Papa estabeleceu a Bula ‘*Inter Coeteras*’ em 1493, essa Bula dividia o mundo entre Castela e Portugal: “a leste de uma linha de demarcação que ia de um polo a outro e passava a cem léguas ao largo dos Açores, os territórios a serem descobertos seriam possessão de Portugal; a oeste dessa linha, pertenceriam a Castela” (WALTER, 1997 apud CRISTOFOLI, 2010, p. 185).

Porém, D. João II não concordou com a Bula e depois de várias negociações com a Espanha, em 1494, por meio do Tratado de Tordesilhas, obteve sucesso fazendo com que a linha passasse para 370 léguas, permanecendo parte do atual território brasileiro no espaço português (CRISTOFOLI, 2010).

Assim, analisando o período colonial e as relações entre as coroas espanhola e portuguesa, é perceptível que, na disputa por território, as relações de poder, assuntos religiosos e econômicos estiveram sempre presentes entre elas. A estrutura de poder do que era de domínio espanhol e português ficou transparecida a partir da partilha das terras do Novo Mundo com os seus limites e, assim, foi constituída a primeira fronteira do continente americano (CRISTOFOLI, 2010).

Os portugueses tomaram conta de todo o Brasil e os espanhóis não reclamaram as suas terras por direito, de tal modo, a língua espanhola não fez parte da colonização do nosso país. Saraiva (1995) aclara que, por conta dessa nova delimitação de terras na primeira metade do século XIX, o Brasil ficou quase que isolado da América Latina. Mesmo assim, muitos espanhóis imigraram para o Brasil, inserindo, então, a língua para o território brasileiro.

Para Paraquett (2009), os principais fatos históricos da inserção do espanhol e do seu ensino no Brasil foram:

- a) Início da história do ensino da língua espanhola no Brasil, em 1919;

Nos estudos de Guimarães (2011, p. 2), fatos históricos do ensino do espanhol no Brasil são abordados e o autor esclarece que:

A inclusão do ensino de espanhol no sistema educativo brasileiro tem início em 1919, com a abertura de concurso para a cadeira de espanhol no Colégio



de Pedro II, em decorrência do aumento de subvenção para a criação da cadeira, aprovado pela Lei 3.674, de 7 de janeiro de 1919. A cadeira de espanhol foi criada em reciprocidade ao ato do governo do Uruguai que criou uma cadeira de português [4]. Em março do mesmo ano, o Colégio Pedro II abriu concurso para uma cadeira de espanhol, e em 5 abril aprovou o programa de ensino. O primeiro professor a assumir foi Antenor Nascentes (1886-1972). Em 1920, Nascentes publicou o livro Gramática da Língua Espanhola, pela Companhia Editora Nacional, primeira gramática de espanhol publicada no Brasil.

Nessa conjuntura, se deu por iniciada a trajetória do ensino da língua espanhola no Brasil.

- b) Criação, em 1941, do curso de Letras Neolatinas na Universidade Federal do Rio de Janeiro;
- c) Assinatura, em 1942, do Decreto-lei (Nº. 4.244), que reconhece o espanhol como uma das línguas do Ensino Médio, ao lado do português, latim, grego, francês e inglês. Assim, a língua espanhola teve a sua obrigatoriedade garantida na grade curricular brasileira, de forma optativa. Segundo Costa, Rodrigues, Freitas (2009), a sua inclusão aconteceu no 2º Ciclo do Secundário, tanto no “Clássico quanto no Científico”, nomenclatura utilizada na época que se remete hoje ao Ensino Médio. Tal fato alavancou o ensino da língua em alguns estados do Brasil. Costa, Rodrigues, Freitas (2009, p. 1) elucidam que:

Entre diferentes Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mudanças políticas das mais variadas naturezas, ascensão e queda de ditaduras, fluxo e refluxo nas relações com os países hispano-americanos, o espanhol encontrava-se, nos primeiros anos do atual século, em ascensão gradativa, com implantação nas escolas básicas de forma mais significativa em alguns estados e menos em outros; em alguns, encontrava-se totalmente ausente.

Mesmo com a sua ausência em alguns estados brasileiros houve um aumento significativo da procura pelo espanhol, no decorrer dos tempos, no país, em âmbito geral. Segundo Araújo e Montañés (2012) a partir de 1942, a denominada reforma Capanema, criou um conjunto de medidas com o objetivo de reestruturar a educação nacional, inserindo as línguas modernas (Inglês, Francês e Espanhol). Guimarães (2011, p. 4) aclara que:

A Portaria nº 556, de 13 de novembro de 1945, do Ministro de Estado da Educação e Saúde, Raul Leitão da Cunha, que precedeu Gustavo de Capanema, aprovou instruções metodológicas para o ensino de espanhol para o curso secundário. Esta portaria instituiu o método direto, não permitindo aos alunos após o primeiro trimestre de aula se expressar em língua portuguesa. O programa ressalta a importância da leitura para o aprendizado da cultura hispana como uma fonte de conteúdos importantes,

para que o aluno possa ter acesso a assuntos que o conduza a uma elevação de espírito e a uma crescente consciência humanística.

Ainda, segundo o autor, um dos objetivos dessa portaria é a compreensão de pertencimento aos países da América pelos brasileiros estudantes da língua, o que explicava a inserção da língua espanhola no Brasil.

- d) Projeto de Lei (4.606/58), que obriga o ensino de espanhol nas mesmas bases do ensino de inglês.
- e) Assinatura das Leis de Diretrizes e Bases (LDB), em 1961 e 1971;

De acordo com Guimarães (2011), a primeira LDB, Lei 4.024, da educação nacional foi aprovada em 20 de dezembro de 1961. A partir de então, o ensino secundário recebeu uma nova terminologia, passou a ser chamado de Ensino Médio.

A Lei retirou a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras, dando aos conselhos estaduais a opção para incluir ou não, a língua espanhola nos currículos (ARAÚJO; MONTAÑES, 2012). De acordo com as autoras, a língua espanhola foi a que ganhou menos prestígio, com redução da carga horária.

Com a Resolução Nº 58/76, em 1976, resgatou-se, parcialmente, o espanhol, porém, com obrigatoriedade apenas no Ensino Médio. Na década seguinte, começaram a surgir as associações de professores de espanhol, como a Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ) e Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP). Surgiram também algumas fundações que contribuíram para o desenvolvimento de programas relacionados ao ensino aprendizagem de língua espanhola e sua valorização pelo país (ARAÚJO; MONTAÑES, 2012).

- f) Criação dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas, em 1979;
- g) Fundação, no Rio de Janeiro, da primeira Associação de Professores de Espanhol no Brasil (APEERJ), em 1981;
- h) Assinatura do Tratado de Assunção, de 26 de março de 1991, que resultou no acordo do MERCOSUL. Acordo firmado entre Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela, para constituir um mercado comum entre eles.

Vale a pena destacar que, a partir dos anos 90, foi-se consolidando e transformando a ideia da valorização do ensino do espanhol no Brasil. Um dos possíveis motivos para essa

valorização foi a necessidade de aprimoramento do saber, decorrente do mundo globalizado. Nesse sentido, aparecem novas demandas e exigências que se fazem presentes na situação educacional contemporânea (ARAÚJO; MONTAÑES, 2012).

Em outras palavras, só em 1990, foi que a Língua Espanhola teve um crescimento significativo, em razão das relações comerciais entre o Brasil e os países falantes do espanhol, mais precisamente, os países do MERCOSUL. Para as autoras supramencionadas a influência cultural hispânica foi uma das causas que proporcionou a valorização do ensino do Espanhol.

No Art.17 do Tratado de Assunção consta que: “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 de cada reunião” (MERCOSUL, 1998). Assim, a língua ganhou maior relevância e foi inserida nos ensinos fundamental, médio e superior em muitas instituições de ensino.

i) Assinatura da atual Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (LDB), em 1996;

A lei se fez valer a partir de dezembro de 1996 e trata no inciso III do Art. 36 que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. Assim, tornou-se obrigatório o ensino de línguas a partir da 5ª série, abriu caminhos para que as línguas estrangeiras, mas somente menciona ‘línguas modernas’, deixando a escolha, a cargo da comunidade escolar (ARAÚJO; MONTAÑES, 2012).

j) Fundação, em 2000, da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH); Parecer CNE/CP nº 9/2001, que será explanado mais à frente, apresenta diretrizes a serem seguidas, que possibilitam a revisão dos modelos vigentes.

k) Assinatura da Lei Nº 11.161, em 8 de agosto de 2005, conhecida como a Lei do Espanhol, que foi sancionada pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A lei dispõe a obrigatoriedade da oferta da disciplina pela escola no ensino médio e de matrícula facultativa para o aluno. Já para o ensino fundamental, a inclusão do espanhol é de caráter facultativo. A disciplina deve ser ofertada no horário regular de aula dos alunos e a lei também aborda a implantação de centros de ensino de língua estrangeira por meio de políticas públicas.

Em decorrência da sanção dessa lei, o ensino da língua espanhola no Brasil se tornou primordial para as Secretarias Estaduais de Educação. A partir de então, houve a necessidade de implantação e estruturação de programas do ensino do espanhol nas escolas, o que tornou evidente a escassez de professores com proficiência na língua que lecionam em todo Brasil.

Matos (2010) afirma que o número de vagas para professores de língua espanhola em concursos públicos vem crescendo, mas que a demanda de professores que pleiteiam as vagas ainda é muito maior. Ao mesmo tempo, o autor ressalta que existe uma grande escassez de professores de espanhol licenciados no Brasil.

De acordo com Luna e Sehenem (2009), na maioria das instituições educacionais a língua espanhola obtém um número menor de horas/aula semanais que as demais disciplinas e sendo em algumas instituições oferecida somente no último ano do Ensino Médio, com foco na preparação para os processos seletivos.

Diante do que foi exposto, Moraes (2010) entende que o exercício da docência em espanhol não é uma tarefa fácil. Entretanto, o Parecer CNE/CP nº 9/2001 apresenta diretrizes a serem seguidas que possibilitam a revisão dos modelos vigentes.

Nesse prisma, vislumbrando melhoria da qualificação profissional, essas políticas públicas têm objetivos bem definidos, aos quais foram aclarados por Carreiro (2014, p. 12).

O Parecer CNE/ CP nº 9/2001, apresenta a base comum de formação docente expressa em diretrizes, que possibilitem a revisão dos modelos hoje em vigor, a fim de: §fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras; §fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores; §atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica; §dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática; §promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação.

No bojo dessa discussão, Pessoa (2013) argumenta que a valorização do professor é imprescindível para o desenvolvimento do processo educativo, e também a sociedade deve ter consciência da importância do conhecimento da língua espanhola.

Por isso, vale salientar que, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 9 (BRASIL, 2001, p. 10-11):

As novas tarefas atribuídas à escola e a dinâmica por elas geradas impõem a revisão da formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras [...] Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação

do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional.

Diante do referido parecer, podemos inferir que o professor formador deve ter consciência da deficiência de experiência prévia do professor em formação. Os processos formativos que envolvem aprendizagem, desenvolvimento de competências devem estar em consonância com outros processos da mesma linha e alinhados aos educandos, pois havendo uma comunicação expressiva entre ambos, uma troca de experiências, pode haver também um aprimoramento dos saberes.

Uma maneira de construir novos saberes, de acordo com Almeida (2010), é por meio da troca de experiência entre os docentes. Para o autor, essa troca é fonte de edificação do conhecimento e se faz importante não somente nas escolas em que os professores atuam, mas em outros ambientes, como congressos, palestras e cursos.

De acordo com Carreiro (2014, p. 15) deve existir:

A parceria entre professores-formadores universitários e professores na educação básica, a fim de pensar conjuntamente em ações pedagógicas para o ensino público, com as mudanças que se poderia realizar com o auxílio científico-tecnológico das instituições de ensino superior.

Em outras palavras, deveria haver um encurtamento da distância dos professores universitários e os da educação básica, entendendo, assim, que a educação precisa ser ascendente na vida do educando, por isso, todas as áreas deveriam ser trabalhadas em conjunto, inclusive o ensino de línguas estrangeiras.

Nesse sentido, de acordo com Carreiro (2014), o número de professores licenciados em espanhol ainda é insuficiente para a demanda. São inúmeras as causas, há uma cultura que considera o espanhol uma língua fácil, que se aproxima muito à língua portuguesa, e que, portanto, não há necessidade de uma faculdade para formar um professor.

Por isso, o professor ainda tem o dever de motivar os alunos, no que tange ao desinteresse da maioria dos discentes em aprender a língua espanhola, uma vez que a disciplina é optativa na maioria das escolas, onde a cultura de que o que não é obrigatório, não tem valor. Assim sendo, Carreiro (2014, p. 23) explana que:

Não só o atraso na oficialização do ensino de espanhol, como também a falta de interesse pelo governo em incentivar e contratar docentes para essa área são fatores que representam um índice negativo no ensino de línguas, especificamente, a língua espanhola.

Apesar de todos os percalços históricos envolvendo a inserção e o ensino da língua espanhola no Brasil, faz-se importante relatar que o espanhol tem sido uma das línguas estrangeiras mais procuradas por estudantes brasileiros. Segundo Sedycias (2005 apud MORAES, 2010), esse fato se dá por alguns motivos como, por exemplo:

- a) Pela criação do MERCOSUL em 1991, com esse acordo, os habitantes dos países participantes obtêm livre acesso aos países do bloco, o que facilitou muito as viagens internacionais dos brasileiros;
- b) Por ser uma língua que relativamente, aproxima-se da Língua Portuguesa, em seu léxico, morfologia, sintaxe e por compartilharem do mesmo tronco linguístico, o Latim;
- c) Por ser uma das línguas mais faladas no mundo.

Particularmente, sobre o último motivo apontado por Sedycias (2005 apud MORAES, 2010) existem outros autores que corroboram com sua opinião tal como Fernández (1995, p. 1, tradução nossa) ao explicar que:

A expansão da língua espanhola em todo o mundo tem sido constante há cinco séculos. O espanhol é língua materna de um número superior aos 350 milhões e língua oficial de vinte países. Pelo número de falantes, a língua espanhola é a quarta língua no mundo, talvez a terceira, depois do chinês mandarim, inglês e hindi; como língua internacional aparece com destaque, coloque sempre após Inglês; como um veículo de comunicação de política, economia e cultura internacional, é a terceira, depois do Inglês e o Francês.<sup>2</sup>

De acordo com a citação supramencionada, é possível inferir, portanto, que os dados apresentados pelo autor levam estímulo aos professores no ensino do idioma, já que, cada vez mais, surgem estudantes querendo aprendê-lo, pela valorização e expansão da língua espanhola no país e no mundo, haja vista, além das constatações acima, a disciplina de língua espanhola data de quase um século presente nas escolas brasileiras, segundo Costa, Rodrigues, Freitas (2009).

Nesse viés, as reflexões existentes acerca da formação do professor de língua estrangeira, relacionadas aos problemas de políticas públicas e da prática docente, ainda não

---

<sup>2</sup> La expansión de la lengua española a lo largo y ancho del mundo ha sido constante desde hace cinco siglos. El español, en la actualidad, es lengua materna de un número de hablantes superior a los 350 millones y lengua oficial de una veintena de países. Por número de hablantes, la lengua española es la cuarta lengua del mundo, tal vez la tercera, por detrás del chino mandarín, el inglés y el hindi; como lengua internacional ocupa un lugar destacado, siempre después del inglés; como vehículo de comunicación de la política, la economía y la cultura internacionales, es la tercera, después del inglés y el francés (do original). (FERNÁNDEZ, 1995, p. 1).

sanam as inquietações, dificuldades e carências profissionais dos professores, como podem ser demonstradas no Quadro 1 de Almeida Filho (2015, p. 127) a seguir:

Quadro 1 - Apresentação dos problemas de aprendizagem e suas consequências.

<b>Problemas</b>	<b>Consequências</b>
Alunos que resistem a aprender	Indiferença, dispersão, indisciplina
Baixas expectativas	Desmotivação, fracasso
Objetivos irrealistas, distorcidos, difusos, não explicitados	Frustração, desnorreamento
Objetivos gramaticalistas	Ansiedade, frustração
Limitações fisiológicas (cansaço, fome, estresse do ambiente)	Descentramento, fuga mental
Limitações organizatórias (horário, distribuição de horas no semestre, falta de opção por cursos intensivos, etc)	Baixo aproveitamento, esquecimento fácil
Mau uso do tempo para estudo em salas de aula e nas extensões	Resultados precários
Pouca, pobre ou nenhuma experiência anterior em aprender línguas	Baixo rendimento
Estratégias impróprias e/ou insuficientes de aprendizagem	Diminuição das chances de aquisição ou uso da L-alvo
Falta de contato com a L-alvo (mesmo na sala de aula de LE)	Frustração por não desenvolver o uso
Sombra de outras línguas	Baixa autoestima, percepção de menos valia do esforço empregado
Falta de materiais didáticos específicos	Diminuição da motivação, escassez de insumo
Insuficiente preparo do professor	Atitudes improdutivas não aceleram o ritmo de aprendizagem nem elevam resultado final
Poucos resultados de pesquisa e pouca circulação deles entre professores	Solidão profissional, soluções casuais, caseiras e mágicas
Desorganização do corpo profissional; baixa participação em eventos de atualização	Imobilismo nas condições já ruins do ensino
Nenhum ou baixo investimento das instituições na pesquisa conduzida pelos professores e no crescimento/formação dos professores	Erros de política governamental, indústria de 'pitacos'
Ignorância das autoridades e de outros agentes profissionais ou não em relação à natureza do ensino e aquisição de uma nova língua na escola	Confusão de opinião pública e paradeira metodológica
Resistência a mudar	Imobilismo ou lento desenvolvimento na qualidade de ensino; soluções paliativas de 'cortar e colar' o que parece dar certo
Falta de uma política para o ensino de Línguas Estrangeiras no país, nos Estados e instituições.	Pouca ou nenhuma inovação, práticas erráticas ou <i>laissez-faire</i> (deixar ficar como está).

Fonte: Almeida Filho (2015, p. 127).

A partir do quadro acima, é possível observar a distância que separa a teoria da prática e da realidade dos alunos, em descompasso com os procedimentos metodológicos e também

como é preciso se adaptar às condições de sua sala de aula para tentar amenizar os problemas existentes.

Para Almeida Filho (2015, p. 121) “o ensino de línguas nas escolas regulares está em crise”. Além de problemas com a formação dos professores, o quadro aponta problemas com outros agentes, tais como: estudantes, professores, políticas governamentais, comunidade escolar, dentre outros (ALMEIDA FILHO, 2007).

A realidade apresentada pelo atual Quadro 1, se caracteriza por uma grande carência e precariedade na formação linguística e metodológica, principalmente pelo fato de que, durante a realização do curso de Licenciatura em Letras - Espanhol, o futuro professor encontra lacunas e deficiências na formação que dificultam sua posterior atuação profissional em sala de aula. Para Almeida Filho (2015, p. 112, 124, 126):

As escolas regulares transformaram a disciplina Língua, seja estrangeira ou o Português língua materna (L1), numa experiência igual a aprender matemática, ciências, história ou geografia. Ela precisa de matéria ou conteúdos como as outras e a nossa velha gramática tem servido a esse fim (,,). Muitas vezes nas situações reais de ensino simplesmente não há objetivos pensados, explicitáveis e plausíveis. Muitas outras vezes os objetivos são implicitamente gramaticais, embora não o sejam conscientemente (...). É possível que uma escola, os pais e a sociedade ao seu redor aceitem passar anos desfiando regras gramaticais a partir de diálogos estratosféricos, listas escolhidas de vocabulário agrupados em “situações” insólitas em exames e provas sem nexo e sem metas que possam dar uma medida em nível nacional do que se pode alcançar em sete anos ou mais de “estudo” de uma Língua Estrangeira.

As situações explanadas acima e listadas no Quadro 1 são corriqueiras e preocupantes. De acordo com o autor supracitado, em muitas escolas, os estudantes passam o ensino fundamental e o Ensino Médio estudando somente gramática, sem nenhum objetivo específico para isso. Assim, terminam o ensino básico sem uma base plausível de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Para Possenti (1996, p. 63), a gramática normativa ou prescritiva trata-se de um “conjunto de regras que devem ser seguidas” o que nos permite compreender a gramática como um referencial de boa conduta gramatical. Porém, a gramática normativa por si só não garante a aprendizagem de uma língua, por mais que muitos docentes estejam pautados nesse viés, como representado no quadro 1, e que esta realidade está composta por um cenário que envolve alunos, professores, comunidade escolar, formações, limitações, dentre outros. É preciso entender que o ensino-aprendizagem de uma língua está para além de conjunto de regras relativamente coerente e explícito.



Nesse sentido, não podemos deixar de aludir à importância da questão discursiva elencada a concepção de linguagem para o processo de interação. Essa concepção se faz imensamente importante para o progresso de ensino-aprendizagem de língua espanhola e para a formação dos docentes. De acordo com Travaglia (2009, p. 23), em sua terceira concepção de linguagem como forma ou processo de interação, que pode ser trazida para o ensino de línguas: “a linguagem é, pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”.

Na citação acima, o autor aborda a interação social por meio da linguagem, a qual produz uma relação de comunicação e sentido com o interlocutor. Essa relação, ao ser tratada no ensino da língua espanhola, pode aproximar os sujeitos tanto na formação inicial, como na continuada, é então, uma prática social que promove sentidos contundentes na formação docente.

Elencando a concepção acima ao pensamento de Travaglia (2009), é possível esclarecer que o autor compreende que os indivíduos exercem determinadas ações em decorrência da linguagem e a língua, que é vista como um conjunto de práticas sociais.

Corroborando com essa concepção, trouxemos os esclarecimentos de Bakhtin (2000, p. 279), sobre o assunto. O autor aclara que

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua.

Na citação acima, podemos verificar a intuição do autor em demonstrar que a utilização da língua não ocorre somente por meio da exteriorização de um pensamento, mas que também ocorre por meio de ações e inter-relacionadas com o indivíduo socialmente organizado. Para Soares (1998), não somente nas comunicações é que os discursos se efetivam, mas também, nas interações/relações sociais.

Diante das constatações supracitadas e retomando a discussão sobre a problemática do ensino de línguas e suas consequências, se faz importante abordar o fato de que temos alunos do século XXI e professores do século passado. Muitas vezes, esses profissionais não conseguem representar didaticamente a realidade dos alunos como, por exemplo, com a utilização de mídias digitais que atraem e motivam os estudantes. Para Pereira e Freitas (2012, p. 3):

Considera-se importante ao professor conhecer as possibilidades metodológicas que as tecnologias trazem para trabalhar o conteúdo, através de atividades criativas, de um processo de desenvolvimento consciente e reflexivo do conhecimento, usando pedagogicamente os recursos tecnológicos, com perspectiva transformadora da aprendizagem escolar.

O professor que consegue se aproximar da realidade dos alunos com abordagem por meio de jogos, brincadeiras, mídias digitais e artefatos que atraiam a atenção dos estudantes e tornem as aulas mais interessantes, alcança um maior estímulo para aprendizagem dos educandos.

Por essas razões e outras mais é que as ações governamentais realizadas por meio de políticas públicas são imprescindíveis para auxiliar na minimização dos problemas educacionais.

Nesse contexto, faz-se necessário enfatizar que a formação continuada de professores se desenvolve na busca da ampliação de conhecimentos para aplicá-los no processo de ensino-aprendizagem, inclusive de línguas estrangeiras como é o caso do espanhol, de forma atualizada e condizente com as necessidades dos alunos. A teoria deve estar aliada à prática.

Portanto, para o contexto dessa investigação, o desenvolvimento profissional é entendido como “um processo dinâmico e evolutivo da profissão docente que inclui tanto a formação inicial quanto a permanente, englobando os processos que melhoram o conhecimento profissional, as habilidades e as atitudes”. (IMBERNÓN, 1994, p. 45).

Logo, concordamos com a posição de Passos et al. (2006) quando inferem que se deve pensar a formação docente numa perspectiva de formação contínua e de desenvolvimento profissional, que pode ser entendida como um processo pessoal, permanente, contínuo e inconcluso, que envolve múltiplas etapas e instâncias formativas.

Seguindo nessa linha de pensamento teórico, para Almeida Filho (2007, p. 101) “vivemos em uma época em que muitos professores de línguas enfrentam questões ainda anteriores à da abordagem e metodologia”. Essa abordagem mencionada pelo autor é a concepção teórica do professor. As questões enfrentadas pelos professores de escolas públicas no estado de Minas Gerais são de salas de aulas com superlotação, falta de infraestrutura, desestímulo por parte dos professores e educandos, entre outros.

Dessa forma, preparar cidadãos para exercer a docência de línguas estrangeiras exige uma série de fatores, que vão desde a instituição ser bem organizada para oferecer ao aluno boa formação inicial, bem como proporcionar estímulos para que o professor se sinta valorizado. Nesse sentido, os professores de língua espanhola não fogem à regra, e mais que nunca devem receber incentivos e formação continuada.

Assim, Carreiro (2014, p. 11) postula que:

A formação de professor de língua estrangeira, e de forma mais específica, de espanhol, tem se caracterizado como problemática, devido, entre outros aspectos, ao direito dado à instituição escolar de escolher entre o inglês e o espanhol respectivamente como língua obrigatória e/ou optativa. Dessa forma, o fato de o espanhol ser considerado, na maioria das vezes, a língua optativa, tem contribuído para a restrição do contexto de atuação dos professores em formação e, por conseguinte, o contato com alunos em potencial. São esses e outros aspectos que acarretam uma grande dificuldade ao longo da formação, em especial, ao professor formador, que se depara com a árdua missão de exercer o ofício e motivar seus alunos para que continuem a assistir suas aulas.

A autora também argumenta, que além dos fatores elencados na citação acima “Ainda existe a carência no quadro de professores com formação superior para lecionar essa disciplina no Ensino Médio, e para permitir que a Lei se efetive e vigore de acordo com o que preconiza” (CARREIRO, 2014, p. 17). A pesquisadora ainda infere que os estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2007) constataram que há muitos professores de língua estrangeira, não licenciados, nas salas de aula. Em relação ao espanhol, a pesquisa aponta que em todo o Brasil, apenas 9,15%, dos professores cursaram Letras.

Desse modo, na visão de Carreiro (2014, p. 23) ocorre que:

A demora na oficialização do ensino de espanhol aliada à falta de interesse pelo governo em incentivar e contratar docentes para essa área são fatores que representam um índice negativo no ensino de línguas, especificamente, a língua espanhola. Notadamente, o pensamento de alguns docentes em não promover o seu máximo desempenho faz também parte deste aporte de aspectos negativos devido ao fato de que há o desinteresse desses em aperfeiçoar seus conhecimentos com a continuação de seus estudos.

Nessa perspectiva, Vieira-Abrahão (2010) é enfática ao afirmar que situações como essas elencadas na citação anterior, têm por motivo, a própria sociedade, que entende que para ensinar línguas, basta dominá-las.

Contudo, é preciso que o professor reflita sua prática, pois para ter domínio de conhecimentos é necessário que ele mesmo tenha a consciência de que precisa aperfeiçoar suas habilidades (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010). O que a autora preconiza é que somente a graduação não fornece uma formação completa, assim, como em qualquer outra profissão.

Enfatizando a posição supramencionada da autora, Falsarella (2004) apresenta em seus estudos uma análise sobre o quanto a capacitação oferecida ao professor vai modificando sua postura ao longo de sua carreira. A autora avaliou que as novas práticas incorporadas nas

salas de aula são favoráveis ao trabalho coletivo, principalmente, se forem práticas inovadoras, melhorando a compreensão dos alunos, tornando a aprendizagem de mais qualidade.

A autora também ressalta que ao conhecer novos procedimentos, durante os cursos de formação continuada, o professor pode se envolver e saber mais sobre o cotidiano dos alunos, e evitar conteúdos desvinculados do contexto sociocultural e econômico destes. Sendo assim, a capacitação dá ao professor subsídios para criar oportunidades de diálogo em sala de aula. Voltando à fala de Carreiro (2014, p. 26):

Mesmo com o curso de Letras-Espanhol apresentando lacunas a serem preenchidas, essa formação docente é um processo contínuo, cujo desejo de mudança está intrínseco à profissão. Assim, obter um título de graduado significa apenas um dos primeiros requisitos ou degraus dessa longa caminhada, e o professor, seja ele de línguas ou não, deve ter a consciência que essa formação é inacabada.

A partir da ideia defendida na citação acima e diante de tudo que foi exposto, é que se depara com a importância de se tecer considerações analíticas sobre a influência do Curso de Atualização para Professores de Espanhol, objeto desse estudo. Desse ponto em diante o curso passa a ser ampliado na sessão da metodologia de pesquisa, juntamente com a apresentação dos sujeitos, ferramentas e métodos de coleta e geração de dados.

### **3 METODOLOGIA DE PESQUISA**

Nesta sessão, detalharemos os procedimentos metodológicos que permearam essa investigação. Começaremos com a apresentação da pesquisa, estabelecendo, neste item, suas características e definições tipológicas. Na sequência, apresentaremos o contexto da pesquisa, momento em que relataremos detalhes sobre o Curso de Atualização para Professores de Espanhol. Posteriormente, abordaremos questões que envolvem o processo de geração dos dados e seus instrumentos. Embora normalmente se apresentem informações sobre os participantes da pesquisa, na metodologia, fizemos a opção de apresentá-las na análise dos dados, escolha essa que será justificada mais adiante nesta seção.

Esta pesquisa se constitui em dois momentos, um teórico e outro que é a pesquisa de campo. A pesquisa teórica se detém a um levantamento bibliográfico para o aprimoramento de conhecimentos sobre o assunto da investigação e para fundamentar as análises dos dados por meios de literaturas pesquisadas e que se referem à formação de professores, linguística aplicada e ensino, trajetória e situação da língua espanhola no Brasil.

A pesquisa de campo envolve a análise de um curso de formação continuada para professores de língua espanhola da rede pública de ensino de Minas Gerais. O foco de análise está no curso de formação que tem a função de promover a formação continuada. O estado de Minas Gerais, oferta anualmente aos professores de Língua Espanhola, o Curso de Atualização para Professores de Espanhol, por acreditar que a formação continuada torna o desempenho do professor mais efetivo e constitui-se como elemento fundamental para seu desenvolvimento no decorrer da sua vida profissional.

#### **3.1 Caracterização da pesquisa**

Propomos, nesta pesquisa, investigar como o ‘Curso de Atualização para Professores de Espanhol’, oferecido aos professores da rede estadual de Minas Gerais, em parceria com o Ministério de Educação, Cultura e Deporto da Espanha, contribuiu para melhorar a formação dos docentes de língua espanhola.

Logo, o intuito é descrever o curso, seus objetivos e as atividades desenvolvidas neste curso; analisar e descrever a percepção de professores de língua espanhola sobre as contribuições que as atividades desenvolvidas no curso trouxeram para sua formação pedagógica e linguística e identificar ainda, na percepção desses docentes, a influência do curso de atualização em sua prática profissional.

Para conseguirmos atender à proposta de pesquisa, norteada pelos objetivos (geral e específicos) supracitados, faz-se importante dizer que eles são caracterizados como

descritivos. Desse modo, é preciso compreender que as pesquisas descritivas têm como princípio descrever as características de indivíduos específicos ao fato ou, então, o cumprimento de relações entre eles. Um de seus atributos mais relevantes está no uso de procedimentos padronizados de geração de dados, tal como o questionário (GIL, 2002), cuja função será descrita em uma das subseções deste capítulo.

Assim sendo, nessa linha metodológica, são obtidos dados descritivos, como a descrição de pessoas, situações e acontecimentos, com o objetivo de compreender o caráter das várias grandezas dos fenômenos em sua manifestação natural, visando também a entender os diferentes significados de uma experiência vivida, e a compreender o indivíduo no seu contexto específico (ANDRÉ, 1995).

Seguindo no intuito de apresentar a investigação, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, um estudo de caso e de caráter interpretativista.

Quanto à modalidade de pesquisa qualitativa, ela foi escolhida pelo seu caráter de estímulo à reflexão, e em função do objeto de estudo, que é o Curso. Vale então destacar que, a pesquisa qualitativa permite uma postura descritiva/explicativa por parte do pesquisador, quando ele apresenta os dados gerados a partir dos instrumentos de pesquisa selecionados.

Segundo as considerações de Maanen (1979, p. 520), a pesquisa qualitativa “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”, dessa forma, considerando o contexto de investigação específico desta pesquisa, na seção da análise, será desenvolvida uma reflexão interpretativa. Serão levadas em consideração as questões teóricas sobre formação continuada de professor de línguas, acerca dos dados gerados pelos professores após terem participado do Curso.

Dando sequência à caracterização da pesquisa, o estudo de caso, de acordo com Gil (2002), consiste em um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. A utilização do estudo de caso segundo Gil (2002) tem alguns propósitos, e um deles é descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação. Esse propósito dá margem a outro que nos permite compreender a concepção dos acontecimentos individuais, organizacionais, sociais e políticos (YIN, 2001), em que os sujeitos de pesquisa e a forma que esses acontecimentos influenciam suas ações.

Em se tratando do cunho interpretativista dado a esta pesquisa, Santana e Sobrinho (2007, p. 2-3) esclarecem que:

(...) sob a visão de um pesquisador interpretativista, o fenômeno a ser estudado é resultado da colocação de significados que o pesquisador impõe ao fenômeno, moldado pela maneira como ambas as partes se interagem, (...) a interpretação ainda deve variar de acordo com o lugar onde o pesquisador e o fenômeno, estão inseridos e em qual período de tempo ele está sendo analisado.

De acordo com a afirmação acima e levando em conta que esta pesquisa adotou o modelo interpretativista como alicerce metodológico, é que buscamos “entender os significados construídos pelos participantes do contexto social de modo a poder compreendê-lo” (MOITA LOPES, 1994, p. 334). Para o autor supracitado, na área da LA, a pesquisa interpretativista seria mais indicada pelo fato de agregar valor ao trabalho em decorrência do seu caráter inovador que propicia conhecimentos diversificados.

Vale destacar que para as pesquisas interpretativistas, o foco não está nos resultados, mas sim nos processos, nos quais os sujeitos apresentam suas vivências e perspectivas. Essa afirmativa corrobora com a intenção desta investigação.

### **3.2 Contexto da pesquisa**

O Curso<sup>3</sup> de Atualização para Professores de Espanhol é oferecido anualmente pelo governo do estado de Minas Gerais, por meio da Secretaria de Educação de Minas Gerais, em parceria com o Ministério da Educação, Cultura e Deporto da Espanha. A finalidade do curso é promover a difusão e melhorar a qualidade de ensino de língua espanhola na rede pública de Minas Gerais.

Deu início em 28 de agosto de 2006 e continua ativo até o ano subseqüente. A capacitação ocorre geralmente em dois módulos anuais, um no primeiro semestre do ano e outro no segundo, acontecendo na maioria das vezes, na cidade de Belo Horizonte. A intenção de realizar dois módulos é a de poder capacitar um número maior de professores, atendendo a todas as superintendências de ensino de Minas Gerais. Com 40 horas letivas organizadas em cinco jornadas de oito horas o curso tem capacidade para 40 professores por turma e apresenta os seguintes objetivos:

- a) Atualizar conceitos de metodologia de ensino do espanhol como língua estrangeira (E/LE);

---

<sup>3</sup> As informações referentes ao curso que aparecem na metodologia de pesquisa foram acessadas por meio de documentos disponibilizados pelo assessor do escritório de educação da embaixada da Espanha no Brasil.

- b) Conhecer e utilizar destrezas produtivas e compreensivas, orais e escritas, no ensino do espanhol como língua estrangeira; Incorporar o uso de novas tecnologias no ensino do espanhol como língua estrangeira;
- c) Aperfeiçoar aspectos linguísticos do espanhol;
- d) Apresentar aspectos culturais do mundo hispânico e sua utilização no ensino do espanhol como língua estrangeira.

Para participar do curso, o professor, efetivo ou designado, deve preencher um formulário que fica disponível no *google docs* pelo prazo aproximado de um mês. A classificação respeita algumas ordens de prioridade. O curso prioriza o professor licenciado em Letras (Português-Espanhol) que está lecionando espanhol no Ensino Médio e/ou Ensino Fundamental na rede pública de Minas Gerais; o professor não licenciado em Letras (Português-Espanhol), mas que tenha autorização para lecionar e que está lecionando espanhol no Ensino Médio e/ou Ensino Fundamental na rede pública de Minas Gerais; o professor que ainda esteja estudante dos últimos períodos do curso de Letras (Português-Espanhol) e que está lecionando espanhol no Ensino Médio e/ou Ensino Fundamental na rede pública de Minas Gerais e o professor que ainda não participou desse curso oferecido pela Secretaria de Estado de Educação.

A capacitação é gratuita e o professor recebe ajuda de custo para transporte, alimentação e hospedagem, se residir fora de Belo Horizonte ou da região Metropolitana. Os selecionados e as escolas onde trabalham recebem um e-mail comunicando-lhes da seleção. Para participar dessa capacitação, o professor deixa, com antecedência, na escola, atividades para os alunos desenvolverem durante o período que ele estiver ausente, pois a escola não pode dispensar o aluno por ocasião da dispensa do professor. Ressaltamos também que na ausência do professor, não é designado um profissional para substituí-lo nesse período de ausência justificada. As atividades destinadas aos estudantes nesse período são aplicadas geralmente por outro profissional que esteja disponível na escola.

Pensando em mensurar os recursos e também em diminuir gastos com impressão, atualmente a *Consejería de Educación*<sup>4</sup> possui uma plataforma online (<http://www.cursoselebrasil.com.br/>), na qual os professores podem acessar seus dados

---

<sup>4</sup> La Consejería de Educación es la institución que representa en Brasil al Ministerio de Educación de España. Está situada en las dependencias de la propia Embajada en Brasilia y se encarga de gestionar las políticas educativa y científica de España en Brasil. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/brasil/portada.html?jsessionid=9212128526DF37A459B73BB6EDE655E9>



peçoais, os materiais utilizados nos cursos, fazer uma avaliação do curso e consultar os seus diplomas.

Considerando que o curso começou no ano de 2006 e permanece ativo, são inúmeros materiais e professores envolvidos durante todo esse processo. Assim, selecionamos os materiais dos dois últimos cursos que nos foram disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEEMG) e *Consejería de Educación*, referentes aos anos de 2013 e 2015, para entendermos melhor o funcionamento, objetivos, conteúdos e desenvolvimento.

No curso ministrado, no ano de 2013, seu primeiro módulo aconteceu no primeiro semestre entre os dias 03 e 07 de julho, com carga horária de 40 horas distribuídas de segunda à sexta, de 8h às 12h e de 13h às 17h. Inscreveram-se para participar do curso 57 professores, dos quais 45 foram selecionados. As inscrições ficaram abertas de 26 de abril a 15 de maio de 2013. As Superintendências Regionais de Ensino (SREs), selecionadas para esse curso foram: Barbacena, Campo Belo, Carangola, Conselheiro Lafaiete, Itajubá, Juiz de Fora, Leopoldina, Manhuaçu, Metropolitana A, B y C, Muriaé, Poços de Caldas, São João Del Rei, São Sebastião do Paraíso e Varginha. As demais superintendências foram convocadas para o segundo módulo, que aconteceu no segundo semestre de 2013.

O Instituto Cervantes de Belo Horizonte foi o local de realização do curso em 2013, já que o diretor do Cervantes sempre colocou suas dependências à disposição e o instituto também foi sede dos cursos nos quatro anos anteriores.

A literatura interativa para aulas de língua espanhola foi um dos temas abordados no primeiro módulo, com carga horária de 16 horas, pela professora *Clara*<sup>5</sup>, que é assessora técnica na *Consejería de Educación* da embaixada espanhola. Outro tema abarcado foi a compreensão leitora para a produção escrita, ministrado pelo professor *Jorge* do Instituto Cervantes de Belo Horizonte, com duração de 12 horas no total. E o último tema tratado neste módulo foi a gramática reflexiva de língua espanhola, trabalhando formas e significados, a professora que ministrou as aulas foi Maria que também é professora na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Nesse curso, procurou-se entender a gramática como uma ferramenta e não como um fim em si mesma, planejar quem é o destinatário das explicações gramaticais e entender qual é o objetivo da descrição que se pretende fazer. Conceber a sala de aula como um espaço de comunicação, mas também, de prática e reflexão sobre o conhecimento, o qual implica fomentar um tratamento das questões gramaticais associado ao significado e que tenha em

---

<sup>5</sup> Os nomes próprios citados e destacados em itálico são fictícios para preservar a identidade dos docentes.

conta as instituições, os conhecimentos prévios dos estudantes sobre sua língua materna e a língua de aprendizagem.

Da mesma forma, procurou-se relacionar ensino-aprendizagem de gramática com a instrução criativa da língua, construindo em conjunto (estudantes e professores) um instrumento que sirva para saber o que fazer com a língua que se está aprendendo. Relacionar esta gramática com outros fatores inter-relacionados com ela, como a semântica e a pragmática. Conhecer diferentes propostas didáticas de exploração de textos literários em aulas de língua espanhola. Praticar o uso da literatura como elemento de provocação criativa e interativa. Refletir sobre a importância dada aos elementos socioculturais, nas aulas de língua espanhola. Refletir sobre a interação das diretrizes de compreensão de leitura e expressão escrita e, por fim, praticar de maneira integrada as diretrizes de recepção e produção de textos escritos.

A realização do curso em 2015 também aconteceu na cidade de Belo Horizonte, entre os dias 09 e 13 de novembro, com uma carga horária total de 40 horas, distribuídas de segunda a sexta, de 8h às 12 e de 13h às 17h. Quem sediou o curso, neste ano, foi a escola MAGISTRA, escola de formação e desenvolvimento de educadores, também responsável pela emissão dos certificados dos participantes.

As inscrições ficaram abertas de 20 de agosto até 11 de setembro de 2015, essa fase inicial contou com 350 inscritos. Destes, 80 professores foram selecionados, representando 34 SREs, as quais não foram especificadas pelos coordenadores.

No dia primeiro de novembro, foram enviadas senhas aos participantes para acessar os materiais do curso na plataforma da *Consejería de Educación*: <http://www.cursosolebrasil.com.br/>. Como sempre aconteceu desde a primeira versão do curso, o curso e os materiais utilizados foram gratuitos para os participantes. O financiamento ficou a cargo da *Consejería de Educación* e os gastos de coordenação em Minas Gerais a cargo da SEEMG.

As aulas tiveram início com músicas em espanhol e algumas ideias para sua aplicabilidade em sala de aula com o tema “*Dando el cante*”. Com carga horária de 8 horas, as aulas foram ministradas pela professora *Clara*, assessora técnica da *Consejería de Educación*. Na sequência, as aulas da referida professora foram sobre o Caminho de Santiago, que é um símbolo da identidade europeia (2 horas), foi trabalhado um texto histórico como ferramenta de aprendizagem da língua e cultura espanhola (2 horas) e os ditados populares espanhóis com suas devidas explicações e uso (2 horas).

O professor e Assessor Técnico da *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha *Gonzalo*, ministrou aulas com o tema: O cinema em aulas de língua espanhola - A língua das borboletas (2 horas). Com carga horária de (4 horas), o professor trabalhou a literatura na sala de aula de língua espanhola, escritura criativa.

Os participantes tiveram a oportunidade de estudar o léxico e suas implicações didáticas lecionadas em 2 horas/aula pelo professor *Agustín* que é chefe de estudos do Instituto Cervantes de Belo Horizonte. *Jorge*, professor do Instituto Cervantes, trabalhou o lúdico em 6 horas/aula abordando jogos e dinâmicas lúdicas para aulas de língua espanhola.

A professora *Vera*, que leciona na UFMG e já lecionou em outras versões do curso, trabalhou o texto audiovisual em aulas de língua espanhola e atividades referentes ao assunto (6 horas).

Da curta metragem ao conto: leitura, escritura e audiovisual em aulas de língua espanhola, foi o tema abordado pela professora *Julia*, professora do colégio espanhol Santa Maria Cidade Nova.

Foram muitos os objetivos almejados e pensados na construção de cada tema abordado no curso, dos quais trataremos a seguir. Começando por oferecer uma pequena introdução a música espanhola, especialmente a música clássica com influências da música popular e do flamenco. Dar algumas ideias sobre como utilizar a música em sala de aula. Incentivar os professores a se aproximarem da língua e da cultura de um modo multidisciplinar por meio da história, da arte, geografia, gastronomia e da atualidade do Caminho de Santiago. Analisar textos históricos referentes ao século XX e utilizar formas adequadas de vocabulário básico. Os professores e organizadores também se preocuparam em mostrar aos alunos a riqueza dos ditados populares espanhóis, trabalhar a relação entre literatura, história e cinema e fazer uma reflexão sobre o papel da literatura na sala de aula.

Houve grande preocupação em oferecer aos cursistas ferramentas que desenvolvam a expressão e interação escrita por meio de técnicas lúdicas e criativas. Oferecer acesso a ferramentas mais rentáveis de textos audiovisuais desde uma perspectiva didática, tratando de sua gramática que combine imagem e texto escrito/oral em atividades de caráter prático-reflexivo. Abordou-se a compreensão do que é uma curta metragem e um conto e as principais características desses gêneros do cinema e da literatura. Essa abordagem se deu pelo entendimento dos professores do curso de que as curtas metragens e os contos podem ser excelentes materias para trabalhar as diretrizes em aulas de espanhol com adolescentes nas escolas brasileiras.

Nessa capacitação, os participantes tiveram a oportunidade de conhecer os filmes argentinos: *Relatos Selvagens* e *Um conto chinês*. Uma reflexão sobre os valores do ser humano por meio do cinema argentino com 3 horas de duração. A partir das cenas dos filmes se objetivou analisar e criar atividades didáticas integrando as quatro destrezas para o aprendizado de uma língua. Outro ponto que foi possível abordar por meio dos filmes foi a exploração de valores como o respeito, a prática do bem e o controle da raia. Filmes estes que também podem ser trabalhados nas salas de aula com os estudantes do Ensino Médio.

A partir do que foi exposto, compreendemos que a metodologia de trabalho do curso é concebida com um enfoque eminentemente prático considerando a realidade da prática docente do professorado em relação aos conteúdos. Esses conteúdos são sempre relacionados com a metodologia e a didática do espanhol como língua estrangeira para brasileiros, a atualização de conhecimentos linguísticos e os aspectos culturais da comunidade hispano-americana.

### **3.3 Geração de dados e instrumentos utilizados**

O processo de coleta de dados foi pensado inicialmente, na elaboração do projeto de pesquisa desta investigação, para acontecer no decorrer do curso de formação para professores de espanhol que aconteceria em novembro de 2016. Entramos em contato com o coordenador do curso, solicitando uma autorização para a realização do trabalho com os participantes do curso. Essa autorização nos foi concedida em junho de 2016 pelo assessor do escritório de educação da Embaixada da Espanha no Brasil (ANEXO A).

Porém, no dia 09 de agosto de 2016 a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais emitiu o ofício SB/SEM/DIEM N° 267/2016, comunicando a suspensão do curso de atualização e aperfeiçoamento para professores de espanhol no segundo semestre de 2016. O ofício não mencionou uma justificativa para o cancelamento do curso no respectivo documento, como registrado no (ANEXO B).

Diante desse percalço, nos mobilizamos para coletar os dados de outra forma. Entramos em contato com alguns professores que participaram de cursos anteriores por meio de e-mail e mensagens por celular, solicitando a colaboração com a pesquisa. Conseguimos a colaboração de 10 professores, que participaram do curso de formação para professores de espanhol oferecidos em anos anteriores. São professores que lecionam ou lecionaram na rede pública de ensino de Minas Gerais, no Ensino Médio e Fundamental e concordaram prontamente em colaborar com a pesquisa. Contamos também com a colaboração do assessor

técnico de educação da embaixada da Espanha no Brasil, que foi quem nos disponibilizou todos os documentos referentes ao curso desde o ano de 2006.

Como técnica de geração de dados, foi aplicado um questionário estruturado contendo 13 questões, quatro questões de múltipla escolha e nove questões abertas, (APÊNDICE A). O questionário, segundo Gil (2002, p. 115), pode ser definido “um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”. Assim, nas questões de cunho empírico, o questionário é uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade, tanto do empreendimento quanto do mercado que o cerca, e que serão fundamentais na construção da dissertação. Para Gil (2002) o questionário apresenta algumas vantagens:

- a) Possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) Implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) Garante o anonimato das respostas;
- d) Permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) Não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

São essas vantagens que nos fez escolher esse instrumento de geração de dados para nossa investigação.

O questionário utilizado, nesta pesquisa, foi montado buscando responder as perguntas de pesquisa e os objetivos geral e específico, e ele se justifica como instrumento de pesquisa, pelo fato de possibilitar aos participantes que respondessem em suas casas, no momento que achassem mais propício, tendo a facilidade de enviar os questionários por e-mail, sem sua exposição e, assim, garantindo o anonimato.

Os participantes responderam a um questionário estruturado com questões de múltipla escolha que foram de cunho pessoal, como: escolaridade, disciplinas e seguimentos que lecionam, tempo de magistério, frequência e horário que opinam como sendo mais adequados para a realização do curso. Já as questões dissertativas foram relacionadas à posição dos professores com relação ao curso em vários âmbitos, como, metodologia empregada, pontos positivos e negativos, contribuição do curso na prática pedagógica do professor, atividades

diferenciadas de um curso para o outro e possibilidades de aplicação dos conteúdos abordados em sala de aula.

Vale destacar que a participação dos professores se deu após assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Lavras (UFLA). O documento de aprovação da pesquisa está disponível no (ANEXO C).

Os participantes que aceitaram participar da pesquisa foram denominados ficticiamente como forma de preservar suas identidades. Os dados para análise se constituíram partir das respostas do questionário estruturado, o qual foi aplicado aos participantes do curso que concordaram em contribuir com a pesquisa.

Para responder a duas questões de múltipla escolha criamos dois gráficos para melhor elucidar as respostas. O Gráfico 1 trata da escolaridade dos professores participantes e o Gráfico 2 apresenta a preferência dos professores e foi gerado com a finalidade de analisar a quantidade de vezes que os professores marcaram cada temática, já que a questão dava a opção de marcar mais de uma alternativa como resposta.

As respostas obtidas por meio do questionário, como: descrições de professores, suas participações no curso de formação continuada, acontecimentos, documentos etc., apresentam potencialidades para várias pesquisas. Tais potencialidades corroboram com o interesse da pesquisadora em estudar o curso, verificando suas atividades, seus procedimentos e suas influências nas interações cotidianas dos professores.

Nas nossas investigações, há uma expectativa em capturar a “perspectiva dos professores”, isto é, analisar como os participantes lidam com as questões e atividades que são abordadas no curso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Na sequência, apresentaremos a análise dos dados realizada nesta investigação. A análise foi dividida em duas fases, a fim de melhor elucidar os dados gerados por meio do questionário.

A primeira fase foi estruturada com as informações das questões de múltipla escolha (1 a 4) do questionário. Foram gerados dois Gráficos para melhor elucidar algumas questões. No Gráfico 1, trata-se da escolaridade dos professores participantes e no Gráfico 2, apresenta-se a preferência dos professores e foi analisado pela quantidade de vezes que os professores marcaram cada temática, já que a questão dava a opção de marcar mais de uma alternativa como resposta.

O objetivo, ao elaborar essas questões, era levantar dados sobre os participantes da pesquisa, por isso, a opção de apresentar os participantes na análise dos dados e não na

metodologia. Essa opção foi em função de determinar o contexto de formação e de atuação dos profissionais e as expectativas que eles apontaram em relação a algumas questões do Curso. A segunda etapa de análise foi organizada, relacionando as questões dissertativas (5 a 13) propostas no questionário, com as respostas dos participantes e fazendo uma correlação com o referencial teórico desta pesquisa. Dando dessa forma, sustentação e embasamento para responder as perguntas de pesquisa e atender aos objetivos propostos nesta investigação.

As categorias de análises abordadas nesta investigação foram:

- a) Contribuição do curso com relação às práticas linguísticas que são necessárias para o encaminhamento da prática de ensino de língua espanhola;
- b) Aspectos mais destacado pelos professores: Análise linguística, leitura, produção de texto, produção oral da língua.

Com base nas categorias de análises acima mencionadas é que daremos sequência ao próximo item que explorará a análise dos dados a partir das respostas dos professores participaram desta pesquisa.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, voltaremos nossos esforços para a apresentação da sistematização dos dados gerados por esta investigação à luz das teorias sobre formação de professores, tendo como objeto de estudo o Curso de Atualização para Professores de Espanhol e como participantes da pesquisa alguns dos professores que participaram deste curso. Dividiremos nossas análises em duas etapas a fim de melhor elucidar os dados gerados por meio do questionário. Como categorias de análises, elencamos como o curso contribuiu com relação às práticas linguísticas que são necessárias para o encaminhamento da prática de ensino de língua espanhola; e quais e como a análise linguística, a leitura e produção oral da língua, foram destacadas pelos professores. Para chegarmos a essas categorias, nos respaldamos nos objetivos que o curso analisado almeja atingir:

- a) Atualizar conceitos de metodologia de ensino do espanhol como língua estrangeira (E/LE);
- b) Conhecer e utilizar destrezas produtivas e compreensivas, orais e escritas, no ensino do espanhol como língua estrangeira;
- c) Incorporar o uso de novas tecnologias no ensino do espanhol como língua estrangeira;
- d) Aperfeiçoar aspectos linguísticos e culturais do espanhol;
- e) Apresentar aspectos culturais do mundo hispânico e sua utilização no ensino do espanhol como língua estrangeira.

Conhecendo as categorias de análises da nossa investigação, passaremos à descrição das etapas da pesquisa.

A primeira etapa da análise consiste na apresentação sobre os participantes da pesquisa a fim de determinar o contexto de formação e de atuação dos profissionais e as expectativas que eles apontaram em relação a algumas questões do Curso. A apresentação desses dados, de análise interpretativa, tem como objetivo primário, estabelecer um panorama do contexto da pesquisa, bem como um fio condutor durante as análises e nas considerações finais entre o curso e seus objetivos, os participantes e a sua formação.

A segunda etapa buscará responder efetivamente as perguntas de pesquisa que nortearam essa investigação, que foram:



- a) Quais foram as atividades desenvolvidas no curso?
- b) Com base no questionário, como os professores de língua espanhola perceberam as contribuições das atividades desenvolvidas no curso de atualização na sua própria formação pedagógica e linguística?
- c) Como os docentes em questão observam a influência do curso de atualização em sua prática profissional?

As perguntas de pesquisas supracitadas estão diretamente relacionadas aos objetivos propostos nesta pesquisa, que foram: Objetivo geral - investigar como o 'Curso de Atualização para Professores de Espanhol', contribuiu para melhorar a formação dos docentes de língua espanhola. Objetivos específicos - descrever o curso, seus objetivos e as atividades desenvolvidas neste curso; analisar e descrever a percepção de professores de língua espanhola sobre as contribuições que as atividades desenvolvidas no curso trouxeram para sua formação pedagógica e linguística; e identificar ainda, na percepção desses docentes, a influência do curso de atualização em sua prática profissional.

Além de responder as perguntas de pesquisa, procuraremos atingir os objetivos propostos nesta investigação, por meio do estabelecimento de um panorama do contexto da pesquisa e da discussão, dialogando com os autores referenciados.

#### **4.1 A primeira etapa**

O Curso de Atualização para Professores de Espanhol, foco de investigação dessa pesquisa, é oferecido anualmente pelo governo do estado de Minas Gerais, por meio da Secretaria de Educação de Minas Gerais, em parceria com o Ministério da Educação, Cultura e Deporto da Espanha e *Consejería de Educación* da embaixada espanhola no Brasil. A finalidade do curso é promover a difusão e melhoria da qualidade de ensino de língua espanhola na rede pública de Minas Gerais.

A capacitação para professores de espanhol seleciona a cada curso de 40 a 80 professores de língua espanhola que lecionam na rede pública de Minas Gerais. Em sua última versão que aconteceu em 2015, foram selecionados 80 docentes divididos em duas turmas de 40 alunos. Conseguimos entrar em contato com 50 professores, dos quais 10 se propuseram a colaborar com a investigação.

Reunimos informações que nos ajudaram a construir o perfil dos respondentes a partir da representatividade obtida com as respostas das questões fechadas e com relação às

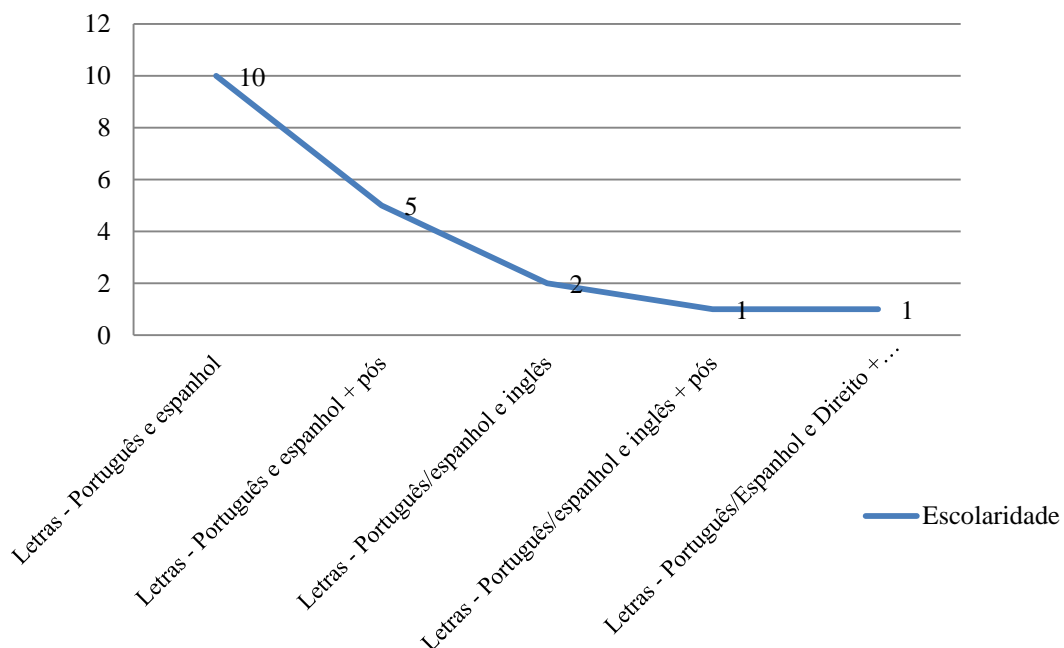
questões abertas, nos foi possível responder as perguntas de pesquisa dessa investigação, relacionar as respostas com os objetivos propostos e correlacionar com o referencial teórico.

O curso de capacitação oferecido pelo governo de Minas é voltado principalmente para professores do Ensino Médio da rede pública de ensino e a seleção para participação no curso é minuciosa e criteriosa quanto aos participantes, como já foi descrita na metodologia, para que cada vez mais professores de língua espanhola do Estado tenham a oportunidade de se capacitar. Isso posto, sobre o seguimento que os colaboradores lecionam, constatamos que 8 dos 10 respondentes atuam no Ensino Médio da rede pública de Minas Gerais.

O tempo de magistério dos professores passa de 5 anos para a maioria dos participantes. Porém, esse fato não tem relação com o critério de participação no curso. O curso dá oportunidade para os professores graduados em letras-espanhol; para os que ainda estão na graduação; e para os professores que só possuem uma autorização para lecionar e não tenham graduação em letras - espanhol.

Cabe ressaltar que, em 2007, dados do Educacenso (INEP, 2007) apontaram que o número de professores licenciados em Espanhol era de apenas 9,15%. Entretanto, nesta pesquisa, podemos perceber que, mesmo com uma pequena amostra composta por 10 professores, todos cursaram Letras (Português e Espanhol), conforme demonstrado no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Escolaridade.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Por meio desse gráfico, podemos observar que todos os professores participantes da pesquisa são graduados em Letras - português/espanhol, observamos também, que a metade dos respondentes fizeram uma especialização e que alguns além da graduação em Letras - português, espanhol e da pós-graduação, ainda possuem outras graduações. Mais um fator que nos mostra que esses professores estão buscando aprimoramento constante.

Com relação às preferências de horários e dias do curso, a maioria dos professores fez opção para o curso acontecer durante uma semana, com carga horária de 40 horas e semestralmente. Esses dados nos possibilita inferir que o trabalhador preza pela sua qualidade de vida e pelos seus direitos trabalhistas. O que nos faz retomar o compromisso das políticas públicas com a formação continuada dos professores, que foi assumido desde a LDB (BRASIL, 1996) art. 67 “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes (...): II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licença periódica remunerada para esse fim”. O professor tem que ter dentro da sua carga horário de trabalho um espaço reservado para capacitação e o curso em questão, promove aos professores este tipo de valorização.

Analisando as respostas da questão 3 do questionário em que a maioria dos respondentes almeja que o curso ocorra semestralmente e não anualmente como de costume, constatamos que a referida capacitação é uma ação pública que tem funcionado no Estado de Minas Gerais. É uma ação que estimula a participação dos docentes, que busca promover melhorias pessoal e profissional dos participantes.

Em se tratando das temáticas consideradas como mais importantes para serem abordadas no curso, os professores colaboradores apontaram, em ordem de preferência: gramática, didática, interpretação, literatura, tradução, cultura/tradições hispânicas e espanhol latino-americano. Sendo que a gramática, interpretação e literatura ficaram com uma grande proximidade em número de professores que preferem essas temáticas.

A partir das preferências dos professores podemos considerar as pesquisas de Almeida Filho (2015, p. 122) que elucidam que “as escolas regulares transformaram a disciplina Língua” e que hoje essa língua sendo estrangeira ou materna, é tratada como outra disciplina qualquer, com predominância do uso da gramática normativa. As escolas cobram matérias e conteúdos que estejam inseridos em um conjunto de regras ao qual o professor deve se adequar.

A gramática é cobrada não somente nas avaliações internas, como também, nas avaliações externas de língua estrangeira na rede pública de Minas Gerais, especificamente no

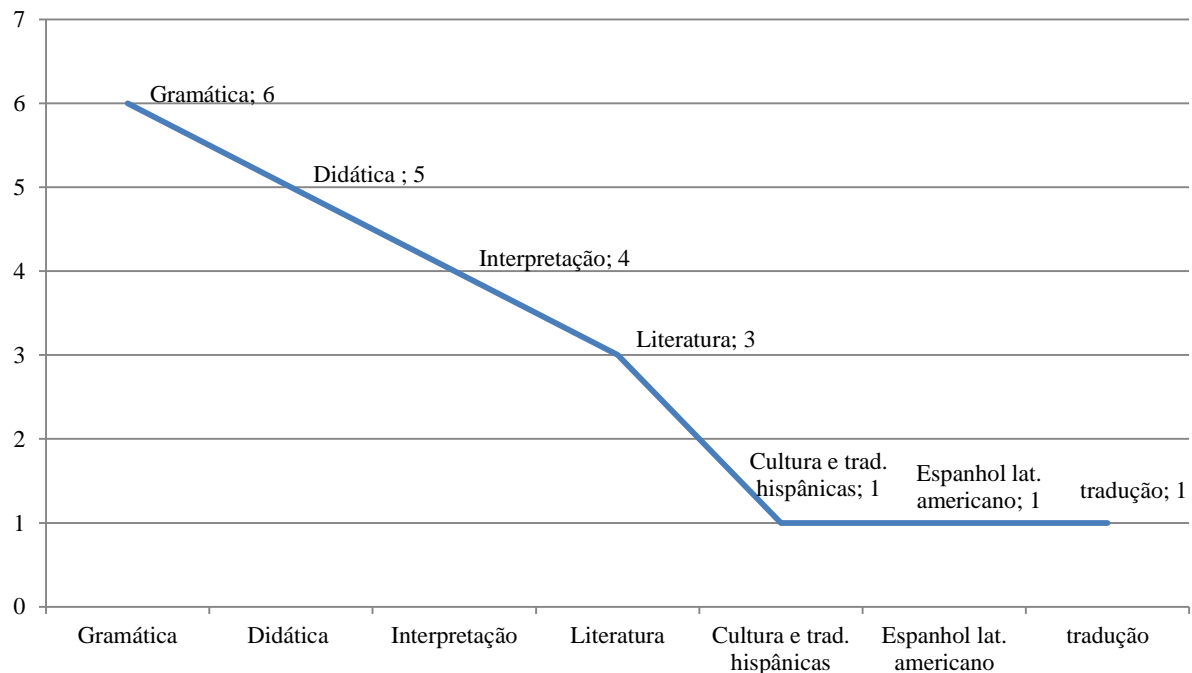
Ensino Médio. Podemos inferir, a partir das respostas dos participantes, que a gramática é prioridade de aprendizagem para eles.

Compreendemos que o foco ainda esteja na gramática, também pelo fato de que muitos processos seletivos cobram a gramática normativa em suas avaliações, já outros, em contrapartida, dão um enfoque maior para as interpretações textuais, seguindo os pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), fato que nos faz compreender que, por essa demanda diversificada, os professores devem estar em constante aprimoramento. A participação desses profissionais, no curso, mostra que eles estão procurando aprimorar seus conhecimentos e que os conhecimentos ofertados pelo curso vão ao encontro das necessidades da sala de aula, as demandas das superintendências de ensino e refletem nas práticas pedagógicas dos docentes podendo influenciar também, no futuro dos educandos.

O referido curso tem esse potencial formador para os docentes participantes, pois, conforme foi explanado na metodologia, muitos materiais foram preparados dando ênfase à gramática, mas também às interpretações textuais e formas de abordá-las em sala de aula. Quando os participantes foram questionados sobre quais temas eles gostariam que fossem abordados no curso e as temáticas mais apontadas foram: a gramática, seguida da didática e da interpretação textual, conforme apontado no Gráfico 2. Podemos perceber a partir desses dados, que o desejo de aprimorar o conhecimento teórico, didático e pedagógico desses professores está em consonância com as temáticas propostas pelo curso, o que nos faz inferir que o curso traz temáticas que podem aprimorar o conhecimento dos participantes e suas práticas pedagógicas.

No Gráfico 2, a seguir, apresentar-se-á a preferência dos professores e nele foi gerada e analisada a quantidade de vezes que cada professor marcou cada temática, já que a questão dava a opção de marcar mais de uma alternativa como resposta.

Gráfico 2 - Temáticas que gostariam que fossem abordadas no curso.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Por meio da observação desse gráfico, podemos inferir que a demanda pela gramática, didática e interpretação se aproxima muito, nessas três temáticas ilustradas, constatação esta que foi possível realizar ao verificar a quantidade de vezes que os participantes marcaram as temáticas como sendo importantes para serem abordadas no curso. Mais uma vez, a opção dos participantes apresenta as necessidades profissionais e didáticas de qualificação almeçadas por eles, pelo curso de capacitação, pelas superintendências de ensino de Minas Gerais e pelos educandos.

Essa primeira etapa em que conhecemos um pouco mais dos sujeitos da pesquisa se fez de extrema importância para compreendermos melhor o que será abordado pelos participantes com relação ao curso, suas ofertas e demandas, na etapa seguinte, quando as questões dissertativas, juntamente com o referencial teórico são os pontos que estarão sob análise, para verificarmos se as perguntas de pesquisa foram respondidas e, conseqüentemente, se os objetivos propostos nesta pesquisa foram atingidos.

#### 4.2 A segunda etapa

Para darmos início a esta etapa reforçaremos os objetivos desta investigação, tal como as perguntas norteadoras que serão correlacionadas com as análises e o referencial teórico.

Essa pesquisa tem como objetivo geral investigar como o ‘Curso de Atualização para Professores de Espanhol’, contribuiu para melhorar a formação dos docentes de língua espanhola. E como os objetivos específicos: descrever o curso, seus objetivos e as atividades desenvolvidas neste curso; analisar e descrever a percepção de professores de língua espanhola sobre as contribuições que as atividades desenvolvidas no curso trouxeram para sua formação pedagógica e linguística; e identificar ainda, na percepção desses docentes, a influência do curso de atualização em sua prática profissional.

Para alcançar os objetivos supracitados foram elaboradas três perguntas de pesquisa, as quais nortearam a escolha do arcabouço teórico do estudo, bem como as análises, a saber:

- a) Quais foram as atividades desenvolvidas no curso?
- b) Com base no questionário, como os professores de língua espanhola perceberam as contribuições das atividades desenvolvidas no curso de atualização na sua própria formação pedagógica e linguística?
- c) Como os docentes em questão observam a influência do curso de atualização em sua prática profissional?

Para dar início as nossas análises, organizamos na sequência as questões dissertativas do questionário que se referem à questão 5 até a questão 13 e fizemos uma correlação com as perguntas de pesquisa, objetivos e com a fundamentação teórica desta investigação.

Dessa forma, daremos início atendendo a primeira pergunta de pesquisa, que foi: Quais foram as atividades desenvolvidas no curso?

As principais atividades desenvolvidas nos cursos foram (em ordem alfabética):

1. Compreensão leitora e produção escrita;
2. Ditados da literatura popular hispânica;
3. Gramática reflexiva de língua espanhola: trabalhando formas e significados;
4. Jogos e dinâmicas lúdicas em aulas de língua espanhola.
5. Literatura interativa para aulas de língua espanhola;
6. Músicas em espanhol e algumas ideias para as aulas;
7. O cinema em aulas de língua espanhola: contos, curtas, leitura e escrita audiovisual;

O processo de trabalho adotado pelos organizadores do curso esteve centrado nos participantes, em suas necessidades e características. Foi dada especial importância à

participação e colaboração dos alunos do curso, dos quais os coordenadores esperaram uma atitude positiva e responsável de interesse por sua própria aprendizagem, já que são eles o centro e o foco principal da realização da capacitação em questão.

Os conteúdos estão sempre relacionados com a metodologia e a didática do espanhol como língua estrangeira para brasileiros, e com a atualização de conhecimentos linguísticos e aspectos culturais e literários da comunidade hispano-americana.

Como foram 10 respondentes, colocamos um código para cada um representando suas respostas. Os participantes da pesquisa serão tratados então por: P1 (professor 1) até P10 (professor 10), para preservar a identidade de cada um.

Na **questão 5 do questionário**<sup>6</sup>, perguntamos a cada colaborador sobre sua posição a respeito da realização do curso, quais foram os pontos positivos e negativos e quais alterações pedagógicas ocorreram após a participação no curso.

Alguns dos professores que se posicionaram a respeito da realização do curso de formação continuada, afirmaram que o curso é de extrema importância, pois capacita, motiva e atualiza. Já para outros respondentes a qualificação dos docentes que ministraram o curso influenciou muito na aprendizagem, já que a maioria dos docentes foi composta por professores nativos, o que os ajudou a se aproximarem muito da cultura espanhola.

A abordagem que segue as premissas da gramática reflexiva foi um ponto positivo do curso de acordo com as respostas. A valorização do professor nativo que fica evidenciada nas falas que seguem, revela que a proficiência linguística está intimamente relacionada à didática. Mas, uma crítica a ser feita com relação à fala do (P7) é: Como fica a questão dessa “perfeição da língua”, citada por esse professor, na formação de professores de língua espanhola no Brasil, já que grande parte dos professores formadores do nosso país é composta por brasileiros?

Tentando conjecturar sobre a indagação acima levantada a partir da fala do professor, podemos dizer que para esse professor, somente fala com “perfeição” a língua, aquele que é nativo. É possível também considerar que na prática profissional do (P7), ao ensinar a língua espanhola, esse professor não ensinará com “perfeição” a língua porque não é nativo. Ou seja, essa problemática, de falar com “perfeição” ou não se dá, partindo do pressuposto de que ele não é um falante nativo, como a que ele escutou no curso e o estimulou em seu aprendizado, motivando-o para aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Outra problemática que consideramos relevante é: Será que os alunos do (P7), como todos os outros, também

---

<sup>6</sup> O negrito é destaque da autora para enfatizar a sequência da análise a partir das questões dissertativas do questionário.

almejam essa perfeição linguística vinda do professor para aprender com mais motivação o idioma?

Com base nessas inquietações, provenientes dos dados levantadas nesta investigação e levando em consideração nossas categorias de análise, é que nos foi possível entender que o curso que está sendo analisado contribuiu para o despertar de reflexões com relação às práticas linguísticas que são necessárias para o encaminhamento da prática de ensino de língua espanhola e, nessa questão, a prática linguística e as questões referentes à produção oral da língua foram destacadas pelos respondentes, conforme depoimentos abaixo.

*“Não tinha participado antes de um curso de capacitação desse nível, com professores nativos e competentes na área. Foi uma experiência única e muito proveitosa” (P1).*

*“O curso é de relevada importância pela oportunidade de contato com os professores da embaixada” (P2).*

*“A formação continuada de professores em língua espanhola é de grande importância, pois temos experiência de professores renomados, e o principal com uma bagagem cultural enorme” (P6).*

*“Fiquei encantada ao ouvir com perfeição a língua espanhola e minha motivação em ensinar cresceu ainda mais” (P7).*

*“Um ponto positivo foi aprender com professores nativos” (P10).*

O posicionamento desses respondentes pode ser respaldado por Almeida Filho (2015) quando aborda a questão de faculdades com um baixo nível de ensino para a formação inicial.

Na reflexão que Almeida Filho (2015, p. 115) faz sobre a formação inicial dos professores de línguas, ele abarca o aumento no número de vagas dos cursos de Letras, “principalmente em faculdades de duvidosa índole”. Esse aumento se deve ao fato de que para abrir um curso de Letras, os custos são relativamente baixos comparados à abertura de outros cursos e para os estudantes a mensalidade a ser paga também é relativamente baixa. Com toda essa facilidade, a qualidade também deixa a desejar, além de que, esses cursos têm um baixo acompanhamento do Ministério da Educação. Em consequência das facilidades apresentadas, menor tempo de graduação, falta de rigorosidade nas avaliações é que muitos profissionais que vão para o mercado de trabalho encontram muitos problemas para se adequar e desenvolver um bom trabalho.



Para sanar muitos dos problemas de entrave com a língua espanhola, algumas instituições buscam contratar professores nativos, mas Freitas (2012, p. 379) afirma que “a importação de professores encontra limitações legais, pois, para exercer cargos públicos, exceto em instituições universitárias e de pesquisa, é preciso ser brasileiro ou naturalizado”. Mesmo sabendo que contratar um professor nativo não é garantia de que ele será melhor que o professor brasileiro, o fato é que a fluência no idioma e influência cultural do mundo hispânico dão maior relevância ao ensino aprendizagem do Espanhol. Entretanto, mesmo que o professor seja nativo e possua essas habilidades, é essencial que ele adapte suas aulas ao contexto do país, necessitando, portanto, aprimorar suas práticas metodológicas adequando-as para a realidade dos estudantes brasileiros.

Relembrando, que em 2007, dados do Educacenso do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2007) apontaram que o número de professores licenciados em Espanhol era de apenas 9,15%. Entretanto, nesta pesquisa, podemos notar um avanço nesse quesito, mesmo com uma pequena amostra realizada com 10 professores, todos os participantes dessa investigação cursaram Letras (Português e Espanhol), como já relatamos na primeira etapa e demonstrado no Gráfico 1.

Continuando, na **questão 5 do questionário**, passaremos para a letra **A**, quando perguntamos aos respondentes quais foram para eles os pontos positivos e negativos do curso.

Os pontos positivos apontados pelos respondentes serão abordados no decorrer das análises. Em seguida, apresentaremos alguns pontos negativos da capacitação que os respondentes inferiram:

*“O ponto negativo é o espaço com que estes cursos são ofertados, já que o intervalo entre um curso e outro é grande” (P2).*

*“falta de continuidade dos cursos, poucas vagas, uma por escola” (P3).*

*“... ser feito apenas uma vez por ano e não ter vagas para todos os professores de espanhol” (P4).*

*“o curso deveria ser ministrado semestralmente para todos os professores da rede de ensino de Língua espanhola” (P5).*

*“O tempo muito pouco para um curso tão enriquecedor” (P6).*

*“Os pontos negativos estão na sequência dos encontros” (P7).*

*“uma semana é muito pouco para abordar todo o conteúdo” (P10).*

Os pontos negativos, de certa forma, destacam a importância do curso, já que a maioria dos respondentes atentou para o fato de que o curso deveria acontecer mais vezes e ser ofertado para todos os professores de espanhol da rede pública e não somente para alguns selecionados como acontece. Relembrando o compromisso assumido desde a LDB de 1996, art. 67 “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes (...): II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licença periódica remunerada para esse fim” (PARAQUETT, 2009). Essa valorização acontece no curso, mas de maneira seletiva. De acordo com os respondentes, o curso deveria acontecer de forma mais contínua para que o aprimoramento também se torne constante.

Ainda na **questão 5 do questionário**, letra **B** perguntamos aos respondentes quais alterações pedagógicas ocorreram após a participação no curso.

Nos depoimentos da maioria dos respondentes, o estímulo para trabalhar com o lúdico e com as novas mídias em sala de aula foi o diferencial do curso. Essas respostas vêm ao encontro do que postulou Pereira e Freitas (2012) sobre o uso pedagógico de recursos tecnológicos em sala de aula. Segundo os autores, esse uso pode instigar o professor a promover modificações metodológicas em suas práticas e um desenvolvimento reflexivo do conhecimento.

Acreditamos que as mídias em sala de aula têm grande potencial pedagógico, por isso, é cada vez mais importante e necessário que as escolas disponham de tecnologias como incentivo na aprendizagem. Posição esta perceptível também na opinião dos professores, como pode ser verificado nos excertos a seguir:

*“Encontrei mais facilidade em ministrar meus conteúdos, liberdade em dispor da multimídia, usando de recursos aprendidos no curso, como, trechos de filmes, desenhos animados e também o lúdico, que até então tinha certa resistência ao método” (P2).*

*“Muitas alterações desde a didática em sala de aula com ideias de músicas e textos literários até então desconhecidos por nós professores, maneiras alternativas de se trabalhar determinados conteúdos, utilizando-se de mídias, vídeos, peculiaridades culturais, etc” (P3).*

*“Particpei duas vezes do curso, e em cada vez a capacitação me proporcionou atividades diversificadas, com novos métodos lúdicos” (P4).*

*“Em minha escola, vídeos, sons, mídias e outros recursos são levados pelo professor para a prática em sala. Como tenho alunos muito empenhados, levo os materiais com muita dedicação, pois, recebo em troca uma aula interativa, divertida onde há uma troca de experiência recíproca” (P5).*

*“Eu comecei a trabalhar com o lúdico em minhas aulas, mudei minha didática para melhor” (P6).*

*“Quando resolvi comprar meu Datashow algumas colegas disseram que eu estava louca ou estava sobrando dinheiro. No primeiro curso de formação continuada que aprendi que a música é uma das maneiras mais prazerosas de se aprender uma segunda língua e a partir daí eu comecei a desenvolver meu projeto “Festival de idiomas”, onde os alunos cantam no playback músicas em Português, Espanhol e Inglês. É um projeto que envolve toda a escola. Os alunos adoram. Sucesso total!”(P7).*

*“aulas com multimídia diferenciam os palestrantes e os tópicos abordados. Assim, entendo que na minha sala de aula também deve ser diferenciada” (P8).*

*“O material visual prático e dinâmico facilita a aula prática” (P9).*

*“Modifiquei minha prática utilizando jogos, música e arte” (P10).*

Ao analisar os relatos acima, nos é possível, depreender dos dados, que um dos objetivos do Curso de formação continuada - ‘Curso de Atualização para Professores de Espanhol’ - em análise nos pareceu estar sendo cumprido, uma vez que as atividades do curso buscam incorporar o uso de novas tecnologias no ensino do espanhol como língua estrangeira.

A partir das falas supracitadas diagnosticamos que a necessidade desses professores em termos de formação, é a de ter um enfrentamento dessas tecnologias para poder corresponder a uma demanda dessa sociedade da informação, com inovação metodológica e recursos midiáticos.

Na fala do (P10), por exemplo, o professor deixa claro que a partir da participação no curso é que ele modificou sua prática utilizando novos recursos midiáticos. Essa mudança interfere intimamente no ensino-aprendizagem da língua em sala de aula. Um aspecto positivo de acordo com a fala do (P10) foi a possibilidade de mudança para o professor. Assim, a formação de professores tem que contemplar bem essa dimensão.

Nesse sentido, as instituições de ensino devem integrar o acesso às tecnologias em salas de aula, buscando acompanhar o novo contexto social em que os alunos estão inseridos.

Em relação às atividades lúdicas, essas têm por tradição trazer aos alunos momentos mais descontraídos, deixando a rotina dos discentes divertida, bem como auxiliar na memorização do conteúdo. Esse também é o pensamento de Becker (2001), que postula que as aulas lúdicas possibilitam aos professores transmitir os conteúdos que, mesmo por meio de brincadeiras, faz com que os discentes memorizem os conhecimentos. Por isso, acreditamos que o curso ofereceu esse momento "do lúdico" para a reflexão dos professores em relação às suas práticas didáticas.

Na **questão 6 do questionário**, perguntamos o posicionamento do professor com relação à metodologia empregada no curso. Essa questão corroborou com as análises para a segunda pergunta de pesquisa que foi: Como os professores perceberam as contribuições das atividades desenvolvidas no curso em sua formação?

Em resposta à questão que abarca a contribuição das atividades desenvolvidas no curso, podemos averiguar que todos os participantes responderam que elas foram inovadoras e variadas. Muitos fazem menção às metodologias se referindo às atividades desenvolvidas ao longo do curso. Relação essa que se justifica, levando em consideração que um dos objetivos do curso é atualizar conceitos de metodologia de ensino do espanhol como língua estrangeira. É o que verificamos nos depoimentos abaixo:

*“Foi excelente, dinâmica e bem organizada” (P1).*

*“Excelente. Muito bem aplicada e direcionada a fazer com que os alunos interajam e aprendam fazendo, com muito lúdico e praticas” (P2).*

*“Foi muito bem aplicada e foi bom conhecer novas práticas pedagógicas” (P3).*

*“Pude aproveitar algumas atividades em sala de aula, as práticas contribuíram muito” (P4).*

*“Acredito que a metodologia ministrada no curso é muito bem absorvida por todos, pois os orientadores demonstram formas simples e concretas de prática de ensino muito eficientes que ajudam na compreensão, interesse e fixação do conteúdo” (P5).*

*“A maioria foi de grande valia” (P6).*

*“Os professores são bons e a metodologia também” (P7)*

*“A dinâmica foi interessante” (P8).*

*“Sim. Foram diferenciadas” (P9).*

*“Acredito que foi positiva, teve uma metodologia diversificada, fazendo com que todos se integrassem do começo ao fim” (P10).*

Percebemos a partir da interpretação das respostas acima que pode ter havido uma confusão no entendimento por parte dos participantes da pesquisa entre metodologia, recurso didático e atividade. Pelos excertos acima, essa questão conceitual não fica clara aos respondentes, podendo nos fazer conjecturar que, neste curso de capacitação, deve não ter havido um momento de discussões teóricas que abordassem/elucidassem essas questões. Por isso, essa discussão tem que ser feita ainda nos cursos iniciais de formação de professores, para que o professor não planeje sua prática pedagógica de forma intuitiva e para que ele possa ter discernimento sobre essas questões ao fazer suas escolhas didáticas, de forma que se torne mais tranquilo e claro o planejamento do seu trabalho.

Ao avaliar essas respostas, é possível afirmar também que o curso em análise, tem contribuído significativamente para o exercício da docência em espanhol, e isso tem sido um fator importante para que os participantes possam ter mais sucesso em sala de aula, e possam modificar suas práticas para que sejam mais dinâmicas criativas e interativas.

Dois dos respondentes entendem que a motivação e a criatividade foram estimuladas a partir das atividades desenvolvidas no curso, bem como, proporcionaram enriquecimento linguístico.

*“Didáticas variadas e conteúdos diferentes, além de me motivar a procurar ideias para despertar no aluno a vontade de aprender uma língua tão importante” (P1).*

*“Depois do curso minha motivação aumentou muito e consigo fazer com que meus alunos se interessem mais pelas aulas” (P7).*

A importância da motivação e da criatividade é abordada por Moraes (2010) ao afirmar que os conteúdos e as metodologias de professores pouco criativos, leva à desmotivação por parte dos alunos. Entendemos, portanto, que, da mesma forma que os participantes do curso que são professores precisam de estímulo para ter motivação na aprendizagem, isso também ocorre com seus alunos nas escolas. Os educandos precisam de motivação para aprender um conteúdo e a criatividade dos professores, vinda por meio de novas metodologias de ensino, pode ser um estímulo para a aprendizagem dos estudantes.

Essa motivação deve acontecer desde a formação inicial como aborda Moraes (2010), ao afirmar que é importante que os professores formadores motivem os graduandos que chegam ao curso com muitas expectativas, a construir em uma posição didática que visualize a possibilidade de oferecer a seus futuros alunos uma metodologia motivadora. Essa metodologia deve ser vivenciada pelos graduandos a fim de evitar que a falta de base dos graduandos adentre às universidades, interfira na evolução dos educandos durante a formação inicial (CARREIRO, 2014).

Por isso, é de extrema importância que os profissionais da educação procurem se aprimorar e inovar suas práticas educativas seja no ensino básico, na formação inicial, ou na formação continuada, já que, na maioria das salas de aula, é comum ver alunos desestimulados, que não são vistos como interlocutores e, sim, como atores passivos na relação de aprendizagem da língua espanhola.

Na **questão 07 do questionário**, perguntamos aos professores como a participação no curso contribuiu para a modificação de sua prática docente. Que foi respondida por alguns deles da seguinte forma:

*“De forma sistêmica foi despertando o interesse, pois as mudanças foram radicais, comecei a trabalhar com textos culturais e interpretativos” (P6).*

*“Depois do curso minha motivação aumentou e a deles também, muito, e consigo fazer com que meus alunos se interessem mais pelas aulas. Viajamos juntos pelos países de língua espanhola através dos vídeos, conhecendo a cultura e o sotaque de cada um deles. Às vezes eles me perguntam se já estive em tal país por saber tanto sobre o mesmo” (P7).*

*“A forma dos palestrantes ministrarem as aulas me tornaram mais dinâmico e assim, despertar o interesse dos alunos” (P8).*

*“Despertou o interesse, pois aprendi os conceitos do método colaborativo” (P9).*

Elementos como motivação, dinâmica e interesse estão evidentes nos excertos acima. Podemos deduzir pelas respostas que os professores modificaram suas práticas em sala de aula de maneiras diferenciadas, ou seja, para cada respondente o curso contribuiu de forma positiva para a melhoria da prática pedagógica.

Então, a partir dessa afirmação quais as contribuições desse curso para esses profissionais? Os estudos aqui apontam que as metodologias utilizadas nos cursos de formação de professores precisam ser bem dimensionadas. Como observamos nas respostas

supracitadas a motivação e o interesse trazidos a partir das metodologias empregadas no curso foram fatores presentes em todas as falas. O que nos leva a compreensão de que a organização do curso, buscando o foco no público alvo, é determinante para o seu sucesso.

A partir dos excertos acima retratados, podemos retomar Xavier (2013) quando ele infere que, por ser uma disciplina muitas vezes optativa, cabe ao professor prender a atenção dos alunos e convencê-los, por meio de métodos diferenciados, dinâmicos, interativos, de que eles podem aprender o espanhol.

Um dos objetivos do curso analisado é exatamente fortalecer o conhecimento dos professores, para que tenham mais destrezas produtivas e compreensivas, bem como orais e escritas, levando os alunos a se interessarem pelo espanhol.

Na **questão 10 do questionário**, será abordada na sequência da questão 7, por também se tratar de como a participação no curso influenciou na prática pedagógica do professor.

Alguns respondentes afirmaram que houve melhoria no ensino da língua, como podemos perceber nos excertos a seguir.

*“[...] Sabemos que a língua Inglesa encontra-se nas grades curriculares. E nós, professores de espanhol, temos como desafio de colocar a língua espanhola no mesmo nível de importância e este é o meu trabalho. O curso e capacitação foi indispensável para melhorar profissionalmente e nas minhas aulas, além de passar conteúdos gramaticais, tento mostrar a importância que tem o espanhol no mundo inteiro” (P1).*

*“Mesmo com toda a dificuldade, mesmo com salas repletas de alunos, com capacidade de 50 por sala, vejo que tenho alcançado meu objetivo que vai além do ensino. Tenho compartilhado com meus alunos o amor ao idioma e já vi vários se apaixonarem pelo mesmo e hoje são profissionais em áreas onde o idioma é ferramenta principal, como engenheiros que trabalham em países cujo idioma é o espanhol, donos de agências de turismo, administradores de hotéis e até professores formados por mim. Isso me dá muita alegria e as dificuldades vão sendo superadas à medida que vão surgindo” (P2).*

*“Encontrei formas mais criativas e diversificadas para lecionar alcançando maior atenção dos alunos motivando-os ao ensino da língua estrangeira” (P5).*

*“Foi no primeiro curso de formação continuada que aprendi que a música é uma das maneiras mais prazerosas de se aprender uma segunda língua e a partir daí eu comecei a desenvolver meu projeto “Festival de idiomas”, onde os alunos cantam no playback músicas em Português, Espanhol e Inglês. É um projeto que envolve toda a escola. Os alunos adoram. Sucesso total” (P7).*

A partir dos excertos acima, podemos dizer que eles retratam o sentido do processo de aprendizagem, em que o professor responde a questão: Qual é o sentido do que estou aprendendo? Ou seja, se o que está sendo ensinado pode ser aproveitado contundentemente para a formação do professor e para sua prática.

Problematizamos aqui a retomada da concepção de linguagem como interação. No excerto da (P5) supracitado, o professor aclara que as formas mais criativas e diversificadas de trabalhar com a língua espanhola, promove a interação na sala de aula.

Verificamos, então, uma contribuição importante dessa capacitação, a partir dessa fala e relacionando ao conceito abordado por Travaglia (2009) de linguagem, relacionado à interação social que promove efeitos de sentido entre interlocutores. Entendemos assim que, o respondente passa a perceber que estudar espanhol não é somente a leitura de um texto, interpretação ou gramática, mas que a comunicação utilizada para a aprendizagem da língua de forma interativa pode ser utilizada também para a comunicação com outros sujeitos em atividades sociais.

Outro entendimento trazido pelos excertos acima, foi o de que, para o professor de língua espanhola dominar seus conhecimentos e refazer suas práticas, tornando as aulas mais atrativas, ele precisa estar motivado e atualizado, pois, quanto mais fácil for a compreensão dos conteúdos para si próprio, mais fácil será a transmissão deles para os alunos.

Por isso, entendemos que o professor deve refletir sobre sua prática, para assim, possibilitar melhorias em seu desempenho. Para Carreiro (2014), o exercício do professor de refletir sobre a sua própria prática com a intenção de melhorar o ensino pode ser analisado, em meio a tantas carências no âmbito educacional, como um avanço no ensino.

Essa capacidade de reflexão é denominada pelo autor supracitado, de competência aplicada, a qual se origina da aprendizagem e apreensão dos conhecimentos que podem tornar o processo de aprendizado dinâmico e enriquecedor.

O conhecimento reflexivo de acordo com Schön (1992) é o que propõe ao docente que ele não só cumpra tarefas, que antes de tudo, ele reflita e analise qual a sua necessidade de buscar um conhecimento mais sólido.

Assim, cabe ao docente avaliar, repensar e refletir sobre seus métodos. O professor precisa ter motivação para motivar os alunos, precisa ir sempre em busca de mais conhecimento, uma vez que as mudanças sociais são rápidas, e o contexto de suas práticas devem atender à realidade dos discentes.

Voltando à sequência das questões, na **questão 8 do questionário**, solicita-se dos participantes uma avaliação sobre os temas trabalhados na formação continuada.



A maioria dos respondentes apontou que os temas estudados no curso trouxe novamente à tona o fator motivação, como se vê nas falas abaixo:

*“Didáticas variadas e metodologias diferentes de ensino, além de me motivar a procurar ideias para despertar no aluno a vontade de aprender uma língua tão importante” (P1).*

*Me motivou, pois encontrei mais facilidade em ministrar meus conteúdos, liberdade em dispor da multimídia, usando de recursos aprendidos no curso, como, trechos de filmes, desenhos animados e também o lúdico, que até então tinha certa resistência ao método (P3).*

*“Motiva a mudar várias práticas” (P4)*

*“Motiva, pois a formação continuada de professores em língua espanhola é de grande importância, pois temos experiência de professores renomados, e o principal, com uma bagagem cultural enorme” (P6).*

*“Depois do curso minha motivação aumentou muito e consigo fazer com que meus alunos se interessam mais pelas aulas. Viajamos juntos pelos países de língua espanhola através dos vídeos, conhecendo a cultura e o sotaque de cada um deles. Às vezes eles me perguntam se já estive em tal país por saber tanto sobre o mesmo” (P7).*

*“Motivador sim. No que se refere à gramática e cultura através de canções e filmes, pude me expressar melhor para os alunos” (P8).*

*“Avalio minha motivação de forma positiva, pois agora utilizo material mais prático e dinâmico” (P9).*

*“Me dediquei mais na parte da conversação” (P10).*

A concepção de linguagem para o processo de interação também é visível nos excertos acima. Entendemos que nessas respostas nada está diretamente relacionado à gramática normativa, em contrapartida ao dado trazido pelo Gráfico 2, que demonstra a gramática. Por isso, elucidamos que os dados apresentados no gráfico 2 são subjetivos, já que depois da coleta dos dados das questões discursivas, ficou clara a possibilidade de que os professores não estão pautados em uma gramática normativa.

Os excertos acima aclararam a importância da linguagem como processo de interação, com a aplicação de novas metodologias no processo de aprendizagem desses professores nos cursos de capacitação.

É, portanto, notável, que as atividades propostas na capacitação fizeram com que os professores percebessem a importância da motivação no ensino, pois a vivenciaram enquanto alunos. Essa experiência associada ao desenvolvimento da habilidade de refletir sobre a prática pode vir a modificar desempenho dos professores, transformando suas práticas em sala de aula. Nesse sentido, é que Félix (2009) aponta que a capacitação leva o docente à reflexão de sua prática de ensino, o que resulta em motivação, e que reflete nitidamente no ensino-aprendizagem.

Na **questão 9 do questionário**, perguntamos ao professor que participou mais de uma vez do curso, se as atividades foram diferenciadas de um curso para outro, ou seja, se o curso se atualiza a cada versão.

Em relação à atualização dos conteúdos de um curso para o outro, alguns respondentes disseram que houve alterações relevantes, conforme relatos abaixo:

*“Os cursos nunca são iguais, os temas trabalhados dentro das grades propostas são sempre diferenciados, com professores novos e métodos diferentes” (P3).*

*“Participei duas vezes do curso, e em cada vez a capacitação me proporcionou atividades diversificadas, com novos métodos”.(P4)*

*“Sempre são oferecidos temas diferentes, o curso acompanha bem temas atuais e de interesse dos jovens”. (P5)*

*“Com a atualização eu comecei trabalhar com o lúdico em minhas aulas, mudei minha didática para melhor” (P6).*

A posição dos professores em destaque nos excertos acima nos remete a fala de Almeida Filho (2007), quando o autor aborda a importância dos docentes se atualizarem constantemente. A partir da aquisição de novos conhecimentos o profissional da educação pode se tornar mais crítico e autônomo. O que retoma a concepção da linguagem como forma de interação também mencionada na problematização da questão 8.

Dessa forma, o curso de formação continuada se faz importante, pois auxilia e proporciona no decorrer da carreira do professor o processo de refletir sobre sua prática, buscar melhorias, atualizações e capacitações, pois nenhum profissional deve ficar estagnado aos primeiros conhecimentos. Félix (2009) corrobora ao afirmar que o docente deve entender que seu papel na área de línguas tem importância social, e que a atualização deve ser contínua e permanente.

De acordo com as respostas dos professores supramencionadas até aqui, podemos inferir que o ‘Curso de Atualização para Professores de Espanhol’, contribuiu para melhorar a formação dos docentes de língua espanhola. Além disso, uma questão que não colocamos no questionário, mas que os participantes com a liberdade de escrita, acrescentaram em muitas de suas respostas, foi sobre a importância da troca de experiência proporcionada pelo curso.

Alguns dos participantes afirmaram que as experiências foram enriquecedoras:

*Excelente, cada tema foi muito bem trabalhado e acredito que teve um resultado em cada um de nós professores, a troca de experiência foi muito importante (P1).*

*“Os pontos positivos são o aprendizado de novos métodos de ensino e didática, além do contato e troca de experiências” (P2).*

*“Um dos pontos positivos foi a troca de experiências” (P3).*

*“No curso há uma troca muito rica de experiências de trabalhos realizados por outros professores, opiniões sobre livros a serem adotados, jogos, informações preciosas e inovações na área a ser lecionada através dos orientadores que sempre são muito atenciosos e competentes. Porém acredito que o curso deveria ser ministrado semestralmente para todos os professores da rede de ensino de Língua espanhola” (P5).*

*“Além de ver como os palestrantes agiam para deixar a sua explanação dinâmica e mais interessante, foi muito válido conversar com outros professores sobre suas experiências” (P8).*

De acordo com Almeida (2010), as trocas de experiências também são fontes de construção de conhecimento e devem ocorrer, não só na própria escola, mas também em cursos, palestras, congressos, dentre outros.

De acordo com os relatos acima, os respondentes afirmaram que as trocas de experiências que aconteceram no curso foram enriquecedoras. De acordo com eles, muitas das experiências compartilhadas poderão contribuir na diversificação de suas práticas cotidianas.

Na **questão 11 do questionário**, perguntamos aos respondentes sobre como eles avaliam as possibilidades de aplicação, do que é trabalhado no curso, em sala de aula.

A maioria respondeu que é possível aplicar os conteúdos aprendidos no curso em suas aulas trazendo resultados positivos como demonstram os relatos abaixo:

*“Avalio como positivas, pois me deu base para desenvolver dentro da sala de aula várias dinâmicas e atividades que foram propostas no curso de formação continuada” (P1).*

*“Sempre se pode trabalhar e usar o que aprendemos. O aprendizado é contínuo e as experiências trocadas nos incentiva a novos caminhos e nos encoraja a renovar” (P2).*

*“Essencial, não adianta vivenciar um curso com professores da embaixada da Espanha e não aplicar em sala de aula” (P3).*

*“Sempre aplico com sucesso as atividades do curso e pude perceber o quão são valiosas, pois diversifico minhas práticas docentes a cada curso feito” (P5).*

*“A avaliação é muito boa, pois quando preciso sempre recorro sempre as apostilas do curso e ideias novas, por exemplo, de um texto ou da parte lúdica” (P6).*

*“Muitos dos itens trabalhados na formação são passíveis de aplicação em sala, especialmente no que se refere à gramática e cultura através de canções e filmes” (P8).*

*“Sim é possível, porém devemos considerar de forma especial, se o material didático, o espaço da escola e os recursos tecnológicos oferecidos pela instituição de ensino são favoráveis a colaborar com os objetivos do professor” (P9).*

Analisando os relatos dos excertos acima, nos foi possível compreender como os professores perceberam as contribuições das atividades desenvolvidas no curso em sua formação, mas, na fala do (P9), o professor aborda a distância entre a teoria e a prática.

A relevância da relação entre a teoria e a prática, já foi mencionada por Carreiro (2014) e ressaltada nesta pesquisa, ao tratar da importância da organização curricular e pedagógica na formação inicial e da valorização que deve ser dada ao profissional da educação.

Levando em consideração que no ambiente em que o curso é ofertado os participantes tem acesso a todos os recursos necessários para aplicar os conhecimentos adquiridos, e nas escolas em os profissionais atuam, nem sempre, a realidade é essa, é que entendemos o quão difícil se torna para os docentes aproximarem a teoria da prática no dia a dia.

É possível que o professor se capacite, motive e planeje suas aulas, modificando sua prática, de forma a “cativar” seus alunos e, ao chegar ao seu ambiente de trabalho, ele não

consiga efetivar o seu planejamento. Isso pode acontecer pela falta de recursos, desde espaço físico até recursos midiáticos, que são escassos nas escolas públicas de Minas Gerais.

De forma geral, a partir dos excertos acima, podemos avaliar que os respondentes entenderam que é possível utilizar os materiais e trabalhar as novas concepções metodológicas apresentadas no curso, em sala de aula.

Foi possível que analisássemos à luz dos excertos expostos acima, que, para a maioria dos respondentes, as atividades desenvolvidas no curso trouxeram contribuições para sua formação, já que lhes foi possível, a partir da participação no curso e realização das atividades propostas, trabalhar com metodologias diferenciadas e inovadoras que auxiliaram no ensino da língua espanhola.

Na **questão 12 do questionário**, perguntamos aos respondentes se houve a criação de projetos entre os professores participantes no decorrer das atividades desenvolvidas no curso. Todos os respondentes inferiram que não houve nenhum projeto coletivo durante a realização do curso, levando em consideração que as atividades que foram abordadas no curso têm uma carga horária extensa para um curto período de tempo.

Alguns dos respondentes apontaram para o fato de que os projetos coletivos acontecem, geralmente, nas escolas em que lecionam, com professores de línguas e outras disciplinas promovendo então uma interdisciplinaridade nas atividades, conforme trabalhado e sugerido no curso. A interdisciplinaridade para Moita Lopes (1996) faz parte da concepção da LA, que também se centra nos problemas do uso da linguagem e colabora com o conhecimento.

A partir da ponderação dos professores acima, é possível afirmar que o curso de capacitação, embora não tenha oferecido espaço para se pensar na efetivação de algum projeto coletivo, não inviabilizou a possibilidade do trabalho interdisciplinar com a língua espanhola.

Na **questão 13 do questionário**, perguntamos como os professores veem as condições de trabalho em suas escolas e se essas condições interferem na prática docente.

*“Falta de material mais chamativo, livros mais interessantes, livro de exercícios para os alunos, literatura hispânica, revistas e jornais no idioma ensinado, enfim, mais apoio literário e didático” (P2).*

*“superlotação das salas de aulas, o que impossibilita muitas vezes a prática da fluência” (P3).*

*“... a falta de material pedagógico e didático, salas lotadas, falta de estrutura da escola, etc” (P4).*

*“...não temos salas específicas para o ensino da língua estrangeira. Grande quantidade de alunos por sala” (P6).*

*“... a super lotação das salas, falta de recursos tecnológicos e o espaço físico da escola dificulta a aplicação dos métodos” (P9).*

*“Acredito que as maiores dificuldades são a superlotação das classes tornando o ensino e aprendizado lento e a falta de recursos pedagógicos” (P10)*

Retomamos aqui a problematização feita na questão 11 que trata da relação entre a teoria e a prática dos professores que, muitas vezes, não estão alinhadas para produzir um ensino conforme professores e estudantes almejam e merecem.

A realidade em que se encontram as escolas estaduais de Minas Gerais, de acordo com a maioria dos respondentes, é a de escolas sem infraestrutura, sem recursos de mídias digitais e com superlotação nas salas de aula. O que pode dificultar a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos em suas práticas pedagógicas. Para Almeida Filho (2015), a sala de aula é o local onde se pode vivenciar experimentos, desenvolver habilidades, competências e reflexões. Portanto, é preciso que esse local seja propício para proporcionar essas experiências.

As dificuldades apontadas pelos respondentes com relação às condições nas escolas, podem interferir a vivência dessas experiências que a aula proporciona. Para Almeida Filho (2015, p. 115) “hoje, vivemos uma crise com esperanças”. Já que segundo o autor, mesmo diante da crise vivida na educação, o professor possui a capacidade de flexibilidade e variação, podendo criar, refletir, reinventar métodos que permitam suprir as lacunas apresentadas e proporcionar um ensino de qualidade a seus alunos. Essa afirmativa pode ser constatada em muitos momentos nas respostas dos participantes desta pesquisa.

Para finalizarmos nossas análises, voltaremos ao nosso objetivo geral que é investigar como o ‘Curso de Atualização para Professores de Espanhol’ contribuiu para melhorar a formação dos docentes de língua espanhola e os objetivos específicos, descrever e analisar a percepção dos professores acerca das contribuições que as atividades desenvolvidas no curso trouxeram para sua formação e como, na percepção dos professores, elas influenciaram na sua prática. Para elucidá-los, abordaremos a seguir a posição dos participantes com relação aos itens supracitados:

Todos os participantes se posicionaram com relação ao curso, afirmando que essa formação continuada realmente capacita-os, respondendo então a segunda e terceira pergunta

de pesquisa e atendendo ao objetivo geral dessa investigação. A maioria dos participantes afirmou ter conseguido levar os conhecimentos adquiridos no curso para a sala de aula, como seguem os relatos abaixo:

*“Avalio como positivas, pois me deu base para desenvolver dentro da sala de aula, várias dinâmicas e atividades que foram propostas no curso de formação continuada” (P1).*

*“Sempre se pode trabalhar e usar o que aprendemos. O aprendizado é contínuo e as experiências trocadas nos incentiva a novos caminhos e nos encoraja a renovar” (P2).*

*“Pude aproveitar algumas atividades em sala de aula as práticas contribuíram muito” (P3).*

*“Essencial, não adianta vivenciar um curso com professores da embaixada da Espanha e não aplicar em sala de aula. acredito que o curso poderia cobrar de nós professores através de registros fotográficos e / ou vídeos, a prática e aplicação do que se foi aprendido” (P4).*

*“Pude aproveitar algumas atividades em sala de aula as práticas contribuíram muito” (P5).*

*“Sempre aplico com sucesso as atividades do curso e pude perceber o quão são valiosas, pois diversifico minhas práticas docentes a cada curso feito” (P6).*

*“Acho que depende muito do professor (a). Muitos vão simplesmente para ficar uma semana longe da sala de aula e não se esforçam para colocar em prática aquilo que aprendeu no curso. Quando resolvi comprar meu Datashow algumas colegas disseram que eu estava louca ou estava sobrando dinheiro” (P7).*

*“Muitos dos itens trabalhados são passíveis de aplicação em sala de aula, especialmente no que se refere à gramática e cultura, através de canções e filmes” (P8).*

Podemos compreender então, que a prática dos docentes questionados tem sido norteada por novas experiências, pensamentos e decisões. Estes estão em busca de diferenciais para suas práticas, inovando, aprendendo e ensinando, procurando novos métodos e abordagens que acompanhem a evolução e contexto social no qual estão inseridos.

A avaliação geral do curso feita neste estudo aponta os que a capacitação foi imprescindível para o aprimoramento pessoal e profissional dos respondentes. Por meio dos

depoimentos dos professores, tivemos uma visão das melhorias de posicionamento pessoal dos respondentes em decorrência das novas vivências que conseqüentemente influenciaram em suas práticas em sala de aula.

Os docentes afirmam ser de grande valia as capacitações oferecidas pelo Estado, uma vez que por meio delas, sentem-se mais seguros e capazes para arriscar novos métodos de ensinar, saindo assim, da metodologia tradicional, abrindo-se ao lúdico, às mídias, e aos novos contextos em que os discentes estão inseridos na atualidade.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a analisar um curso de capacitação ofertado para professores de língua espanhola que lecionam na rede pública de ensino de Minas Gerais, com o intuito de averiguar as reais contribuições desse curso para a melhoria na formação dos professores participantes. Nessa investigação também foi feita a descrição do curso, seus objetivos e as atividades desenvolvidas, como também, foi descrita e analisada a percepção dos professores de língua espanhola que participaram do curso, sobre as contribuições que as atividades desenvolvidas trouxeram para sua formação pedagógica e linguística; além de identificar ainda, na percepção desses docentes, a influência do curso de atualização em sua prática profissional.

Nestas considerações finais, faremos uma recapitulação dos itens abordados nesta pesquisa e das contribuições que cada um apresentou neste processo de investigação.

Desde a ampliação das relações econômicas entre países latinos pelo MERCOSUL, tornou-se fundamental o domínio do idioma espanhol, que é a segunda língua para comunicação internacional, ficando atrás somente da língua inglesa.

O interesse em aprender o idioma tem crescido significativamente. Em pós-graduações em diversas áreas, onde era necessário ler bibliografias em inglês, atualmente, também há a necessidade de se consultar extensas bibliografias em espanhol. Também o mercado de trabalho tem exigido o domínio da língua. Há um vasto leque de oportunidades para quem fala o espanhol hoje em dia. Entretanto, nas escolas, o espanhol, na maioria das vezes, ainda é considerado língua optativa, ou relegado em segundo plano em detrimento da língua inglesa.

De tal modo, faz-se importante retomarmos a importância das contribuições da LA para a formação de professores, já que é uma ciência que se centra na solução de problemas de uso da linguagem, como: ensino-aprendizagem de línguas, interpretações, nomenclatura, relações sociais, traduções, dentre outras. Por isso, seu desafio é o de perpassar as questões sobre idiomas e suas culturas, com poucas limitações e o máximo de êxito possível. Assim a LA está intimamente relacionada à ascensão da formação de professores.

Além disso, a LA tendo suas pesquisas voltadas para questões da vida, social, histórica e política, também tem o compromisso de promover a produção do conhecimento. O que nos faz compreender a importância da LA para a formação de professores, já que auxilia na reflexão da prática dos docentes, podendo modificá-la ou aprimorá-la com base nos preceitos dessa ciência.

No que tange as políticas públicas, compreendemos que por serem ações promovidas pelo governo que repercutem na vida dos cidadãos e ter como objetivo capacitar o indivíduo para exercer sua cidadania com estímulo profissional, pode auxiliar muito na formação de professores. Em razão da globalização e maiores demandas da nova economia mundial, as políticas públicas podem contribuir em reformas curriculares, na formação de novos docentes e na formação continuada de professores. Por isso, políticas públicas que contribuam para a fomentação da educação continuada dos docentes de língua espanhola são fundamentais, e consideramos, nessa conjuntura, que o curso analisado nesta pesquisa é fruto de uma política pública que está funcionando.

Cabe ressaltar que essa concepção elencada ao fato da precariedade na educação nacional ser um fator real, a importância de considerar que não é fácil estabelecer políticas educacionais sólidas, já que elas são afetadas por políticas econômicas e sociais que nem sempre buscam os mesmos ideais.

Esse impasse é retratado e compreensível também no tópico em que abordamos a formação inicial de professores de língua espanhola. Nesse item, vislumbramos desde a baixa oferta de cursos com habilitação em língua espanhola até o percalço em que a disciplina foi colocada e retirada pelo poder público por diversas vezes no sistema educativo brasileiro no decorrer dos tempos até os dias atuais.

Diante dessa reflexão e considerando que a formação inicial de professores de língua espanhola está impactada em âmbito político, educacional e social é que averiguamos a dificuldade em se constituir uma formação básica para professores de língua espanhola em nosso país. Entendemos também que professores que não possuem um alicerce educacional, não tem respaldo para oferecer uma educação de qualidade a seus educandos.

Nesse sentido, é importante destacar que o Estado de Minas Gerais tem oferecido oportunidades de aprimoramento e formação complementar aos professores, por meio do ‘Curso de Atualização para Professores de Espanhol’. Assim, o curso analisado nesta pesquisa se apresentou como uma grande contribuição, pois leva os professores a uma reflexão sobre suas práticas, bem como oportuniza enriquecê-las.

Mas cabe aqui, uma reflexão sobre a formação inicial de professores de língua espanhola. Constatamos que são realizadas poucas pesquisas sobre o assunto, e as que existem não tratam da formação de professores de língua espanhola em âmbito nacional, já que, se restringem a investigar uma determinada região ou instituição de ensino.

Relacionando a formação inicial referida anteriormente, com o ensino da língua espanhola no Brasil, averiguamos que desde a inserção do ensino da língua, em 1919, no

colégio Pedro II, a inclusão e permanência do espanhol no ensino brasileiro também sofre oscilações. Esse fato ocorreu pela intervenção de novos governantes e políticas governamentais e sociais, onde leis, decretos e resoluções colocavam e tiravam a obrigatoriedade do ensino da língua no nosso país.

Esse fato não é novo e nem distante da nossa educação contemporânea, já que com a nova reforma do ensino médio, o atual governo revogou a lei 11/161/5 da obrigatoriedade da língua no ensino básico do Brasil. Sendo assim, a língua vigente nas escolas brasileiras a partir da implementação da nova reforma será somente a língua inglesa.

Essa questão é muito polêmica e pode afetar, diretamente, tanto professores como estudantes. Professores por perderem seus cargos e sua dignidade profissional vendo cair por terra todo seu empenho e dedicação em ser um profissional da educação que ensina língua espanhola. Por entender também que o Brasil é um país que não valoriza a língua falada pela maioria dos países da América do Sul e países que o Brasil tem um acordo comercial o MERCOSUL. Os estudantes por perderem o direito a aprender um idioma que os auxilia muito para ingressar nos processos de seleção, em instituições educacionais ou para provas de concursos. Até mesmo para ter um diferencial na hora de conseguir um emprego, já que a língua espanhola é a segunda língua utilizada para tratar de assuntos comerciais no mundo.

Ressaltamos, portanto, a importância desta pesquisa diante de todos esses percalços supramencionados em torno da formação do professor e do ensino da língua espanhola no país.

A partir dos resultados apresentados, por meio das respostas que analisamos dos professores que se propuseram a colaborar com a nossa pesquisa, e com base nas categorias de análise que propusemos nesta investigação, constatamos que o curso contribuiu com as práticas linguísticas necessárias e na prática de ensino de língua espanhola desses professores.

Constatamos também que sendo o ensino de línguas pautado nas práticas: produção oral da língua, leitura, produção textual e gramática, as que atraíram mais os professores respondentes e trouxeram motivação foram as que se relacionaram à prática linguística e a produção oral da língua.

O fato de o curso oferecer professores nativos para lecionarem foi um fator motivador para alguns professores, o que para muitos é um fato inédito, já que grande parte dos docentes da formação inicial de professores de língua espanhola é formada por brasileiros e para muitos professores essa foi a única oportunidade de participar de uma capacitação continuada de língua espanhola.

O que nos traz uma reflexão de que o professor formador brasileiro pode ser tão bom profissional quanto o professor nativo, considerando que a didática interfere intimamente no aprendizado dos educandos. O fato de se ter professor nativo lecionando nas faculdades brasileiras e esse professor ter fluência no idioma, não é um indicador de que seja melhor profissional que o professor brasileiro que não possua a mesma proficiência.

Outra constatação a que chegamos é a de que os respondentes entendem que o curso deveria acontecer semestralmente para que a formação fosse efetivamente continuada. Já que o curso ocorre anualmente e o professor que já participou do ano anterior tem que “dar lugar” para o professor que não participou, a capacitação continuada fica cada vez mais espaçada.

Averiguamos por diversas respostas, a satisfação dos respondentes com relação ao curso. De acordo com as nossas análises, os respondentes entendem que o curso traz motivação e aprimoramento profissional.

A partir da participação no curso, os professores tiveram estímulo para trabalhar com metodologias diferenciadas em sala de aula, passaram a introduzir os recursos midiáticos em seus planejamentos e adquiriram maior motivação para continuar lecionando. O que demonstra a importância da concepção de linguagem nesse processo de formação continuada e também interacionista, levando em consideração que um professor motivado, planejando e aplicando metodologias que estimulam a participação dos educando, faz com que haja uma maior aproximação e interação entre educadores e educandos.

A desmotivação anterior à participação no curso relatada pelos professores respondentes acontece pelo fato de que, muitas vezes, a realidade das escolas não condiz com a teoria vivida no curso. Compreendemos que modificar esse fato não é uma tarefa fácil, muito menos rápida. Mas constatamos também, que muitos professores reverterem esse quadro comprando seus próprios recursos midiáticos e/ou aprimorando suas metodologias adequando a realidade existente tendo resultados satisfatórios em sua prática e na aprendizagem dos educandos.

Mesmo com as dificuldades apontadas, o que observamos por meio dessa pesquisa, é que os docentes estão cientes de que devem enfrentar as dificuldades e estão dispostos a mover barreiras e obstáculos, pois, essa formação continuada também promove à valorização deles próprios.

Sendo assim, as abordagens, metodologias e estratégias propostas pelo curso foram de grande valia tanto para o professor que deseja que suas aulas sejam mais dinâmicas, quanto para os alunos, que se viram motivados a aprender a língua espanhola.

Com isso, chegamos ao entendimento de que a participação no curso fez com que os professores fizessem uma reflexão sobre sua prática, o que possibilitou melhorias em seu desempenho profissional. A dinâmica dos professores regentes foi uma inspiração para muitos dos participantes, como também a troca de experiência com outros professores participantes do curso acrescentou muito para a formação e prática dos professores.

As respostas também nos trouxeram o esclarecimento de que os professores utilizam os materiais ofertados em suas aulas. Muitas atividades inovadoras puderam ser inseridas em sala de aula sem muitos recursos, de acordo com os respondentes, como por exemplo, a aplicação de jogos e atividades lúdicas.

Nesse contexto, nada melhor para motivar os alunos a optarem e aprenderem a língua espanhola que a motivação dos próprios professores, daí vem a necessidade de atualização, motivação e incentivo aos docentes da disciplina de espanhol.

A avaliação geral do curso feita neste estudo aponta os que a capacitação foi imprescindível para o aprimoramento pessoal e profissional dos respondentes. Por meio dos depoimentos dos professores, tivemos uma visão das melhorias de posicionamento pessoal dos respondentes em decorrência das novas vivências que conseqüentemente influenciaram em suas práticas em sala de aula.

O curso ofertou aos participantes experiências didáticas para se tornarem mais críticos e reflexivos, para serem mais questionadores, agregarem teorias, hipóteses e novas práticas, no processo de ensino-aprendizagem, além de proporcionar a experiência de participar do processo de interação, proveniente da linguagem aplicada à vida real e relacionado à questão discursiva.

Diante do exposto, se faz importante mencionar que fazer uma análise do curso em questão para a pesquisadora, trouxe grandes contribuições, tanto pessoais quanto profissionais, influenciando inclusive em sua prática pedagógica. Em termos teóricos, poder olhar para o curso e contrapor a experiência prática vivenciada nele com os preceitos teóricos estudados foi enriquecedor. Especificamente, sobre a experiência vivenciada pela pesquisadora durante o curso de mestrado, que também pode ser considerado um curso de capacitação dentro de moldes acadêmicos, essa investigação se mostrou vital para o desenvolvimento intelectual da pesquisadora.

Além disso, perceber que o acréscimo de novos elementos teóricos-práticos durante o dia a dia na sala de aula foi outro fator que prova a importância dos cursos de capacitação. E por essa razão, acreditamos que o curso tem contribuído e inspirado os docentes a continuar lecionando espanhol na rede estadual de Minas Gerais.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. C. F. de. Experiência e prática docente: diálogos pertinentes. **EFDeportes.com**: Revista Digital, Buenos Aires, ano 15, n. 150, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd150/experiencia-e-pratica-docente-dialogos-pertinentes.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Crise, Transição e Mudança no Currículo de Formação de Professores de Línguas. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ARAÚJO, C. M. A. de; MONTAÑES, A. P. **O ensino de espanhol no Brasil: história de um processo em construção**. Curitiba: Champagnat, 2012.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BOLFER, M. M. M. de. **O Reflexões sobre prática docente: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários**. 2008. 238 p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 9/2001 - Homologado**. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: PCNs: Ensino de Língua Estrangeira**. 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)>. Acesso em: 03 jan. 2017.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei N. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 10 fev. 2017.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei N° 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Resolução do Senado Federal nº 58**, de 03 de setembro de 1976. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:senado.federal:resolucao:1976-09-03;58>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CARREIRO, J. C. de S. **Reflexões sobre a formação do futuro professor de espanhol na Universidade Federal da Paraíba**. 2014. 67 p. Monografia (Licenciatura em Letras - Espanhol)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

CELANI, M. A. (1992). Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M.; CELANI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. São Paulo: Educ, 1992. p. 15-23.

\_\_\_\_\_. A relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B. F.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2008. p. 17-32.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. Rio de Janeiro: Empresa Gráfica, 1649.

COSTA, E. G. M.; RODRIGUES, F. C.; FREITAS, L. M. A. Implantação do espanhol na escola brasileira: polêmica e desafios. **Linguagem: Revista Eletrônica de Popularização Científica em Ciências da Linguagem**, [S.l.], v. 10, 2009. Disponível em: <<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao10/espanholnaesabr.php>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

CRISTOFOLI, M. S. **Políticas de línguas estrangeiras na educação básica: Brasil e Argentina entre avanço, percalços**. 2010. 225 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). **O professor de Língua Estrangeira em Formação**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 2009. p. 93-110.

FERNÁNDEZ, F. M. **La enseñanza del español como lengua extranjera: El peso del español en el mundo**. 1995. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/lengua/peso\\_lengua/moreno.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/peso_lengua/moreno.htm)>. Acesso em: 12 dez. 2016.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desvalorização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

- FREITAS, L. M. A. **Formação de professores de espanhol no Brasil**: algumas reflexões. 2013. p. 375-387. Disponível em: <[http://www.revistaautonomia.com.br/v2/wp-content/uploads/2013/01/Forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-de-espanhol-no-Brasil\\_alguas-reflex\\_es.pdf](http://www.revistaautonomia.com.br/v2/wp-content/uploads/2013/01/Forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-de-espanhol-no-Brasil_alguas-reflex_es.pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2017.
- GALVÁN, B.; ALONSO, M. C. G. P.; TOFFOLI, T. C. **O espanhol no ensino universitário brasileiro**. Brasília: Consejería de Educación de La Embajada de España, 2010. (Coleção Orellana, 20).
- GAMA, M. E.; TERRAZZAN, E. A. Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 57-70, n. 37 jan./abr. 2008.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS/UAB/IEPE/SEAD/CAPES/PGDR/FNDE, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2014.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUIMARÃES, A. História do ensino de espanhol no Brasil. **Scientia Plena**, São Cristóvão, v. 7, n. 11, p. 1-9, nov. 2011.
- HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. São Paulo: Porto, 2000. P. 31-61.
- IMBERNÓN, F. **La formación y desarrollo profesional del profesorado**: Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Educacenso 2007**. 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 28 fev. 2017.
- KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da Globalização. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-147.



LIMA, P. R. A. **Desafios na formação de professores de espanhol da UFG: Conflitos entre os currículos “morto” e “vivo”**. 2016. 224 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística)-Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

LUNA, J. M. F. O Armymethod e o desenvolvimento da linguística aplicada nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 31-48, jan./mar., 2012.

LUNA, J. M. F.; SEHENEM, P. R. A língua espanhola em escolas do Brasil: ensino como disciplina e como atividade. **Intermeio**, Campo Grande, v. 15, n. 29, p. 120-132, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/revistas/29/120-132%20-%20v15%20n29.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MAANEN, J. V. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca v. 24, n. 4, p. 520-526, dez. 1979.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MATOS, D. C. V. da S. A implementação da Língua Espanhola nas Escolas de Sergipe. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS OFICIAIS DO MERCOSUL, 1., 2010, Foz do Iguaçu. **Anais eletrônicos...** [S.l.: s.n.], 2010. Disponível em: <<http://www.apeesp.com.br/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/doris-matos.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

MENDONÇA, T. R. B. Brasil: O Ensino Superior Às Primeiras Universidades Colônia - Império - Primeira República. SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2., 2005, Cascavel. **Anais...** Cascavel: UNOESTE, 2005.

MERCOSUL. **Tratado de Assunção**. 1998. Disponível em: <<http://www.rau.edu.uy/mercosur/tratapt.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

MOITA LOPES, L. P. M. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: MOITA LOPES, L. P. M. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 17-26.

\_\_\_\_\_. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. DELTA. **Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada da PUC-SP**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

\_\_\_\_\_. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006. p. 89-107.

MORAES, F. S. **Ensino de língua espanhola: desafios à atuação docente.** 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010. Disponível em: <[https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/10032011\\_120607\\_dissertacao.pdf](https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/10032011_120607_dissertacao.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2017.

NÓVOA, A. **Escola nova: a revista do professor.** Porto Alegre: Abril, 2002.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor.** Porto: Porto, 1999. p. 13-34.

OLIVEIRA, M. B. F. de. **Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades.** Linguagem em (dis)curso. Santa Catarina: Unisul, 2006.

PARAQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, K.; CHEYERL, D. (Orgs.) **Espaços linguísticos: resistências e expansões.** Salvador: UFBA, 2006, p. 115-146.

\_\_\_\_\_. O papel que cumprimos os professores de Espanhol como língua Estrangeira (E/LE) no Brasil. **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, n. 38, p. 123-137, 2009. Dossiê: Diálogos Interamericanos.

PASSOS, C et al. Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: Uma meta-análise de estudos brasileiros. **Quadrante: Revista teórica e de investigação**, Lisboa, v. 15, n. 1-2, p. 193-219, 2006.

PEREIRA, B. T.; FREITAS, M. do C. D. **O uso das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica da escola.** 2012. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1381-8.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

PESSOA, R. R. **Entrevista.** In: Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios. SILVA, K. A. D.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 299-323.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

PRADA, L. E. A.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e Profissionalização docente.** Curitiba: Ibplex, 2007.

SANTANA, E. E. P.; SOBRINHO, Z. A. O Interpretativismo, Seus Pressupostos e Sua Aplicação Recente na Pesquisa do Comportamento do Consumidor. In: ENCONTRO DO ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 1., 2007, Recife. **Anais...** [S.l.: s.n.], 2007. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/ENEPQ313.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

SANTOS, K. S. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25.; CONGRESSO-IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Cadernos ANPAE**. São Paulo: ANPAE, 2011. v. 11.

SARAIVA, J. F. S. O Brasil e a integração hemisférica: vertente histórica. **Em Aberto - Mercosul**, Brasília, v. 15, n. 68, p. 36-44, out./dez. 1995.

SCHÖN, D. **La Formación de Profesionales Reflexivos**: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y de aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1992.

SELLANES, R. B. G. **A língua espanhola no mundo**. 2013. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/espanhol/predominancia-da-lingua-espanhola.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

SENA, A. D. dos S. **Formação continuada e o processo de desenvolvimento profissional de professores**. 2014. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/formacao-continuada-processo-desenvolvimento-profissional.htm>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

SILVA, C. A. M. **“Me siento colgado, aún, en la barriga de la lengua materna”**: o contato-confronto com a identidade linguística do espanhol por parte de futuros professores. 2011. 215 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística)-Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, C. Políticas Públicas: Uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, W. L. A linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa. O ensino-aprendizagem da Língua Materna no espaço da sala de aula. **Revista eventos pedagógicos**, [S.l.], v. 3, n.1, p. 599-610, abr. 2012. Número Especial. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/604/411>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

SOUZA NETO, S. A formação inicial e continuidade de professores: os saberes da profissão. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESCOLA, 3., 2002, Vargem Grande Paulista. **Anais...** Vargem Grande Paulista: [s.n.], 2002. Mimeografado.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, [S.l.], n. 17-18, p. 81-103, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A Formação Inicial do Professor de Língua Estrangeira: parceria Universidade e Escola Pública. Universidade de Brasília. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K.A.D. (Org.). **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares**. Brasília: UnB/FINATEC; São Paulo: Ponte Editores, 2010. p. 155-166.

XAVIER, A. C. Entrevista. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. D. (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 63 -76.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

Formação:

( ) Ensino Médio: \_\_\_\_\_

( ) Ensino Superior: \_\_\_\_\_

( ) Pós-Graduação

Ensino médio: ( ) completo ( ) incompleto ( ) cursando

Ensino Superior: ( ) completo ( ) incompleto ( ) cursando

Pós-graduação: ( ) completo ( ) incompleto ( ) cursando

Você leciona no(a)

( ) Educação Infantil

( ) Ensino Fundamental

( ) Ensino Fundamental

( ) Ensino Médio

( ) Outro

**1.** Qual(is) disciplina(s) você leciona? Pode marcar mais de uma opção

a. Espanhol

b. Inglês

c. Português

d. Outra (s) \_\_\_\_\_

**2.** Tempo de magistério:

a. 1 a 3 anos

b. 3 a 5 anos

c. 5 a 10 anos

d. Mais de 10 anos

**3.** Qual(is) o(s) horário(s) você considera mais adequado(s) para participar de um curso de formação continuada de professores. (Você pode marcar mais de uma opção)

a. manhã/contra turno.

b. tarde/contra turno

c. sábado pela manhã.

d. noite

e. Durante uma semana toda.

f. Outro \_\_\_\_\_

3.1 Com respeito a frequência do curso, para você o ideal é que ele ocorra:

- a. semanalmente
- b. quinzenalmente
- c. semestralmente
- d. anualmente

4. Quais temas em Língua espanhola você gostaria que fossem abordados no curso de formação continuada?

- a. Gramática
- b. Didática
- c. Literatura
- d. Interpretação
- e. Outro (s)

5. Qual a sua opinião a respeito da realização de formação continuada de professores em Língua Espanhol oferecido pelo Estado com parceria com a embaixada espanhola?

- a) Quais são os pontos positivos e negativos sobre o curso?
- b) Quais alterações pedagógicas ocorreram após sua primeira participação no curso?

6. Quanto a metodologia empregada no curso, qual é a sua opinião?

7. Como a participação no curso de formação continuada contribuiu para que você modificasse sua prática docente?

8. Como você avalia os temas trabalhados nesta formação continuada?

9. As atividades desenvolvidas nos cursos anteriores em que você participou foram diferentes das que foram propostas neste curso? Em que sentido?

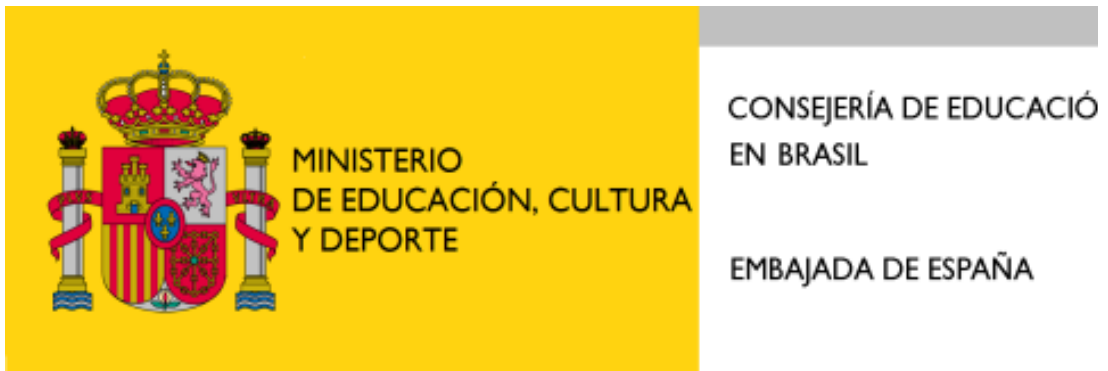
10. A participação no curso modificou de alguma forma na sua prática docente? Se sim, como?

11. Como você avalia as possibilidades de aplicação no ensino daquilo que é trabalhado nesta formação continuada?

12. Há projetos coletivos desenvolvidos pelos professores e voltados para os alunos, a partir da participação neste curso? Se sim, que relação pode se estabelecer entre estes projetos e a formação continuada?

13. Como você vê a questão das condições de trabalho em sua escola? Acha que isso interfere na sua prática docente?

## ANEXO A - AUTORIZAÇÃO



José Manuel Martínez García, assessor do escritório de educação da Embaixada da Espanha no Brasil.

Autoriza a aluna Katiane Ribeiro Souza (matrícula 201526194), do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras a realizar pesquisa **“Formação continuada e seus efeitos na prática docente de professores de Língua Espanhola”** com aplicação de questionário no "Curso de capacitação de professores de espanhol de Minas Gerais" a celebrar do dia 7 ao dia 11 de Novembro em Belo Horizonte no ano de 2016.

Belo Horizonte, 1 de junho de 2016

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "J. Martínez García".



## ANEXO B - COMUNICADO DE SUSPENSÃO DE CURSOS DE ATUALIZAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS  
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO MÉDIO

**OFÍCIO SB/SEM/DIEM Nº 267 / 2016**


**ASSUNTO:** Comunicado sobre a suspensão de Cursos de atualização e aperfeiçoamento para professores de espanhol.

Belo horizonte, 09 de agosto de 2016

A Secretaria de Estado de Educação comunica a suspensão de Cursos de atualização e aperfeiçoamento, em parceria com o Ministério de Educação, Cultura e Deporto da Espanha, para professores de espanhol que atuam na rede estadual de ensino que estavam planejados para o segundo semestre de 2016.

Agradecemos a cooperação de todos envolvidos e será estudada a possibilidade de haver apenas um curso no mês de novembro, em Belo Horizonte, para atender aos professores de Espanhol. Após análise de viabilidade para que este aconteça, será dada publicidade à ação.

Contamos com a compreensão de todos.

  
Prof. Wladimir Cadeu Silveira Coelho

Diretor da Diretoria de Ensino Médio

  
Cecilia Cristina Resende Alves

Superintendente de Desenvolvimento do Ensino Médio

## ANEXO C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
LAVRAS

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Formação continuada e seus efeitos na prática docente de professores de Língua Espanhola.

**Pesquisador:** Patricia Vasconcelos Almeida

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 57473916.8.0000.5148

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Lavras

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.837.877

**Apresentação do Projeto:**

Aprovada

**Objetivo da Pesquisa:**

aprovado

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

aprovado

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

aprovado

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

aprovado

**Recomendações:**

segundo resolução 466-2012-V – DOS RISCOS E BENEFÍCIOS

Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo. A análise de risco é componente

**Endereço:** Campus Universitário Cx Postal 3037

**Bairro:** PRP/COEP

**CEP:** 37.200-000

**UF:** MG

**Município:** LAVRAS

**Telefone:** (35)3829-5182

**E-mail:** coep@nintec.ufal.br