

Artigo

Formação e identidade profissional: percursos de alunos de letras espanhol na construção do ser docente

*Elizangela Mattozo**
*Cibele Krause Lemke***

Resumo

Esta pesquisa qualitativa tem como foco investigar o processo de construção da identidade docente entre os alunos matriculados no curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), localizada em Irati/PR. O objetivo principal é identificar as motivações que levam os estudantes a optarem por cursos de licenciatura, especialmente em Letras Espanhol, além de examinar como ocorre sua formação docente e o desenvolvimento de sua identidade profissional. Pretende-se, também, compreender como os futuros professores percebem sua própria profissão e se sentem devidamente preparados para atuar como docentes de línguas. O estudo visa observar de que maneira esses estudantes encaram os desafios da prática pedagógica e como integram o conhecimento teórico adquirido ao longo da formação com a realidade da sala de aula. Por fim, espera-se contribuir para uma compreensão mais ampla dos fatores que influenciam a escolha e a preparação de futuros professores, fornecendo subsídios para melhorar a formação inicial e apoiar o desenvolvimento de uma identidade docente sólida e consciente.

Palavras-chave: Identidade. Docente. Formação. Ensino. Línguas.

Teacher identity and professional development: pathways of spanish language students in the construction of being a teacher

Abstract

This qualitative research focuses on investigating the process of constructing teacher identity among students enrolled in the Spanish Language and Literature program at the Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), located in Irati/PR. The main objective is to identify the motivations that lead students to choose teaching programs, particularly in Spanish, as well as to examine how their teacher training and professional identity development take place. It also aims to understand how future teachers perceive their profession and whether they feel adequately prepared to work as language educators. The research seeks to observe how these students face the challenges of pedagogical practice and how they integrate the theoretical knowledge acquired during their training with the realities of the classroom. Ultimately, it hopes to contribute to a broader understanding of the factors influencing the choices and preparation of future teachers, providing insights to improve initial teacher training and support the development of a strong and conscious teacher identity.

Keywords: Identity. Teacher. Training. Teaching. Languages.

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação UNICENTRO. E-mail: elizangelamattozo@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Pós-Doutorado na Universidade de Southampton, Inglaterra. E-mail: cklemke@unicentro.br

O termo "identidade" refere-se a um conjunto de características que diferenciam um sujeito de outro, ou seja, o individualizam. Diante disso, é necessário considerar a questão do sujeito fragmentado, proposta por Hall (2006), uma vez que se acredita que cada indivíduo possui sua própria identidade, a qual pode mudar constantemente. Para o autor, as identidades estão em constante transformação e o sujeito "está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas" (Hall, 2006, p.12). Esse sujeito fragmentado assume, ao longo de sua existência, várias identidades, que são distintas de acordo com o contexto social no qual está inserido. Os seres humanos são constantemente influenciados pelos outros com quem interagem, e nessa interação ocorre uma "mistura" ou "mescla". Assim, os sujeitos tornam-se fragmentados, assumindo diferentes posturas ou identidades em cada nova situação.

É nessa concepção de identidade que se baseia a presente pesquisa, considerando que os indivíduos estão sujeitos às influências do meio social. Cada pessoa assume diversas identidades ao longo da vida, revisando seus ideais, conceitos e posturas conforme os contextos em que se inserem. Embora muitas vezes sejam rotulados pelo conjunto de características que ora os distinguem, ora os inserem em determinado grupo social, é possível afirmar que essas características constituem a sua identidade. Entende-se a identidade como aquilo que cada pessoa é em sua essência, incluindo suas características internas e experiências em sociedade. No entanto, o conceito de identidade vinculado ao sujeito do iluminismo já não responde aos desafios contemporâneos, visto que Hall (2000) afirma que a identidade é um dos conceitos que o pós-estruturalismo apresentou mediante a desconstrução.

Apesar de o conceito tradicional de identidade, segundo Hall (2000), não ser mais satisfatório, a não superação e substituição desse conceito, faz com que ele continue a ser refletido, mas sob uma nova perspectiva, a desconstrucionista. A desconstrução do conceito de identidade pauta muitas

áreas disciplinares e se está "efetuando uma completa desconstrução das perspectivas identitárias [...], todas as quais, de uma forma ou outra, criticam a ideia de uma identidade integral, originária e unificada" (Hall, 2000, p.103). Nesse sentido, é ressaltado que, de acordo com o sujeito pós-moderno, cada indivíduo possui uma identidade que está em constante mudança.

Partindo desse raciocínio, com a premissa de que o professor em formação precisa transcender os limites fixos de seu trabalho, o que implica na habilidade de problematizar as visões sobre a prática pedagógica e suas circunstâncias, este estudo defende que cada professor em formação deve estar apto a analisar, além de seu próprio fazer docente, os sentidos políticos, culturais e econômicos atribuídos à escola. Essas problematizações fazem parte do conceito de identidade docente. Assim, os cursos de licenciatura em Letras devem preparar os acadêmicos não apenas para refletir sobre a língua, mas também sobre o processo de formação docente e a identidade do professor, de modo que os futuros docentes desenvolvam tanto habilidades linguísticas quanto a capacidade de refletir sobre os elementos constitutivos da prática pedagógica e os saberes necessários à sua atuação.

O campo de pesquisa deste estudo é o curso de Letras-Espanhol da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), no campus de Irati-PR, especificamente com alunos matriculados entre o primeiro e o quarto ano. A relevância da investigação reside no fato de que ela pode contribuir para as discussões sobre a construção da identidade docente e revelar concepções dos alunos sobre sua própria identidade profissional.

Para o desenvolvimento deste estudo, adota-se a abordagem da pesquisa qualitativa, que segundo Flick (2009, p.08) "visa a abordar o mundo "lá fora" (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais "de dentro" de diversas maneiras diferentes". Ou seja, este estudo é um tipo de investigação que busca compreender a realidade a partir das experiências, opiniões, vivências e significados atribuídos pelas pessoas.

O percurso da investigação se deu primeiramente por um estudo reflexivo de textos teóricos de autores que realizaram estudos sobre a temática em questão. Isso porque a pesquisa qualitativa “parte da ideia de que os métodos e a teoria devem ser adequados àquilo que se estuda. Se os métodos existentes não se ajustam a uma determinada questão ou a um campo concreto, eles serão adaptados ou novos métodos e novas abordagens serão desenvolvidos” (Flick, 2009, p.09).

Em seguida, foi realizada a pesquisa de campo, por meio da aplicação de um questionário estruturado aos alunos regularmente matriculados no curso de Letras-Espanhol da UNICENTRO. O questionário incluiu questões objetivas e dissertativas, visando coletar dados sobre o processo de formação dos estudantes, bem como verificar como eles se veem na profissão escolhida. Após a coleta de dados, procedeu-se à categorização e análise dos dados, com base nas teorias estudadas, para, então, elaborar os resultados e discussões finais.

A coleta de dados desta pesquisa, foi desenvolvida no contexto do XXVII Encontro Anual de Iniciação Científica (EAIC), proposto pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, PROPESP, da Universidade Estadual do Centro Oeste, UNICENTRO, realizado em 2018. A participação no evento teve como objetivo compartilhar os resultados parciais da pesquisa, promover a troca de experiências com outros pesquisadores e ampliar as reflexões sobre a formação docente, especialmente no contexto dos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Espanhol. Essa oportunidade contribuiu para o fortalecimento do percurso investigativo e para o enriquecimento da análise desenvolvida ao longo do estudo.

Revisar os dados da pesquisa realizada em 2018 é especialmente importante diante das transformações ocorridas no contexto educacional ao longo desse período. As mudanças nas políticas públicas, nas diretrizes curriculares, nas tecnologias educacionais e nas demandas sociais impactaram diretamente a formação e a atuação docente, tornando necessário um olhar atualizado e crítico sobre os dados coletados. Além disso, a revisão

permite refletir sobre a permanência ou a mudança de determinados aspectos da identidade docente, à luz de novas perspectivas teóricas e práticas que emergiram nos últimos anos. Dessa forma, retomar os dados com esse distanciamento temporal contribui para uma análise mais profunda, contextualizada e relevante para o presente.

Primeiramente, o distanciamento temporal permite uma análise mais madura e aprofundada, possibilitando ao pesquisador revisitar os dados com um novo olhar, enriquecido por experiências, leituras e reflexões acumuladas ao longo dos anos. Além disso, temas como formação docente e identidade profissional permanecem atuais e ganham novas camadas de complexidade com as mudanças sociais, políticas e educacionais que ocorreram nesse intervalo de tempo, o que torna a pesquisa ainda pertinente. Por fim, ao atualizar a análise e relacioná-la com os debates contemporâneos, a pesquisa ganha atualidade e valor acadêmico, podendo dialogar com estudos mais recentes e contribuir de maneira significativa para o campo.

1. A Formação profissional como processo de autoconstrução

A formação profissional docente transcende a mera aquisição de conhecimentos técnicos; ela se configura como um processo contínuo de autoconstrução que se reflete na capacidade de moldar o futuro. Como defende Nóvoa (2023, p. 23), “ser capaz de imaginar é central para que se alarguem as possibilidades de futuro. [...] Trata-se de escolhermos os caminhos desejáveis de futuro, e de trabalharmos para que eles se realizem”. Diante disso, destaca-se a importância do professor como agente ativo na construção de um amanhã mais promissor, não apenas para si, mas para toda a sociedade.

A educação, em sua essência, é um ato de conexão e união. Nóvoa (2023, p. 24) ressalta que “a educação é o contrário da ‘separação’, é a ‘junção’ de pessoas diferentes num mesmo espaço, é a capacidade de trabalharmos em conjunto. Não há educação fora da relação com os outros”. Essa perspectiva reforça que a formação do professor não acontece em isolamento. Pelo

contrário, ela floresce no trabalho em comum num espaço público, onde ocorre um “encontro entre professores e alunos mediado pelo conhecimento e pela cultura” (Nóvoa, 2023, p. 24). Assim, a interação constante e a troca de saberes são elementos fundamentais para o desenvolvimento do profissional da educação.

A valorização do conhecimento profissional docente é inegociável para o avanço da educação. Nóvoa (2023, p. 28) afirma que “nada será conseguido sem uma valorização do conhecimento profissional docente”. No entanto, esse conhecimento não se restringe a uma única dimensão. Ele é um amálgama complexo: “o conhecimento profissional tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é só prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é só produto da experiência” (Nóvoa, 2023, p. 28). Em outras palavras, a natureza multifacetada exige que o docente esteja em constante atualização e reflexão sobre sua prática.

A autoconstrução do professor se manifesta em três capacidades essenciais, conforme apontado por Nóvoa (2023). A primeira é a capacidade de articulação, que se estende “no espaço escolar, mas também [...] na construção da ‘cidade educadora’” (Nóvoa, 2023, p. 28). Isso implica que o professor não atua apenas dentro dos muros da escola, mas se conecta com a comunidade, contribuindo para uma educação mais ampla e integrada. A segunda capacidade é a de construir novos ambientes educativos, permitindo “novas modalidades pedagógicas, sobretudo o trabalho em cooperação” (Nóvoa, 2023, p. 28). Essa habilidade de inovar e promover a colaboração é crucial para engajar os alunos e adaptar o ensino aos desafios contemporâneos. Por fim, a terceira capacidade “é a de elaborar, consolidar e difundir um conhecimento próprio da profissão, o que implica uma análise crítica sobre o trabalho docente, feita a partir de um exercício pessoal, mas também de processos coletivos de reflexão” (Nóvoa, 2023, p. 28). Essa autoria e compartilhamento de saberes consolidam a identidade profissional e impulsionam o coletivo docente.

Para que os professores possam verdadeiramente "libertar o futuro" (Nóvoa, 2023, p. 29), é imperativo que suas condições de trabalho e formação sejam valorizadas e reconhecidas de forma concreta. "Não bastam declarações retóricas ou gestos simpáticos de reconhecimento do trabalho dos professores" (Nóvoa, 2023, p. 28). É preciso "libertar o futuro dos próprios professores" (Nóvoa, 2023, p. 29), garantindo-lhes as condições necessárias para que esse processo de autoconstrução e impacto social se concretize em sua plenitude.

De mesmo modo, Nóvoa; Alvim (2022) desenvolve uma reflexão crítica sobre a trajetória da formação docente, com especial atenção ao período de transição entre o término da licenciatura e o ingresso efetivo na profissão. Segundo ele, "o período de transição entre a formação e a profissão é fundamental no modo como nos tornamos professores, no modo como vamos viver a nossa vida no ensino" (Nóvoa; Alvim, 2022, p.95), pois é nesse intervalo que se consolidam as bases da identidade profissional docente.

A indução profissional deve ser tratada como um momento estruturante e autônomo do processo formativo, e não apenas como uma continuação da formação inicial ou o início do trabalho docente. Para isso, é necessário envolver três esferas fundamentais: as instituições universitárias, as políticas públicas e o coletivo de professores da educação básica. Visto que a abordagem de Nóvoa; Alvim (2022, p.95) "tende a insistir na importância dos três vértices e, acima de tudo, no reforço do elo mais frágil, o coletivo docente".

Nessa linha de raciocínio, o autor propõe a superação de dicotomias históricas que fragmentam a formação e o exercício profissional. Em suas palavras, "é preciso fazer a crítica das dicotomias que asfixiam o campo educativo e partir em busca de uma terceira realidade" (Nóvoa; Alvim, 2022, p.96). Além disso, há uma crítica contundente às condições atuais dos ambientes formativos, que muitas vezes não favorecem o desenvolvimento docente. Como afirma Nóvoa; Alvim (2022, p.96) "um pássaro não voa dentro de água. Um peixe não nada em terra. Um professor não se forma nos atuais ambientes universitários, nem em ambientes escolares medíocres e

desinteressantes”. Assim, defende-se a criação de espaços mais propícios à formação, ancorados na articulação entre universidade, escola e políticas públicas.

Num equilíbrio entre estes três ambientes poderemos imaginar um percurso de formação e de integração na profissão que, tendo como charneira os primeiros anos de exercício profissional, contribua para reforçar a profissionalidade docente, no plano individual e coletivo (Nóvoa; Alvim, 2022, p.96).

Outra ideia central é a de que “a formação de professores deve ser concebida ao longo de todo o ciclo de vida profissional, desde o primeiro dia como estudante da licenciatura até ao último dia como professor” (Nóvoa; Alvim, 2022, p.98), o que implica pensar a formação continuada como parte integrante da carreira docente.

Nesse contexto, ganha destaque a proposta de residência docente, que o autor comprehende como forma mais adequada de indução profissional. Ele argumenta que “as residências docentes devem ter como público principal os professores iniciantes, recém-concursados no âmbito dos sistemas públicos de ensino” (Nóvoa; Alvim, 2022, p.100), porque representam uma oportunidade de acolhimento e desenvolvimento colaborativo entre pares.

Neste sentido, as residências constituem um tempo fundamental para a integração na profissão, através do apoio, do enquadramento e da supervisão dos professores mais experientes. Elas são um elemento fundamental, não só para assegurar uma entrada mais natural na docência, mas também para consolidar uma perspectiva mais colectiva, colegial, do exercício profissional docente (Nóvoa; Alvim, 2022, p.100).

Frente a isso, Nóvoa; Alvim (2022) destaca os inúmeros desafios contemporâneos, visto que segundo o autor “estamos a viver um tempo difícil na formação de professores” (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 103), marcado por ataques às universidades e desvalorização da profissão. Ainda assim, reafirma-se que “a formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente” (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 103), sendo indispensável fortalecer-la para garantir qualidade educacional e justiça social.

Em síntese, Novoa; Alvim (2022) defende a relação entre a formação e a profissão e diz que “é neste tempo entre-dois que, verdadeiramente, nos tornamos professores, que adquirimos uma pele profissional que se enxerta na nossa pele pessoal” (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 103). Portanto, seria no ‘tempo entre-dois’, que se refere ao período que transcorre entre a conclusão da formação acadêmica e o início efetivo da atuação profissional como professor, que ocorria o verdadeiro amadurecimento e a construção da identidade profissional. É um tempo crucial onde a teoria da formação se encontra com a prática e a realidade da profissão.

E, por fim, o autor propõe que

uma nova concepção da formação de professores deve privilegiar este tempo entre-dois, a indução profissional, através da residência docente ou de outras iniciativas, um tempo que é estruturante do desenvolvimento profissional docente. Para o fazer, é imprescindível construir sínteses e alternativas que nos permitam escapar a dicotomias e binarismos (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 104).

Ou seja, como um caminho promissor para a valorização e consolidação da identidade docente. É o momento em que o conhecimento adquirido na faculdade se transforma em sabedoria e experiência, moldando o indivíduo para se tornar, de fato, um professor.

2. Professores que formam outros professores

Os docentes que atuam na formação inicial e continuada de profissionais da educação, são responsáveis por preparar futuros professores nos cursos de licenciatura, especialmente nas universidades, além de promover reflexões e atualizações pedagógicas para professores em exercício. Segundo Pereira (2021, 293)

O educador tem que estar disposto ao aprendizado, pois a presença é uma habilidade que se desenvolve pelo exercício do trabalho social e educativo. Ele tem que se fazer presente na vida do educando, de forma construtiva e, deve abrir espaços ao educando para que ele possa manifestar o seu “querer-ser” e não ser repreendido, diminuído, excluído, mas orientado em seus desencontros. Atualmente, a tarefa mais importante do educador é possibilitar ao

educando a certeza de que ele tem valor para alguém e que desenvolva ao longo do processo seu autoconceito, sua autoestima e sua autoconfiança.

Dado o exposto, à docência no ensino superior, especialmente nos cursos de licenciatura, mais do que a transmissão de conteúdos, é uma prática profundamente humana. Nesse contexto, o papel do educador ultrapassa a função técnica de ensinar, ele é convocado a se fazer presente de maneira sensível, escutando, acolhendo e orientando o professor em formação em seus percursos. Assim, “o professor será um profissional facilitador, motivador, confiável e o estudante poderá construir seu projeto de vida sem medo do futuro” (Pereira, 2021, 293). A presença do professor, quando construída com intencionalidade e compromisso, pode se tornar um ponto de apoio vital na trajetória de estudantes de licenciatura que enfrentam inúmeros desafios sociais, emocionais e cognitivos.

Isso significa que o professor em formação se forma na experiência, na escuta ativa, no encontro com o outro, nos vínculos que favoreçam não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento pessoal e emocional. Portanto, o educador que forma outros professores com presença, afeto e abertura para o diálogo é aquele que semeia possibilidades, que ensina com o exemplo, que reconhece os tropeços como parte do processo de crescimento.

A profissão docente é, em sua essência, uma cadeia contínua de aprendizado e transmissão de conhecimento. Segundo Pereira (2021, p. 298) “para além dos referenciais apresentados até o momento sobre o professor, torna-se necessário que esse profissional esteja atento a sua formação para que contribua para as gerações futuras em situações adversas”. Essa função, do professor que forma outros professores é muitas vezes subestimada, como a mera instrução de conteúdos pedagógicos, no entanto ela molda a própria espinha dorsal da educação, garantindo que as futuras gerações de educadores estejam não apenas aptas tecnicamente, mas também inspiradas e comprometidas com o ensino.

3. Desafios e perspectivas na formação de professores

Para investigar o processo de formação docente, especialmente no que diz respeito à construção da identidade profissional, e para observar como os futuros professores encaram sua profissão, além de avaliar se estão de fato preparados para enfrentar as realidades das escolas, foi aplicado um questionário a 17 alunos matriculados no curso de Letras-Espanhol. Para a sistematização dos dados coletados, foram utilizadas as letras A, B, C para representar a seriação dos alunos participantes da pesquisa. Da mesma forma, as questões foram identificadas como Q1, Q2, Q3, e assim por diante, para organizar sua sequência. Com o objetivo de proporcionar uma melhor compreensão do perfil das turmas envolvidas, são apresentadas, a seguir, informações sucintas sobre o contexto educacional, social e econômico dos participantes, obtidas por meio da aplicação do questionário.

A turma “A” é composta por oito alunas, sendo seis naturais e residentes em Irati-PR. As demais nasceram em cidades próximas, como Rio Azul, Teixeira Soares e Imbituva. A faixa etária varia entre 17 e 30 anos, com duas alunas de 17 anos, quatro de 18, uma de 21 e uma com mais de 30, sendo esta última já graduada em outro curso. Todas estudaram em escolas públicas, tanto no ensino fundamental quanto no médio, e nenhuma frequentou escolas de idiomas. Apenas duas alunas participam de projetos de Iniciação Científica, sem remuneração. A maioria vive com os pais ou familiares em casa própria, enquanto apenas uma aluna reside em imóvel alugado. No que se refere à escolaridade dos pais, a maioria não concluiu o ensino fundamental ou médio, exceto a mãe de uma aluna, que possui ensino superior completo. Sobre o ingresso no curso, três alunas foram aprovadas pelo vestibular, três via SISU (ENEM) e duas por vagas remanescentes (ENEM). No entanto, apenas três tinham o curso de Letras-Espanhol como primeira opção.

A turma “B” também é composta exclusivamente por cinco alunas, sendo três naturais de Irati-PR e as outras duas de Palmeira e Curitiba, embora apenas uma delas não resida em Irati. Três alunas têm 19 anos, uma tem 22, e uma possui mais de 40 anos. Quatro alunas estudaram em escolas públicas, enquanto uma cursou o ensino médio em uma escola privada. Nenhuma frequentou escolas de idiomas. Apenas duas alunas estão envolvidas em projetos acadêmicos, incluindo Iniciação Científica e participação no Centro Acadêmico de Letras, ambas sem remuneração. A maioria das alunas vive com a família em casa própria, exceto uma que mora sozinha em imóvel alugado. A escolaridade dos pais segue o mesmo padrão da turma anterior, com a maioria não tendo completado o ensino fundamental ou médio, exceto o pai de uma aluna, que possui formação técnico-profissionalizante. Quanto à forma de ingresso, duas alunas entraram pelo vestibular e três via SISU (ENEM). Em relação à escolha pelo curso, três alunas não tinham Letras-Espanhol como primeira opção.

A turma “C” é composta por quatro alunos, sendo dois do sexo masculino e dois do feminino. Metade é natural de Irati-PR, enquanto os outros dois são de Prudentópolis e Imbituva. Três alunos têm 20 anos, e um tem 19. Todos estudaram em escolas públicas durante o ensino fundamental e médio. Três alunos frequentaram escolas de idiomas gratuitas, como o CELEM, no curso de espanhol. A participação em projetos universitários é significativa nessa turma, com três alunos envolvidos em Iniciação Científica, e um participando também do Centro Acadêmico. Todos residem em casa própria com seus familiares. Quanto à escolaridade dos pais, a maioria não concluiu o ensino fundamental ou médio, com exceção do pai de uma aluna, que possui ensino superior completo. Dois alunos ingressaram no curso via PAC, um pelo SISU (ENEM), e outro pelas vagas remanescentes (ENEM). Em relação à escolha pelo curso de Letras-Espanhol, dois dos alunos não o tinham como primeira opção.

A análise dos questionários revelou que os alunos das turmas A, B e C optaram pelo curso de Letras por diferentes razões. Desde razões pessoais e vocacionais, como a identificação com a área das humanidades, ou ainda facilidade de acesso ao curso na região ou nota no vestibular/ENEM compatível com o curso. É perceptível que, entre os entrevistados, o interesse pelo curso não está diretamente relacionado à profissionalização para o ensino da língua espanhola. Esse fato pode estar vinculado às políticas educacionais que atribuem um papel secundário à língua espanhola na educação básica. Assim, os alunos justificam sua escolha com o interesse em aprender e se aprofundar na língua por diversos motivos, sem um foco exclusivo na docência.

Q2. Porque você escolheu o curso de Letras?

TURMA A: por Interesse em aprender novo idioma; para poder fazer intercâmbio com um país que fale espanhol; para aprender e ensinar língua estrangeira; porque não consegui me identificar em outro curso e para não ficar sem estudar e mais fácil cursar espanhol.

TURMA B: porque acho bonito falar espanhol; sempre gostei desse idioma; para viajar para países vizinhos e falar com outras pessoas; sempre tive interesse na área de língua estrangeira.

TURMA C: para me ajudar no ingresso em outro curso; porque sempre gostei desse idioma; porque tenho interesse na área de língua estrangeira; porque é possível trabalhar em diferentes campos, como professor ou não.

Quando questionados sobre o significado de licenciatura, observa-se que, de modo geral, os alunos das turmas A, B e C compreendem a licenciatura como uma categoria de curso superior que habilita para o exercício da docência. No entanto, nenhum dos entrevistados conseguiu apontar que essa é a principal diferença entre as modalidades de licenciatura e bacharelado, destacando-se a falta de conhecimento sobre a distinção essencial, que reside nas disciplinas voltadas ao ensino pedagógico presentes apenas na licenciatura.

É importante ressaltar que, na turma A, alguns alunos, cujas respostas foram agrupadas devido à similaridade, admitiram não saber o significado de licenciatura, evidenciando lacunas no entendimento sobre o curso que frequentam.

Q3. Você sabe o que significa licenciatura? Justifique.

TURMA A: Sim, você está sendo ensinado para ‘dar aulas’; entendendo como uma graduação que forma professores; não sei o que significa; é uma formação acadêmica que permite que você transmita o que aprendeu de maneira formal, nas escolas; um curso superior para formar docentes capazes de atuar com eficácia em sala de aula; licenciatura é se formar para ser professor; licenciado para atuar em determinado lugar como professor.

TURMA B: Sim, licenciatura é um conceito usado para tratar da formação de professores; dão-nos o direito de trabalhar na educação como professores de língua estrangeira; é um grau universitário; curso que me possibilita ser professora; é se formar para ser professor daquela área.

TURMA C: É o ato docente, onde é possível atuar em sala de aula; é um modelo de graduação dedicado a formação de professores; sim, um curso de formação para futuros docentes; é a formação que permite dar aulas.

Atualmente, o curso de Letras-Espanhol oferecido pela UNICENTRO, Campus de Irati, está disponível na modalidade licenciatura, sendo ministrado exclusivamente no turno noturno, com duração de quatro anos. Nesse curso, os alunos estudam a língua sob os aspectos estrutural, textual e discursivo, desenvolvendo a capacidade de leitura crítica em diálogo com teorias que abordam o estudo da língua e da linguagem. A reflexão teórica, realizada ao longo do curso, foca especialmente no ensino de língua e literatura, já que o principal objetivo é formar professores de língua espanhola. Contudo, os concluintes do curso também podem atuar em outras áreas, como em órgãos de comunicação, edição, revisão e tradução de textos, tanto escritos quanto orais.

A quarta questão (Q4) do questionário tinha o propósito de investigar se os alunos compreendiam o objetivo do curso que estavam frequentando. As respostas foram unânimes ao utilizarem o verbo "formar", o que reflete a percepção dos estudantes sobre o foco do curso na formação de profissionais da educação.

Q4. Você sabe qual é o objetivo do curso de licenciatura em Letras -Espanhol?

Turma A: Formar professores mestres para dar aula tanto em escolas como universidades; ensinar a língua espanhola; formar professores competentes e que venham ensinar esta língua; formar profissionais capazes de trabalhar com a docência de língua espanhola; sim, dar

aulas de espanhol; formar professores de espanhol; sim, formar um profissional para dar aula de espanhol.

Turma B: principalmente, formar professores que atuem nas escolas, no ensino fundamental e médio; ensinar idioma e como ser professor; mostrar como aplicar a língua espanhola no ensino fundamental e médio; ensinar como lecionar a língua estrangeira; formar professores mais capacitados no uso da língua espanhola.

Turma C: formar profissionais para lecionar em escolas, na disciplina de espanhol; habilitar o aluno a se tornar docente nessa área; formar professores capazes de ensinar, não apenas língua espanhola, mas também toda a cultura e literatura do outro; formar professores habilitados em espanhol.

Compreende-se que os alunos percebem o conceito de "formar" como o processo de fazer existir, ou seja, o curso de Letras-Espanhol, ao fornecer conhecimentos específicos, possibilita que os estudantes se tornem professores. Segundo Tardif (2014, p. 240), é importante considerar "certas mudanças substanciais nas concepções e nas práticas vigentes em relação à formação de professores". Seria ideal reconhecer que os professores têm o direito de contribuir para a construção de sua própria formação profissional, pois "é estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competência para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação" (Tardif, 2014, p. 240). Isso sugere que os docentes deveriam ter a possibilidade de colaborar, juntamente com outros envolvidos, na definição dos conteúdos e métodos de aprendizagem ideais.

As respostas dos alunos indicam que eles atribuem à universidade a total responsabilidade pelo seu processo formativo. No entanto, considerando que a coleta de dados se deu por meio de questionário, é possível que os entrevistados não tenham expressado todas as suas reflexões sobre o tema. Sobre a formação de professores, Tardif (2014, p. 240) observa que "é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares e não profissionais", uma vez que muitas disciplinas oferecidas nos cursos podem não refletir as realidades cotidianas da prática docente.

No currículo vigente do Curso de Letras-Espanhol, percebe-se que as disciplinas voltadas para a formação docente são oferecidas nos anos finais, coincidindo com o período dos estágios supervisionados. Dessa forma, pode-se afirmar que “o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo” (Tardif, 2014, p. 241), proporcionando uma formação mais alinhada com as demandas reais da profissão docente. Ainda sobre a formação de professores Tardif questiona o fato de que

os alunos passam um certo número de anos ‘assistindo aulas’ baseadas em disciplinas e constituída, a maioria das vezes, de conhecimentos disciplinares de natureza declarativa; depois ou durante essas aulas, eles vão estagiar para ‘aplicar’ esses conhecimentos; finalmente, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana (Tardif, 2014, p. 242)

É fundamental considerar os alunos como sujeitos do conhecimento, o que só é possível quando "começarmos a reconhecer-nos uns aos outros, como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros" (Tardif, 2014, p. 244). Em relação à questão cinco (Q5), observa-se que os entrevistados apresentam uma visão abrangente sobre as características de um professor, recorrendo tanto às suas experiências individuais quanto às coletivas para distinguir atitudes positivas e negativas desse profissional. Apesar disso, é unânime a percepção de que "o professor não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais" (Tardif, 2014, p. 230), o que reforça a importância de uma visão mais autônoma e crítica sobre o papel docente.

Q5. Cite três características/atitudes que você admira e três que você reprova em um docente?

Turma A: admiro doação do professor, sua criatividade e comprometimento; reprovo aqueles que sentem-se superior, admiro aqueles que utilizam atividades lúdicas e diferenciadas, reprovo aqueles que saem da sala com frequência e que não tem paciência para explicar; admiro os que tem abordagem comunicativa, eficácia

no ensino e interatividade com a turma, reprovo a posição de superioridade, cobranças indevidas em relação ao conteúdo e priorizar alguns alunos; admiro aquele que respeita os alunos e é objetivo com os conteúdos, reprovo a falta de respeito com os alunos, admiro empenho, dedicação e entusiasmo, reprovo a falta de compromisso e falta de diálogo.

Turma B: admiro o professor curioso e determinado, reprovo os que planejam mal o tempo das aulas e a falta de atenção com o aluno; admiro aqueles que são determinados e reprovo aqueles que não se valorizam; Admiro aqueles que ensinam com amor transmitem todo o conhecimento usando maneiras variadas para ensinar não somente teorias, mas vivências, reprovo os professores que estão na profissão somente pelo salário, ou seja, por obrigação; admiro os professores que explicam bem e reprovo aqueles que despejam conteúdos; admiro aqueles que se empenham para ensinar bem, que tem competência e paciência; reprovo a falta de comunicação com os alunos.

Turma C: admiro professores com um domínio bom de turma, que tem uma relação boa com os alunos; reprovo professores que gritam em sala de aula, não tem vínculo com os alunos; admiro aqueles que dão atenção, tem paciência e domínio do conteúdo, reprovo aqueles que são impacientes com a turma; Admiro os que têm humildade, atenciosidade e compaixão, reprovo aqueles que são esnobes, sem humildade e sem vontade para praticar a docência. Admiro aqueles com boa didática, paciência e conhecimento específico, reprovo o mau humor, o orgulho e a ironia.

As respostas à questão Q5 destacam a empatia, a compaixão, o domínio de conteúdo e o 'domínio de turma'. Ancorando-se nas reflexões de Tardif (2014), entende-se que o professor é "um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta" (Tardif, 2014, p. 230). Em relação à questão Q6, abaixo, que aborda os conhecimentos necessários ao professor, nas respostas da turma A, sobressaem-se os saberes linguísticos e estruturais da língua espanhola. Por outro lado, nas turmas B e C, os conhecimentos mencionados incluem tanto as questões estruturais e linguísticas, quanto, de forma mais discreta, saberes relacionados ao núcleo da formação docente, como a didática e a articulação entre teoria e prática. Essas respostas indicam que os saberes pedagógicos ainda parecem não estar suficientemente presentes na formação dos futuros professores.

Q6. Em sua opinião, quais conhecimentos/conteúdos que um professor de línguas deve aprender durante a graduação para lecionar?

Turma A: estrutura básica da língua; variações e cultura espanhola; conhecimentos necessários para ensinar; é necessário aprender sobre a língua e suas variações e como utilizá-la e também como repassar o conteúdo; conteúdos sobre a língua e também direcionamentos para quando iniciar a prática docente; conhecimentos gerais sobre espanhol; conhecimentos da história da língua, oralidade, gramática, entre outros.

Turma B: tudo que envolva a língua; questões sobre a língua, e também sobre a cultura dos falantes dessa língua; a língua espanhola, mas também psicologia e didática; aplicações da língua e literatura; didática.

Turma C: conteúdos gramaticais da língua, um pouco de literatura e linguística; Tudo; conteúdos de interpretação, gramática, oralidade e conteúdos de audição; didática, sociolinguística e conteúdos gramaticais.

Considerando que a prática da profissão docente exige uma formação sólida, seria ideal que os alunos não apenas aprendessem os conteúdos específicos da língua, mas também como ensiná-los. Observa-se que os alunos tendem a se preocupar mais com o que ensinar, do que com como ensinar a língua espanhola. O trabalho dos professores segundo Tardif (2014, p. 234), “deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, transformação e mobilização de saberes, e, portanto, de teorias, conhecimento e saber-fazer específicos ao ofício de professor”. Com base nesse pressuposto, para analisar como o curso de Letras-Espanhol tem contribuído para a formação docente dos alunos, foi proposta a questão sete (Q7).

Q7. Até agora, como que o curso de letras espanhol está contribuindo para a sua formação enquanto preparação para a docência? Justifique:

Turma A: valorizar os alunos que tem dificuldade de aprendizagem; através das leituras e práticas de oralidade; mostrando como são as situações em sala de aula; através dos conteúdos que estou aprendendo; contribui para minha expressão, nas habilidades de comunicação.

Turma B: contribui para aumentar meu vocabulário e gramática sobre a língua e também para entender o comportamento dos alunos; entrar em contato com mundo do espanhol e saber como aplicá-lo; de uma maneira muito positiva; aumentando meus conhecimentos sobre língua e também na maneira como me expressar; ajuda-me a entender como funciona a educação no Brasil e vê-la com outros olhos.

Turma C: contribui de diversas formas, tanto em aprendizado como em preparação para ser professor; contribui bastante para aprender o conteúdo que vamos ensinar; contribui nos conhecimentos que

aprendemos em sala e na experiência com os estágios; na aquisição de experiência para atuar em sala de aula.

Para analisar as respostas dos alunos, é necessário esclarecer que, durante o processo de formação docente, o projeto do curso prevê que cada disciplina contribua para que os alunos se tornem sujeitos ativos de sua aprendizagem. Isso envolve tanto a construção de conhecimento quanto a troca de experiências, preparando os alunos de forma teórica e prática para atuar em sala de aula. No entanto, os dados mostram uma clara divisão entre duas fases do curso: uma primeira parte focada nos conteúdos linguísticos e estruturais e uma segunda parte que incorpora disciplinas práticas e estágios.

Na turma A e em parte da turma B, a formação docente está predominantemente relacionada ao saber gramatical e comunicativo. Em contraste, nas turmas B e C, observa-se uma ênfase maior nos elementos voltados para a prática e formação docente. Assim, uma pequena parcela dos pesquisados consegue integrar essas duas vertentes em seu processo formativo e na preparação para a docência.

Além disso, procurou-se avaliar, por meio do questionário (Q8), o nível de proficiência dos alunos nas práticas de compreensão leitora e oral, bem como na produção escrita e oral em relação à língua espanhola. Para isso, foi elaborada uma pergunta que solicitava aos alunos uma autoavaliação dessas habilidades, utilizando uma escala de zero a dez (0 a 5 representando um nível baixo a médio de proficiência e 6 a 10 representando um nível intermediário a avançado). Essa abordagem visa permitir uma reflexão crítica sobre as próprias competências no aprendizado da língua estrangeira. A seguir, são apresentadas as qualificações obtidas.

Q8. Como você observa seu desempenho ao utilizar a língua espanhola, em relação às habilidades: escuta, leitura, escrita e fala? Qualifique-se de 0 à 10.

Turma A: 5, 7, 8, 5, 9, 7, 7, 7.

Turma B: 5, 7, 6, 7, 8.

Turma C: 9, 6, 6, 7.

Os dados revelam que, apesar dos alunos estarem em diferentes estágios de formação, a maioria nas três turmas avalia seu desempenho como médio a avançado em relação às habilidades de escuta, leitura, escrita e fala em língua espanhola. No entanto, há três alunos que atribuíram a nota 5 em sua autoavaliação. Essa autoanálise sugere que os alunos estão motivados em seu processo de aprendizagem da língua. Contudo, é possível recomendar um enfoque adicional nas áreas onde a maioria ainda não alcançou domínio completo, com o objetivo de aperfeiçoar as habilidades já desenvolvidas e promover a troca de experiências entre os diferentes níveis do curso. Isso poderia facilitar a aquisição do conhecimento científico por meio da interação com os colegas.

Ao serem questionados sobre o papel do professor (Q9), os resultados mostram que nenhum dos pesquisados expressa claramente a ideia do professor como mediador do conhecimento. Em vez disso, os alunos veem o professor como um detentor do conhecimento, como ilustrado pelas respostas a seguir:

Q9. Na atual sociedade brasileira, qual seria o papel do professor de língua espanhola?

Turma A: transmitir o conhecimento sobre a língua, despertando a valorização da mesma; mostrar que o espanhol é importante, pois nosso país faz fronteira com falantes desse idioma; divulgar a língua espanhola; oferecer aos alunos outra maneira de se comunicar, passar os conhecimentos sobre a língua para os alunos.

Turma B: mostrar a cultura espanhola e sua importância; apresentar a língua, cultura e literatura do espanhol; lutar pela permanência do espanhol no ensino; ensinar a língua e a cultura de outro país, para que o aluno tenha maior conhecimento com o mundo que o cerca; ensinar uma nova língua, para que os alunos consigam aperfeiçoar seu conhecimento.

Turma C: conscientizar da importância de aprender um novo idioma, mesmo que seja só para viajar; ensinar língua estrangeira; no atual cenário é complicado, pelo fato das políticas atuais, mas creio que seja apresentar a cultura de outro país; não desmotivar mostrando que é importante saber se comunicar com os países vizinhos.

Com base nos dados analisados, mesmo diante dos desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro, como o elevado índice de evasão escolar e a desvalorização dos profissionais da área, espera-se que o

professor assuma a responsabilidade com competência na tarefa de ensinar. Esse discurso, que está profundamente enraizado no imaginário social – o professor como detentor do conhecimento – é refletido nas respostas dos alunos em formação. Nesse contexto, é fundamental um enfoque mais robusto no papel do professor como mediador do conhecimento.

Para os professores de línguas estrangeiras, espanhol, francês, italiano, alemão, inglês ou outra língua, é essencial que desenvolvam habilidades significativas nas áreas de escuta, leitura, escrita e fala. Isso permitirá que os alunos, ao se apropriarem desse saber, possam se inserir ativamente na sociedade. O engajamento social promovido por meio de uma educação emancipadora deve ser construído coletivamente com a participação da comunidade escolar. Com o objetivo de investigar as experiências docentes dos professores em formação, foi elaborada a questão dez (Q10). A seguir, apresentam-se os dados e análises relativos a essa questão:

Q10. Você já trabalhou ou trabalha lecionando em alguma instituição? Relate sua experiência, enquanto docente.

Turma A: sim, trabalho na educação infantil, me ajuda a perceber as desigualdades em sala de aula; não; sim, trabalho no CEMEI há mais de 10anos, é bem gratificante; sim, trabalho como estagiária em escola municipal, é difícil, pois não tenho conhecimento específico das disciplinas que trabalho lá; sim, trabalho com séries iniciais, gosto bastante do que faço.

Turma B: sim, leciono para crianças, na educação infantil, aprendo a lidar com várias crianças ao mesmo tempo; ainda não; não, não como professor de espanhol, só na educação infantil.

Turma C: sim, já trabalhei como professor de música, em uma igreja, foi bem satisfatório; sim, trabalhei no projeto com o PIBID, consegui ver bem como funciona uma escola pública; sim, já trabalhei como auxiliar de professor era bom; já tive experiência pelos projetos do PIBID.

Ao analisar as respostas sobre as experiências docentes, pode-se argumentar que a prática pedagógica do professor transcende o aprendizado adquirido durante a formação inicial. Os saberes acumulados nas experiências diárias, incluindo os contatos com a escola e as vivências em contextos educativos formais e não-formais, são de grande valor. Os alunos relatam diversas experiências, como participação na educação infantil, projetos de iniciação à docência e funções como funcionários de escola. Essas

situações, mesmo para aqueles que ainda não são profissionais atuantes, oferecem oportunidades significativas para a construção de conhecimento sobre a docência. Como mencionado anteriormente, a maioria dos alunos já teve algum contato com a futura profissão e relatou experiências positivas. No entanto, ao serem questionados sobre suas intenções profissionais na questão onze (Q11), a maioria dos alunos das turmas B e C expressa dúvidas ou declara não ter a intenção de seguir a carreira docente.

Q11. Você pretende trabalhar como professor/a de língua espanhola? Por quê?

Turma A: sim, para mostrar que língua espanhola pode ser algo interessante; sim, porque é uma boa profissão; sim, para ter experiência nessa profissão, talvez, ainda não sei; sim, para saber se é isso mesmo que quero fazer ou se vou para outra área; sim, porque eu sempre gostei de ensinar; sim, para obter novas experiências; ainda não tenho intenção de trabalhar como professora, talvez porque nunca tive essa experiência.

Turma B: não, atualmente gostaria de trabalhar na educação, mas não como professor de língua; sim, quero exercer minha formação; sim, pois além de gostar desse idioma, quero ensinar; sim, gostaria de trabalhar como professora de estrangeiros; sim, quero mostrar como é bom aprender espanhol.

Turma C: talvez sim, depende do atual cenário da educação no Brasil; gostaria muito de lecionar, mas a profissão está muito desvalorizada; sim, sempre me imaginei nessa profissão; talvez se eu conseguir me formar e trabalhar na universidade, caso contrário, não quero ser professor no nível básico.

As respostas fornecidas direcionam para um cenário incerto quanto à inclusão da língua espanhola como disciplina curricular, bem como para as condições precárias do sistema educacional brasileiro e o processo de desvalorização da carreira docente. Nesse contexto, torna-se essencial promover um trabalho que aproxime os alunos de experiências práticas enriquecedoras, possibilitando uma visão mais positiva e esperançosa quanto à sua futura inserção na docência. Logo, foram questionados os alunos sobre os métodos e metodologias para o ensino da língua espanhola (Q12). As respostas são apresentadas a seguir:

Q12. Quais seriam seus métodos/metodologia para o ensino de língua ou literatura espanhola?

Turma A: Não, métodos comunicativos; interacionista; metodologias que desenvolvam a parte oralidade; uma metodologia em que todos

aprendam na prática; pretendo utilizar diferentes metodologias, para trabalhar oralidade, leitura e escrita.

Turma B: atividades mais dinâmicas; ainda não sei; através de cinema, músicas e teatro; atividades que envolvam a tecnologia como vídeos, filmes e músicas.

Turma C: metodologia comunicativa; métodos de áudio e uso da língua; metodologias que ajudem no trabalho com a oralidade; abordagem comunicativa.

Embora o senso comum frequentemente discuta a dicotomia entre teoria e prática, é evidente que o trabalho docente é profundamente influenciado por diversos saberes teóricos. No entanto, o professor tem a liberdade para construir suas práticas, escolhendo metodologias, estratégias e métodos que melhor se adequem à sua abordagem e que proporcionem os melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem. A análise das respostas revela que, embora alguns alunos, como na turma A, possam ter dificuldades em se manifestar sobre aspectos específicos da formação docente, muitos acreditam na eficácia de trabalhar com princípios da abordagem sociointeracionista e em utilizar diversas estratégias, como vídeos, filmes e músicas. Esta questão ressalta a divisão existente no curso entre as séries iniciais, focadas principalmente nos saberes da língua, e as séries finais, que incorporam saberes mais diretamente relacionados às práticas pedagógicas.

Considerações finais

A análise dos textos teóricos e dos questionários dos alunos evidencia que o papel do professor transcende a figura de mero especialista em ensino, sendo um profissional cuja identidade se transforma ao longo do tempo, influenciando seu desenvolvimento profissional. O perfil do professor resulta de um conjunto de experiências adquiridas tanto na educação formal quanto em contextos não formais. Esse estudo revela que a construção da identidade docente não é um processo estático, mas sim dinâmico e contínuo, começando com a escolha do curso, passando pela formação inicial e se estendendo ao longo da carreira profissional.

Durante a formação inicial, as experiências vividas nos contextos sociais, acadêmicos e escolares contribuem significativamente para a formação da identidade docente. Os alunos da pesquisa parecem alinhar-se à visão de identidade pós-moderna proposta por Hall (2006), que sugere que as mudanças sociais constantes criam uma instabilidade na formação da identidade profissional. O processo de formação docente e a construção da identidade profissional são evidentes em duas fases distintas no curso de Letras: a primeira metade concentra-se em conhecimentos linguísticos e estruturais, enquanto a segunda metade foca em formação pedagógica. Esta divisão é refletida nas respostas dos alunos, indicando que sua identidade profissional é moldada por esses dois componentes: o conhecimento da língua e a prática pedagógica.

Além disso, apesar de estar ciente da formação para a docência, os alunos demonstram insegurança quanto a seguir a profissão. O cenário incerto da língua espanhola como disciplina curricular e a desvalorização da carreira docente contribuem para essa insegurança, desmotivando os alunos a se dedicarem à docência. Esta pesquisa, embora limitada pelo número de participantes, oferece uma compreensão valiosa sobre o processo de formação de professores e a construção da identidade docente, destacando a necessidade de mais estudos nessa área ainda pouco explorada.

***Elizangela Mattozo** é Graduada em Letras Espanhol (UNICENTRO). Atualmente é Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação pela UNICENTRO. Atua como professora de idiomas na Secretaria de Educação e do Esporte do Paraná (SEED - PR) e como professora especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Guarapuava - PR. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em educação.
Contato: elizangelamattozo@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6871822840161541>
Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-2037-974X>

****Cibele Krause-Lemke** é Professora Associada A da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Lidera o grupo de pesquisa Língua, Imigração e Identidade e atua na linha de pesquisa Ensino e aprendizagem de línguas em contextos linguisticamente complexos. É docente do Curso de Letras, do Programa

de Pós-Graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO. É Coordenadora Geral da Coordenadoria de Relações Internacionais da Unicentro. Foi presidente da Associação de Professores de Espanhol do Paraná (APEEPR) - 2013-2014. É membro da ALFAL (Asociación de Lingüística y Filología de América Latina) e da ABRALIN (Associação Brasileira de Lingüística). Foi Vice-Diretora do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes - SEHLA/ I (2010 - 2018).

Contato: cklemke@unicentro.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6827638510072708>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9776-4135>

Artigo recebido em: 13/09/2024

Aprovado em: 20/06/2025

Como citar este texto: MATTOZO, Elizangela Mattozo; KRAUSE-LEMKE, Cibele. Formação e identidade profissional: percursos de alunos de letras espanhol na construção do ser docente. **Perspectivas Sociais**, Pelotas, vol. 11, nº 01, e1127645, 2025.

Referências bibliográficas

- FLICK, Uwe. Introdução à coleção pesquisa qualitativa. IN: GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- HALL, Stuart. A identidade em questão. IN: HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- NÓVOA, António. Professores: alargar as possibilidades de futuro. IN: NÓVOA, António. **Professores: libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.
- NÓVOA, António; ALVIM, Yara. Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. In: NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.
- PEREIRA, Juliana Roberti. O professor e sua prática docente. In: SOUZA, IZAQUE PEREIRA DE; JORGE, WELINGTON JUNIOR; GRESPAN, ROSANA PIMENTEL DE CASTR (Orgs.). **Saberes docentes e formação profissional: currículo, práticas e tecnologias**. Maringá: Uniedusul, 2021.
- TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento. In: **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.